Esta tese possui duas entradas:

Lado ímpar e Lado par

Você leitor pode escolher o lado pelo qual deseja lê-la.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Carla Regina Mariano da Silva

Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul

Rio Claro
2015

Carla Regina Mariano da Silva

Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul

Trabalho de Conclusão de Tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Antonio Vicente Marafioti Garnica

Rio Claro

2015

370.71 Silva, Carla Regina Mariano da
S586n Uma, nove ou dez narrativas sobre as licenciaturas em ciências e matemática em Mato Grosso do Sul / Carla Regina Mariano da Silva. - Rio Claro, 2015
369 f. : il.

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

1. Professores – Formação. 2. Educação matemática. 3. História da educação matemática. 4. História oral. 5. Narrativa. I. Título.

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

Carla Regina Mariano da Silva

Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul

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

Comissão Examinadora

Prof.Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica (orientador)

Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes

Profa.Dra. Sônia Maria Clareto

Profa. Dra. Maria Edneia Martins-Salandim

Profa. Dra. Heloísa da Silva

Rio Claro, SP, 27 de Outubro de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa História da Educação Matemática em Pesquisa HEMEP e do Grupo GHOEM pelas discussões e leituras compartilhadas.

Agradeço aos colegas do Instituto de Matemática por terem se responsabilizado pelas minhas atividades durante minha ausência e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por ter me liberado no período em que escrevi a qualificação da tese.

Agradeço aos professores que entrevistei: Conceição, Eron, Jair, José Luiz, Gilberto, Edson Cáceres, Edson Carvalho, Maria Helena, Celso e Patusco, por terem disponibilizado seus preciosos tempos em conversas comigo. Aprendi muito com todos eles.

Agradeço à banca examinadora, Maria Edneia, Maria Laura, Heloísa e Sônia pelas inúmeras contribuições que me auxiliaram nos descaminhos da escrita da tese.

Agradeço ao Vicente, meu orientador, que aceitou a difícil tarefa de orientar alguém que se iniciava pelos caminhos dos estudos historiográficos. Agradeço ainda pela paciência que teve com alguém que mora e trabalha longe.

Agradeço meus familiares de Santa Cruz: pai, mãe, Carol, Camila e Maria, que apesar da distância física, participaram comigo desse complexo processo que é a produção de uma tese, viveram os dramas e os dilemas desse processo de elaboração da tese.

Agradeço meus familiares de Campo Grande, Viola e Luzia, com os quais estive a todo o momento aprendendo. Vocês também são responsáveis pela pesquisadora que hoje eu sou.

Agradeço aos amigos de hoje e de sempre, aos do dia-a-dia e aos dos raros, mas preciosos momentos passados juntos.

Agradeço ao Thiago, por ter estado sempre ao meu lado e por termos formado juntos uma família.

RESUMO

Este trabalho consiste na produção de narrativas sobre os movimentos de criação e funcionamento de Licenciaturas em Matemática e Ciências em Mato Grosso do Sul, e se insere em um projeto do Grupo de História Oral e Educação Matemática de mapear a formação e a atuação de professores de Matemática no país. Quatro foram os cursos estudados, três deles vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (em Campo Grande, Três Lagoas e Corumbá) e um deles à Universidade Católica Dom Bosco. A tese é composta por dez narrativas, nove delas produzida com colaboradores que lecionaram nos cursos estudados, a partir da metodologia de História Oral, e uma produzida pela pesquisadora. Esta última foi criada num movimento antropofágico que envolveu as demais narrativas e documentos escritos a que tivemos acesso e que versavam sobre o período estudado: as cercanias da década de 1970. As narrativas produzidas enfatizam não só os movimentos de criação dos cursos estudados, mas também o modo como os entrevistados narram e se constituem ao narrar. As múltiplas perspectivas percebidas nas narrativas produzidas permitem que as adjetivemos como dispersas, inacabadas, desejantes e com potencialidades para extrapolar os discursos higienizados comumente presentes nas pesquisas acadêmicas.

Palavras-chave: Educação Matemática. História da Educação Matemática. Formação de Professores. História Oral. Narrativas.

ABSTRACT

The main goal of this thesis is to study, under a historical perspective, the creation and development of the first four undergraduate courses of teachers formation in the state of Mato Grosso do Sul (Brazil). The project is part of a global project called "Mapping the Math Teachers Formation in Brazil", developed by GHOEM – the Research Group "Oral History and Mathematics Education". Three of these four courses were developed in different cities (Campo Grande, Três Lagoas and Corumbá) but all of them are part of the same Institution (the Federal University of Mato Grosso do Sul – UFMS), and the fourth one was created in a catholic school nowadays called Universidade Católica Dom Bosco. The written version of the study is presented in two distinct parts: in the first one, readers will find the narratives of teachers that taught in those courses in its beginning; in the other part there is the narrative of the author of the thesis and such narrative was build based on a set of written and oral documents – including the narratives presented in the first part of the thesis. The author's narrative emphasizes, at the same time, the historical elements of the process of creating and developing the undergraduate courses, and the narrative approach that characterizes the study.

Keywords: Mathematics Education. History of Mathematics Education. Teacher Education. Oral History. Narratives.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7
Como e por que uma, dez, ou nove narrativas? 9
Alguns cenários da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul 67
FADAFI/FUCMT/UCDB 91
UEMT/UFMS Três Lagoas 113
UEMT/UFMS Campo Grande 137
UEMT/UFMS Corumbá 183
Outros cenários 193
Referências 219
ANEXO I 233
ANEXO II - ROTEIRO PARA O EXERCÍCIO DE ANÁLISE 237

APRESENTAÇÃO

Esta tese é composta por dez narrativas sobre os cursos de Licenciaturas em Ciências e em Matemática no estado de Mato Grosso do Sul, criados nas cercanias da década de 1970 nos campus da UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso (transformada em Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS em 1979) e da Faculdade de Filosofia Dom Aquino – FADAFI (transformada em Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, FUCMT, em 1976, e em Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, em 1993). A arquitetura de composição desta tese, entretanto, tem como intenção não impor aos leitores uma ordem pré-estabelecida para a leitura dessas narrativas, ainda que elas estejam divididas em dois grupos. A estratégia de apresentar cada um dos grupos em lados opostos[1] deste relatório, porém, segue uma lógica que tentaremos justificar no devido tempo. Em um dos lados estão disponibilizadas nove narrativas produzidas a partir de entrevistas realizadas com dez professores que lecionaram nos cursos de Ciências ou Matemática que elencamos acima. No outro lado, encontra-se a narrativa produzida pela autora a partir de uma auto-entrevista. Nesta narrativa, a intenção também é contar uma história da criação e funcionamento das Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul, mas, além disso, busca-se explicitar a história da produção de uma pesquisa e faces do processo de constituição de uma pesquisadora. Essa "uma" narrativa pode ser entendida como produzida num movimento antropofágico que teve como matéria prima as sensibilidades da autora, as demais narrativas produzidas a partir das entrevistas com nossos colaboradores e outros documentos. A opção de iniciar a leitura por um ou outro lado será feita pelo leitor, com quem compartilhamos, assim, a composição final desta tese.

[1] A apresentação da tese em duas "frentes" é uma estratégia possível na versão impressa do relatório, mas nas versões digitais não é possível mantê-la. Fica a cargo do leitor, portanto, ao ler essa Apresentação, optar por qual das frentes deseja iniciar a leitura. Para enfatizar a interconexão entre as duas partes do trabalho, e também por questões técnicas relativas à composição da ficha catalográfica, optamos por numerar sequencialmente essas partes, usando números pares para uma e ímpares para a outra.

Como e por que uma, dez, ou nove narrativas?

Certa vez me disseram que em um trabalho de doutorado o pesquisador tem um salto conceitual quando passa pelo exame de qualificação, e começa a ter um discurso mais coeso do que anteriormente possuía. Na época, confesso, aquilo teve pouca importância. Somente após passar por essa etapa de avaliação consegui pensar melhor sobre essa hipótese. Acredito que não há um eu pronto a se conhecer, em vez disso, "nós construímos e reconstruímos nossos eus constantemente para satisfazer as necessidades das situações com que nos deparamos" (BRUNER, 2014, p. 74). Essa construção é feita, na maioria das vezes, em direção ao que achamos que os outros pensam ou esperam de nós.

Por concordar com essa ideia, eu diria que o pesquisador se constrói e reconstrói no momento do exame de qualificação, principalmente por ser esse um espaço privilegiado de discussão. É claro que nos reconstruímos em outros espaços e situações, uma vez que nos constituímos constantemente no encontro com o outro e a partir do outro. No entanto, num exame de qualificação, como o próprio nome já diz, o texto de um pesquisador é "examinado" por cinco pessoas distintas, e isso pode trazer olhares riquíssimos ao trabalho. Pode-se dizer que esse é um momento de extrema interação, no qual as falas podem, inclusive, levar a acordos, levantar controvérsias ou simplesmente explorar pontos de vista distintos sobre os quais não havíamos pensado. Com as interações vividas durante a qualificação, o texto que aqui apresento foi remodelado na tentativa de se ampliar o diálogo não só com a banca, como também com toda a comunidade acadêmica. Dessa remodelação surgiu a ideia de compormos uma narrativa que englobasse tanto a história da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul, como também o modo como essa história foi produzida.

Assim, esta tese é composta por dez narrativas que podem ser entendidas como narrativas sobre a formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul. Elas estão apresentadas em "dois textos", dispostos fisicamente em lados opostos. De um lado, nove narrativas, produzidas a partir de um roteiro de entrevista (Anexo I), nas quais depoentes falavam em direção à pesquisadora que os registrava e agora os divulga. Do outro lado, uma narrativa[2] produzida a partir de um outro roteiro de entrevista, específico, criado com base em

[2] A construção desta narrativa tem muitos aspectos que dizem respeito à minha vida como estudante de curso noturno, como professora que forma professores em Mato Grosso do Sul. Isso não poderia ser diferente, pois "narrar é contar uma história, 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 retro-alimentação que se iniciaria quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são

10 outros roteiros (Anexo II). Nesta narrativa, a autora fala em direção aos seus possíveis leitores.

Essa caracterização, ainda que seja provisória e um tanto quanto artificial – pois no extremo, cada leitor constituirá seu autor – serve para diferenciar a natureza de cada um desses textos expostos em lados diferentes, e talvez minimize um desconforto do leitor que, de outra forma – se todas as narrativas fossem sequenciais – se depararia com repetições que essa forma textual pretende evitar. As repetições[3], entretanto, são naturais numa elaboração narrativa que tem como solo tantas narrativas das quais a autora se nutre. O texto da autora – em direção ao leitor da tese – foi composto nesse amalgamado de interferências. Nele operam as narrativas dos depoentes, os autores consultados, documentações e as interações ocorridas cotidianamente e constantemente com pesquisadores em vários momentos, como eventos, reuniões de grupo, conversas formais e informais.

Se estabelecemos essa diferenciação entre as narrativas, torna-se pertinente perguntar, então, qual dos "lados" da tese é "a" narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul. E a isso responderíamos: nenhum. Não é intenção de um trabalho com narrativas – pelo menos como concebemos um trabalho assim – criar configurações imutáveis e definitivas, mega-narrativas, metanarrativas que dariam conta de todas as possibilidades de um determinada situação, num determinado tempo e espaço. No entanto, cada uma das narrativas deste acervo que oferecemos ao leitor pode ser entendida como "uma" narrativa se pensarmos que cada uma foi produzida a partir de uma perspectiva, a partir de uma experiência em relação ao foco que se decidiu tematizar, a partir do modo como cada narrador decidiu narrar (-se) em direção a alguém. A opção em separá-las em dois textos não se faz por pensarmos ser a narrativa elaborada pela pesquisadora "científica", "verdadeira", "completa", "mais adequada" ou ainda, por nove delas terem sido geradas a partir da memória dos narradores que "estiveram lá". O fato de uma das narrativas ser "da pesquisadora" e as demais de professores, que lecionaram nos cursos pesquisados, sem dúvida diferencia as narrativas, que trazem versões distintas, de distintas pessoas, narrando sobre, narrando com e narrando em condições e momentos distintos. Mas, no limite, cada uma das dez narrativas foi produzida em momentos e modos distintos.

---

seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que serão ouvidas/lidas/vistas por um terceiro que retorna ao início do processo." (CURY, 2011, p. 160)

[3] Nesse sentido, "as histórias que os sujeitos nos contam, suas narrativas, servem para constituir outras narrativas nas quais a voz do pesquisador está irremediavelmente contaminada pelas vozes daqueles que teve como interlocutores" (GARNICA, 2010, p.34).

É fato que o estranhamento e, até mesmo, o incômodo sentido quando essas narrativas eram lidas em sequência foi o motivador da decisão de separá-las, mas não foi o determinante. Concordo que a direção e a produção desta narrativa são justificativas para a opção em apresentar a tese como aqui a apresento. Caberá ao leitor escolher a ordem de leitura. A sequência, portanto, fica a critério do leitor que, independente dessa arquitetura textual proposta pelo autor, fará deste texto o que julgar mais adequado. Quem se interessar pela leitura de narrativas da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul produzidas na direção de uma pesquisadora (signo de algo/alguém que toma nas mãos o potencial de fazer essas narrativas ecoarem na academia, o que pode bem ter sido um filtro do depoente ao narrar(-se)) terá nove narrativas à sua disposição. Já aquele que se interessar pela leitura de uma narrativa em direção à academia, à banca examinadora, terá esta narrativa para ler. É possível também, àqueles que assim desejarem, a leitura de dez narrativas, na ordem em que desejarem. Convém ressaltar que além das dez aqui disponíveis (e porque não dizer com as dez aqui disponíveis), outras narrativas podem ser compostas.

A narrativa a que aqui me proponho pode ser entendida como uma tentativa de promover uma discussão sobre alguns aspectos que percebo terem permeado os discursos sobre a formação de professores em uma determinada região do país (curso noturno, licenciatura curta, desprestígio da carreira docente). Nesta narrativa[4], digo não só como tenho entendido a formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul, mas como penso que meus entrevistados entendem, hoje, essa formação. Há regulações[5] que acompanharam toda a produção da tese, uma vez que não é possível descolarmos qualquer discurso produzido de um arcabouço de pressupostos que guiam e, muitas vezes, delimitam sua composição. Dentre os aspectos que subsidiaram esta narrativa e que podem auxiliar no entendimento de algumas das decisões aqui tomadas, penso ser importante compartilhar com o leitor aqueles que consigo perceber nesse caos[6] de memórias a partir do qual construo o meu discurso.

---

4 Não entendo a narrativa aqui composta como uma metanarrativa em nenhuma das acepções que essa palavra pode ter: nem como um modelo capaz de explicar ou compreender fenômenos históricos ("no entender de Lyotard, o iluminismo, o idealismo e o marxismo seriam grandes exemplos de metanarrativas" (OLIVEIRA, 2006, p.13)), nem como um "discurso que se vira para si mesmo, questionando a forma como a própria narrativa é produzida" (LOPES; SANTOS, 2014, p. 4). Ainda que me aproxime, em certos pontos, de uma discussão sobre a produção desta narrativa, não questiono a forma como a narrativa é construída, mas busco explicitar os (des)caminhos desta pesquisa.

5 Utilizo aqui o termo regulação a partir de uma discussão realizada em Garnica (2001, p. 38): "uma diferenciação vital entre 'regulação' e 'regulamentação'. 'Regular' diz do sujeitar a regras, dirigir, regrar, estabelecer e facilitar por meio de disposições. 'Regulamentar' fala da mera sujeição a regulamentos." Entendo ainda, que falar em regulação é elaborar argumentos que defendam/justifiquem os modos de agir mobilizados para que a pesquisa se efetive.

6 A palavra caos muitas vezes é tomada como algo negativo em comparação à ordem, a uma certa organização desejada e desejável. No entanto, aqui me coloco no sentido contrário a essa acepção da palavra. Utilizo caos

Para o entendimento do que até aqui foi feito, inicio explicitando o modo como entendo pesquisa. Uma pesquisa sempre nasce de uma inquietação sobre o que queremos conhecer, da insatisfação diante de uma resposta que já temos, ou ainda, da dúvida a partir de uma explicação que não nos parece suficiente. Por isso não é possível "engendrar caminhos em abstrato" (BUJES, 2007, p. 15), ou seja, as ideias de pesquisa surgem ancoradas em aspectos singulares ao pesquisador. No caso que aqui narro, isso não ocorreu de forma diferente. A ideia de construir narrativas sobre a formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul surgiu vinculada a um projeto do GHOEM (um dos grupos do qual faço parte[7]) intitulado "Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil". Esse mapeamento, iniciado no ano 2000, já investigou diferentes espaços geográficos do país, tais como a formação de professores nos estados de Maranhão, Tocantins, Rio Grande do Norte, São Paulo, entre outros. Os períodos de estudo e as fontes produzidas variaram de acordo com o objetivo, teoria e metodologia que foram sendo construídas no decorrer das investigações. (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011).

Além da existência desse projeto de mapeamento da formação de professores de Matemática, certamente o fato de a pesquisadora lecionar em um curso para formar professores de Matemática no estado de Mato Grosso do Sul influenciou na escolha do tema. Ao trabalhar em cursos oferecidos a distância, em várias cidades pelo interior do estado, é comum conhecermos a realidade de cada um desses polos da Universidade que oferecem licenciaturas. Nesses cursos, são previstas, além das interações a distância, aulas presenciais, o que possibilita o convívio com a realidade da formação de professores dessas regiões. A falta de professores[8] formados nesses lugares distantes suscitou em mim a produção de alguns questionamentos a respeito dos cursos presenciais que formam e formaram professores de Matemática nessas regiões. Quantos existiram? Como ocorreu sua criação e funcionamento? Em que moldes tais cursos foram criados, com quais objetivos e em que regiões, visto que em muitas delas não temos professores licenciados?

Em um primeiro momento, numa busca no site *e-mec*[9], encontrei o ano de 1981 como uma possível data de início do primeiro curso de graduação para professores de

---

como um movimento sem uma ordem interna, um turbilhão criativo, não limitante. Eu diria ainda, que "é um caos de estabilidades possíveis, um caos que responde a uma ordem e atende a uma intencionalidade" (GARNICA, 2008, p.14)

7 Participo atualmente de dois grupos de pesquisa. Um deles, multi-institucional, é o GHOEM - Grupo de História Oral e Educação Matemática; o outro, vinculado à UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – é o HEMEP, História da Educação Matemática em Pesquisa.

8 Na cidade de Bela Vista, fronteira do Brasil com o Paraguai, tive contato com um aluno do primeiro ano do curso de Licenciatura em Matemática que lecionava há 10 anos sem formação específica.

9 http://emec.mec.gov.br/

Matemática em Mato Grosso do Sul. Questionei-me se era possível não ter havido nenhum curso anterior, já que nas décadas de 1950 e 1960 a população da região em que hoje se localiza o estado do Mato Grosso do Sul havia duplicado. Com essa informação em mãos, iniciei as entrevistas, e as narrativas compostas nesses momentos de entrevista modificaram o panorama que havia sido previamente pensado, alterando as minhas perspectivas, já que os cursos de Ciências *teimavam* em aparecer como atores principais da trama.

Os cursos de Licenciatura de 1º grau em Ciências foram abertos em cinco cidades da região Sul do Mato Grosso (UNO), atual estado do Mato Grosso do Sul, sendo quatro destes oferecidos pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT – nas cidades de Três Lagoas[10], Dourados, Corumbá e Aquidauana) e um oferecido pela FUCMT (Faculdades Unidas Católicas Dom Bosco, em Campo Grande). A UEMT/Campo Grande, apesar de estar localizada em uma das mais importantes cidades do Mato Grosso, à época, e que se tornaria capital de Mato Grosso do Sul em 1979, com a divisão do estado, não foi contemplada com um curso de Ciências na década de 1970, o que me causou certo estranhamento.

Uma outra história desenhou-se aos meus olhos após a entrevista com os professores Eronides e Jair, ambos de sobrenome Biscola. Eles me falaram de possíveis movimentações e resistências para a abertura do curso de Ciências na UEMT/UFMS Campo Grande. A criação do curso em 1981 só foi autorizada após várias tentativas, dos professores que integravam o Departamento de Matemática da instituição, em criar um curso de licenciatura. As perspectivas prévias a respeito dos cursos que formaram professores de Matemática em Mato Grosso do Sul foram alteradas do mesmo modo como foram alteradas as perspectivas dos professores que, segundo seus relatos, foram levados a dedicar-se ao modelo dos cursos de Ciências – mesmo visando a futuramente subvertê-lo – e a estudar as legislações que dispunham sobre as diretrizes para a criação de cursos de graduação. O curso de Ciências criado em 1981 possui em sua estrutura curricular disciplinas comumente oferecidas no curso de Licenciatura Plena, logo, ele possivelmente foi criado como Ciências "apenas no nome".

Essa luta pela criação de um curso de Licenciatura em Matemática ao invés de um curso de Licenciatura em 1º grau de Ciências só chegou ao meu conhecimento a partir dos discursos dos entrevistados, o que salienta uma das potencialidades do trabalho historiográfico que considera as narrativas de sujeitos singulares. A partir desses relatos, esse movimento, anterior à criação do curso da UFMS/Campo Grande, permitiu que eu configurasse uma diferente faceta da História da Formação de Professores de Matemática em

10 No campus da UEMT em Três Lagoas, o curso iniciou como Licenciatura em Matemática e em 1975 foi transformado em Licenciatura em Ciências.

Mato Grosso do Sul: uma história de resistências, de tentativas frustradas, de movimentações políticas, que se encontravam diluídas, se não invisíveis, nos documentos oficiais.

Essa movimentação percebida nas narrativas enfatiza que, mesmo com o tema delimitado, uma investigação é constituída num processo. O objetivo da pesquisa – que era o de estudar a formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul – foi modificado e tornou-se mais explícito: elaborar compreensões sobre o movimento de criação e funcionamento dos cursos, em nível de graduação, em sua maioria de curta duração (ou licenciaturas em 1º grau em Ciências), que visavam à formação de professores aptos a lecionar Matemática no estado de Mato Grosso do Sul nas cercanias da década de 1970.

Para esta investigação eu não tinha à mão, de início, planos pré-delineados que indicassem caminhos a trilhar. Havia um tema, um objetivo (que foi sendo modificado no decorrer da investigação), um modo de ver o mundo e muitas possibilidades. Essa é uma maneira de se fazer pesquisa entendendo que o objeto de investigação é construído no processo que também constrói os caminhos, e ter um roteiro pré-determinado, um caminho fixado a priori, pode limitar demais as análises a serem feitas. Essa postura se aproxima dos "descaminhos" de uma investigação discutidos por Bujes (2007). Assim, eu poderia dizer que, no início,

> Não contava com uma seleção prévia de técnicas logicamente organizadas num arranjo metodológico previamente desenhado para guiar meu percurso. A inexistência de uma tal orientação (e, principalmente, acreditar que ela de nada me valeria) permitiu-me um inusitado espaço de liberdade. (BUJES, 2007, p.31)

E foi nesse inusitado espaço de liberdade, sem ter uma seleção prévia dos procedimentos a serem realizados que a pesquisa foi, aos poucos, construída. Inicialmente, visitei bibliotecas, busquei *sites* e revistas, e disso saí com um primeiro levantamento. No entanto, percebi ser necessário estabelecer um período como foco da investigação, visto que havia indícios de cursos para formar professores em Mato Grosso do Sul nos últimos 50 anos. Para isso, pensei ser importante investigar a criação e os primeiros anos dos cursos de graduação convencionais, deixando de lado outros modelos e níveis de formação (Licenciaturas Parceladas, Cursos Modulares, Cursos de Formação Continuada, entre outros). Esses outros modelos de cursos, tão importantes para a formação de professores no estado, poderiam (e poderão) ser estudados em outras pesquisas específicas [11], dadas suas características singulares.

[11] Até o momento do fechamento deste texto, as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul estavam sendo estudadas por Kátia Guerchi Gonzales, em trabalho orientado por Antonio Vicente Marafioti Garnica na UNESP de Bauru. Já os cursos modulares vêm sendo estudados por Ana Maria de Almeida, sob a orientação da professora Luzia Aparecida de Souza, na UFMS/Campo Grande.

A escolha da metodologia foi outro aspecto que me levou a tecer considerações para subsidiar algumas das decisões que tomei neste movimento de pesquisar. Por acreditar que "... nossas escolhas teóricas circunscrevem, orientam, organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação" (BUJES, 2007, p. 26), a escolha da metodologia a ser utilizada (se é que podemos chamá-la de escolha), foi feita a partir do objetivo e do modo de conceber o mundo desta pesquisadora. Nesse sentido, é provável que se eu acreditasse, em princípio, em uma "verdadeira história" que poderia ser resgatada em uma operação historiográfica ou, ainda, na falta de legitimidade, de "exatidão" da oralidade ao se contar uma história, minhas "escolhas" metodológicas teriam sido outras. No entanto, ao invés de pensar nas falácias, vícios, fantasias, incompletudes e lacunas que podem permear a oralidade, acredito, assim como Portelli (2013, p.103) que "as fontes orais usadas nesta investigação não são sempre fiáveis em termos factuais. Mas isso, em vez de resultar numa fraqueza, resulta numa força: erros, invenções e mitos guiam-nos através e para lá dos fatos, permitindo-nos descobrir seus significados." Eu diria, no entanto, além disso: diria que não há um "fato histórico" do qual descobrimos significados. Diria que os significados são construídos (e por isso mutáveis) cada vez que me debruço a entender determinado evento histórico. Gomes (2012, p. 128) afirma algo semelhante ao falar sobre as escritas de si: as "...distorções inconscientes ou falsificações deliberadas, em lugar de obstáculos, são indícios das realidades internas desses autores, e como tal, elementos a serem valorizados." Além disso, ao trabalhar com a oralidade, nos importam as interpretações que podemos produzir a partir do que o outro nos diz ter vivido e não a mera checagem dos acontecimentos narrados.

Essa ideia de uma pretensa verdade a mim fica mais distante ainda se entendermos que é sempre a partir do presente que falamos sobre o passado ou, ainda, que o passado é sempre criado no presente e, por isso, não há uma história pronta a se "resgatar". Albuquerque Júnior (2007, p. 33) talvez nos ajude a entender essa construção ao dizer que "(...) é o presente que interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com as suas problemáticas; o passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado".

O que produzimos, portanto, são discursos. Mesmo quando se trabalha com vestígios físicos, nenhum significado está colado ao objeto. Os significados são históricos e, como tais, são como fluxos, inseridos em um movimento de transformação ao longo do tempo. Para Veiga-Neto (2007, p. 35), "dado, então, que não há como definir inteira, suficiente e definitivamente o significado de uma palavra, o que nos resta é falarmos, e falarmos, e falarmos sobre as palavras, isto é, discursarmos sobre nossos próprios discursos". Nesse

movimento de discursarmos sobre nossos próprios discursos fui à busca de uma metodologia que abraçasse esse modo de pensar, que pudesse recebê-lo como legítimo e, a partir disso, que operacionalizasse minhas intenções.

Especificamente para esta pesquisa, a história oral me pareceu ser a metodologia mais adequada. Essa opção deu-se por eu acreditar que as narrativas orais "... possibilitam que tenhamos acesso à cultura matemática escolar de um modo diferente daquele que nos propiciam a legislação, as prescrições curriculares, os livros didáticos e os diversos documentos dos arquivos escolares." (GOMES, 2012, p.133). No caso específico da citação acima, Gomes (2012) refere-se a narrativas autobiográficas, no entanto, entendo que isso pode ser ampliado para qualquer narrativa. Nesta pesquisa, esse conjunto de princípios permitiu que o foco estivesse não somente em algo estático, como as datas dos acontecimentos, mas também nos movimentos, como aqueles que resultam na criação e se formam durante o funcionamento dos cursos que eu queria estudar. Busquei olhar além da ponta do *iceberg* e estudar toda a complexa rede de significados que poderiam ser produzidos com as fontes a que tive acesso. (BOSI, 1992).

O trabalho com narrativas tem sido realizado nos grupos GHOEM e HEMEP, e operacionalizado a partir da produção de narrativas em momentos de entrevistas ou, ainda, no diálogo de fontes orais com outras fontes disponíveis. No entanto, as metodologias e teorias mobilizadas nas investigações desses grupos, de maneira geral, não têm sido únicas. Há neles, sempre, uma abertura para a seleção de novos autores e novos modos de pensar e fazer, desde que seja possível, a partir desses novos ancoradouros, a construção de uma coerência entre a metodologia utilizada e o tema a ser pesquisado. No movimento de produção de uma investigação há mudanças e permanências que se justificam pelas singularidades de cada pesquisador e de cada pesquisa. Temas a serem estudados podem sugerir o uso de metodologias ou teorias distintas daquelas até então utilizadas pelo grupo. Isso, entretanto, não quer dizer que não possa haver repetições, pelo contrário. Meihy e Holanda (2007), com seu *Manual de História Oral*, foram presença constante no início dos trabalhos[12] do GHOEM, e alguns dos procedimentos utilizados atualmente na produção de entrevistas (como a

[12] Dentre as várias pesquisas do grupo cito as que julgo terem sido as primeiras relacionadas diretamente à formação de professores de Matemática: LANDO, J.C. *O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979: Uma História Oral Temática*, Monografia (Especialização) 2002. BARALDI, I.M. *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*. Tese (Doutorado), 2003. MARTINS, M.E. *Resgate Histórico da Formação e Atuação de Professores da Escola Rural: Um estudo no oeste paulista*. Relatório Final (Iniciação Científica), 2003 e GALETTI, I. P. *Educação Matemática e Nova Alta Paulista orientação para tecer paisagens*. Dissertação (Mestrado), 2004.

textualização e o uso da carta de cessão) ainda se aproximam em boa parte daqueles discutidos por eles.

O próprio movimento de busca por uma cientifização da pesquisa histórica dos séculos XIX e XX, já foi e ainda é discutido nas investigações dos referidos grupos. Esse aspecto talvez esteja presente por ter sido a utilização de fontes não oficiais na pesquisa histórica uma das pautas de mudanças do movimento da História Nova. Entendo que isso pode ter fomentado o (re)surgimento da história oral, uma vez que a História Nova permitiu que fossem alteradas substancialmente as concepções que pautavam a pesquisa histórica até então feita essencialmente com documentos escritos, apostando em "uma história baseada numa multiplicidades de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc." (LE GOFF, 2005, p. 36-37). O que determina a permanência ou ausência de uma determinada metodologia ou teoria é o caminho tomado no decorrer da pesquisa. Nesta minha, por exemplo, o uso das narrativas produzidas a partir de entrevistas, as histórias da formação de professores em Mato Grosso do Sul, fez com que eu me debruçasse sobre a discussão dos usos das entrevistas em uma pesquisa, de modo geral.

Na metodologia aqui adotada vejo que o trabalho com múltiplos olhares, explicitados em múltiplas narrativas, é privilegiado, uma vez que possibilita àqueles que comumente não ocupam papel de destaque na sociedade ou em algum de seus setores – no caso, a academia –, a participação ativa na produção de histórias que os compuseram como sujeitos ao mesmo tempo em que eles as compuseram. No caso específico desta investigação, não se pode dizer que os entrevistados não ocupam, ou ocuparam, um lugar de destaque na sociedade, muito menos na academia. Todos os meus depoentes, professores universitários, possivelmente sabiam dos espaços nos quais o eco de suas vozes ressoaria. Independentemente disso, há potencialidades criativas em cada uma das narrativas criadas: o modo como cada um dos entrevistados conta uma determinada história, um caso, uma curiosidade, compõe sempre uma outra história, permite sempre outro viés e sempre abre outro modo de se entender a formação de professores.

Ao invés de utilizar o discurso científico para "autenticar verdades" busquei fazer "aparecer todas as descontinuidades que atravessavam os pesquisadores". Não tive a intenção de "identificar, nas narrativas, valor e apoio para discursos unilaterais, mas, ao contrário, sente-se [senti-me] impelida, obstinadamente, a expandir discursos". (SILVA; SOUZA, 2007, p. 152/153). Assim, advogo aqui pela utilização de múltiplas narrativas sem ter a intenção de confrontá-las a fim de verificar se são "verdadeiras", ou se uma é "mais verdadeira" que

outra, mas para, a partir delas, produzir histórias plausíveis. Veiga-Neto (2007) diz não ser possível definir de maneira definitiva e inteiramente o significado de uma palavra (no caso ele refere-se à palavra "paradigma", mas penso ser possível a ampliação dessa ideia para outras palavras), que podemos apenas determinar com maior aproximação e rigor possível os muitos significados da palavra tomando cuidado, no entanto, para nos situarmos em um "ponto que oscila entre a pretensão positivista de fixar aquilo que seria um único e definitivo sentido da palavra e a dispersão total, isto é, entre um suposto conceito único e suficiente e um qualquer-coisa, um tudo-vale." (VEIGA-NETO, 2007, p.38). Penso que a ideia de produzir histórias plausíveis se aproxima disso que Veiga-Neto discute, já que pretendo produzir histórias (no plural, para enfatizar a não unicidade) que possam ser lidas, aceitas e validadas – por uma certa comunidade – como narrativas sobre determinado tema.

Nos diversos contextos em que transitamos, diversos critérios podem ser estabelecidos para tornar uma certa narrativa "plausível". No contexto das narrativas infantis, ou das anedotas, por exemplo, as ações das personagens não são regidas, necessariamente, pelas "leis da física", nem mesmo pela verificação dos fatos, ou seja, aceitamos como normal um dado estado de coisas e "raramente nos perguntamos qual é a forma dada à realidade quando a revestimos de narrativas". (BRUNER, 2014, p. 16). Eu acrescentaria a essa fala de Bruner, que raramente nos perguntamos sobre a forma dada à realidade quando a revestimos de narrativas ficcionais. Digo isso por pensar que, no caso das narrativas utilizadas em pesquisas acadêmicas, há certos critérios, que podem ser estabelecidos pela comunidade, que inserem uma determinada narrativa dentro de um padrão tido como normal, aceitável, e legitimado por essa comunidade. Uma narrativa que credite a criação da área de Educação Matemática a extraterrestres que estiveram na Terra durante um determinado período dificilmente será aceita como plausível no meio acadêmico em que transitamos. No entanto, na comunidade de ufólogos essa ideia talvez seja. Quais características poderíamos atribuir a uma narrativa para chamá-la de plausível para a educação matemática? Mesmo entendendo, assim como Albuquerque Júnior (2007), que história é invenção, uma invenção deliberada e fantasiosa dificilmente seria considerada historiografia (entendo que as narrativas historiográficas, apesar de serem invenções, tais como qualquer obra de ficção, participam de determinados acordos que as limitam).

A ideia de plausibilidade ainda está presente na opção por uma metodologia, na escolha das fontes, uma vez que essas devem estar relacionadas ao objetivo da pesquisa e aos óculos teóricos do pesquisador. Se temos como objetivo investigar os métodos de avaliação do Colégio Pedro II na primeira metade do século XX, não faz sentido, segundo meus óculos

teórico-metodológicos, buscar apenas as avaliações e outros documentos escritos nos arquivos pessoais ou da instituição; é necessário também entrevistar alunos e professores que estudaram/trabalharam na instituição no período escolhido. Alguém talvez me dissesse: "esse não é um trabalho que deva ser feito exclusivamente com a metodologia de história oral", ao que eu responderia: certamente não! Há vários modos de se debruçar sobre um determinado conjunto de dados e não é o fato de se utilizar como fontes entrevistas ou documentos orais que faz com que uma pesquisa seja feita seguindo os preceitos da história oral. A diferença nos modos de se utilizar a oralidade em uma pesquisa nos parece estar na constituição intencional de fontes históricas e no modo como são lidos os dados que se produz.

Boa parte das pesquisas que faz uso de entrevistas as entende como um auxílio posterior à observação, e como um meio de "coleta" de dados, digamos, "complementar", ou seja, as entrevistas são mobilizadas nos casos em que não há outras fontes disponíveis, ou quando as que existem não são ou não parecem ser suficientes. Busquei utilizar neste meu estudo, no entanto, todas as fontes às quais tive acesso (atas do conselho universitário da década de 1970, o estatuto da UEMT e da FADAFI, resoluções que indicavam a reestruturação do plano curricular, Pareceres do Conselho Federal de Educação, narrativas de professores, entre outros), e a opção pela composição de narrativas a partir de momentos de entrevistas não se deu pela inexistência de outras fontes, mas pela crença de que a narrativa constituída na entrevista me possibilitaria a leitura de distintas histórias a partir de uma multiplicidade de perspectivas. A subjetividade da entrevista – à qual, no passado, foi negada a prerrogativa de cientificidade –, posta a nu, serve para que a não neutralidade de pesquisador e depoentes fique explícita.

Esses são parâmetros que guiam o modo como mobilizei as fontes nesta pesquisa, mas há outros pesquisadores que as utilizam de diferentes modos. Goldenberg (2004), por exemplo, ao tratar da realização de entrevistas para a pesquisa em Ciências Sociais, diz que é necessário que o entrevistador saiba muito sobre o assunto a ser pesquisado para não fazer perguntas desnecessárias cujas respostas poderiam ser encontradas em outras fontes, e que tanto a entrevista quanto o questionário são instrumentos para se conseguir "respostas" que não seriam possíveis com outros instrumentos.

Ainda que tenhamos o cuidado de realizar estudos prévios sobre o nosso tema de investigação – de modo a minimizar a ocorrência de perguntas que nos levariam a respostas já conhecidas e a evitar que a interlocução e seu registro se tornem enfadonhos – é importante frisar que, para nós (aqui, e em alguns outros momentos, uso nós por entender que essa é uma posição não só minha, como também dos grupos de que participo) que trabalhamos com

história oral, não há, no limite, algo como a narrativa de algo já conhecido, pois toda narrativa é criação e, como criação, marcada pela singularidade e subjetividade do narrador.

Há um exemplo prático neste trabalho que enfatiza a singularidade e a subjetividade do narrador na construção das narrativas. A partir de todo o processo de investigação, incluindo a produção de nove narrativas em conjunto com nossos entrevistados, foi produzida esta narrativa que se apresenta como mais uma história da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul. Enfatizar a ideia de "mais uma" em oposição à "a" narrativa da formação de professores se faz necessário para salientar que, por serem as narrativas marcadas pela subjetividade do narrador, cada uma é única. Mesmo que haja repetições em textos sobre um mesmo tema, a composição de uma narrativa é algo singular, feita a partir do modo de ver o mundo daquele que narra. Esse é um aspecto que percebo como importante para entender não só o conteúdo como também a forma deste trabalho. Falarei mais detalhadamente sobre isso na sequência deste texto.

Um outro modo de entender as potencialidades das narrativas como fonte histórica é estabelecendo uma hierarquia entre as fontes, o que não me agrada. A opção de Eco (2007), em classificar as fontes como de primeira e de segunda mão, e de dizer ser essa classificação relacionada ao objetivo da pesquisa é um modo de estabelecer uma hierarquização. Um exemplo citado por ele é o de um estudo sobre os discursos parlamentares de Palmiro Togliatti[13] e suas possíveis fontes. Os discursos publicados em um determinado documento constituiriam-se como fontes de segunda mão, uma vez que o redator pode ter cometido erros, enquanto as Atas parlamentares seriam fontes de primeira mão e, ainda, um texto produzido pelo próprio Togliatti seria uma fonte de primeiríssima mão. Essa referência nos permite compreender o que, muitas vezes, faz com que uma narrativa seja relegada a segundo plano ou vista como algo de "segunda mão": a crença em uma verdade única, que pode ser modificada por aquele que escreve o discurso do outro. Já a ata, um documento oficial, produzido e assinado por vários presentes, seria uma verdade incontestável.

Goldenberg (2004) entende ainda a entrevista como uma técnica de coleta de dados na qual há uma parte que sabe, o entrevistado, e outra que está ali para "recolher" as informações que serão posteriormente confrontadas a fim de garantir a verdade na pesquisa. Há ainda a crença de que a fala do entrevistado é a verdade dos fatos ocorridos, já que ele

[13] Palmiro Togliatti foi secretário geral do Partido Comunista Italiano. Eco (2007) utiliza como exemplo uma tese que estudou "A política educativa do PCI desde o centro-esquerda até à contestação estudantil" para discutir a utilização de fontes e, mais especificamente, para falar sobre fontes de primeira e segunda mão. Nessa trajetória de discussão, aborda os discursos de Palmiro Togliatti apenas para exemplificar as diferenças entre um e outro tipo de fonte.

esteve presente no contexto estudado (GOLDENBERG, 2004). Entender a entrevista como processo de produção de registros que devem ser confrontados para que deles, em cotejamento, surja uma verdade mais clara, geral, profunda ou definitiva, acreditamos, é não aproveitar as potencialidades que elas possibilitam (a ampliação de perspectivas e de visões de mundo é uma delas).

Tanto em Eco quanto em Goldenberg, a crença em uma verdade única e incontestável parece ser a justificativa para a utilização ou não de entrevistas em uma investigação. No entanto, se acreditarmos que a história contada por aquele que é testemunha ocular é "a" verdadeira, temos que admitir que relatos de pessoas distintas sobre o mesmo momento deveriam ser iguais para serem fidedignos, uma vez que há "a" história a ser contada. O modo como entendo que o sujeito se constitui e constitui a realidade torna a primeira afirmação difícil de ser aceita, uma vez que a realidade é produzida a partir daquilo que o sujeito vivenciou, em um acréscimo narrativo. Ou seja, não construímos nossas histórias no vácuo. Vivemos em sociedade, e nossas narrativas são construídas ao acrescentarmos histórias de acontecimentos do passado visando estabelecer certa continuidade no fluxo em que somos, ou ainda, de outro modo, remendamos e situamos o presente para que nos seja possível contar uma história (BRUNER, 1991). Desse modo, uma história nunca é "a" história, nunca é a narração do fato. Ao contrário, uma história é sempre composta de várias histórias, momentos, vivências, a partir dos quais é possível narrar.

Nem as narrativas de nós mesmos são produzidas de modo livre. "Os atos narrativos diretos da construção do eu são tipicamente guiados por modelos culturais implícitos, não verbalizados, daquilo que a individualidade deveria ser – e evidentemente, daquilo que não deveria ser." (BRUNER, 2014, p.75). Esta narrativa que aqui escrevo, por exemplo, está comprometida com modelos culturais (que apesar de serem modelos, estão em constante mudança) de como deve ser feita uma tese de doutorado. Durante a elaboração deste texto, histórias foram sendo acrescentadas de modo que pudessem dar sentido àquela que eu queria contar.

Dentre as histórias todas, há aquelas que percebemos terem se tornado "lendárias" talvez por terem sido muito repetidas ou por enfatizarem algo julgado importante para um determinado grupo. No caso específico desta pesquisa, a história de que o professor Antonio Assis de Carvalho (falecido professor da UNESP de Presidente Prudente) dizia que Eron havia atravessado o rio (fazendo referência ao Rio Paraná que divide os estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul) com a Teoria dos Números foi ouvida em praticamente todas as narrativas dos professores que lecionaram na UEMT/UFMS em Campo Grande, e pode

enfatizar o apreço que existia (ou que existe) naquela comunidade pelo professor Eron, por seu papel de divulgador de certos conteúdos, ou mesmo o apreço à própria Matemática. Com orgulho, Jair Biscola nos conta que Eron foi, possivelmente, o primeiro matemático no estado todo quando ainda era necessário explicar o que fazia um matemático, visto que ninguém em Mato Grosso do Sul sabia. Jair nessa fala, provavelmente não fez diferença[14] entre um matemático (alguém que pesquisa e produz matemática) e um professor de matemática.

O que faz com que a narrativa desse caso seja importante não é o fato em si (a vinda de Eron para o Mato Grosso), mas o significado que é possível produzir com essa história. Qual o motivo desse fato ter sido lembrado por aqueles que participaram da formação de professores de Matemática em Campo Grande, de modo a se sentirem impelidos a repetir essa história ao serem questionados sobre a criação dos cursos? Eu diria que, possivelmente, o apreço pela Matemática e a ideia de que, agora, formar matemáticos no estado é algo usual, até mesmo corriqueiro, influencia a repetição desse discurso. Me parece que, especificamente, essa repetição vem acompanhada da ideia de que somente com a vinda de "matemáticos" para Mato Grosso do Sul passou a se "produzir matemática no estado". Busquei, nesse caso, e em diversos momentos da tese, investigar a função simbólica da narrativa tal qual Portelli (2013) em um de seus trabalhos.

Referindo-se à morte de Luigi Trastulli (um operário italiano morto em 1949) que, no discurso de muitos narradores, ocorreu em datas e situações muito distintas de narrativa a narrativa. A investigação feita por Portelli (2013) não atribui importância aos "erros" presentes nas narrativas, mas sim ao modo como a morte foi interpretada: um símbolo de luta contra a opressão sofrida pelos operários; um disparador da revolta ocorrida em 1952, quando mais de dois mil operários daquela comunidade perderam seus empregos. Ao pensar nesse modo de construção do fato histórico, Portelli (2013) diz talvez ser possível entender (produzir uma interpretação), "descobrir as leis, ou pelo menos algumas das formas de proceder, desta coerência da memória coletiva operária" (PORTELLI, 2013, p. 102). Ao fazer isso, talvez tenha sido possível entender o modo como é/foram atribuída(s) distintas funções simbólicas à morte de Trastulli.

O que em um momento pode ser entendido como uma potencialidade, em outro pode ser entendido como uma limitação. É impossível negar que no trabalho com entrevistas não haja algumas limitações. Um exemplo disso, nesta pesquisa, é a determinação da data de criação de um dos cursos pesquisados. Após a realização das entrevistas, não pude afirmar ao

[14] Uma problematização sobre essas diferenças pode ser encontrada em Viola dos Santos (2012).

certo quando se iniciaram os cursos de Ciências em Corumbá e o de Matemática em Três Lagoas. Os próprios entrevistados, quando questionados a respeito disso, indicaram a necessidade de consultar outras fontes, pois não se lembravam com exatidão. Busquei, então, os pareceres do Conselho Federal de Educação, que me indicaram as datas[15]. Entendo, portanto, ser necessário um trabalho de cotejamento de fontes de quaisquer naturezas, desde que as fontes estejam em consonância com o objetivo da investigação, de modo que possamos construir, com elas, outras narrativas sobre o foco de pesquisa. A disputa pela prioridade ou pela importância de uma ou outra fonte apenas enfraquece o discurso de quem assume essa postura. A utilização de uma variedade de fontes, no entanto, não garante a existência e nem a unicidade da "verdade", mas possibilita a ampliação dos modos de se ver o mundo e de se construir significados.

Nesta investigação, todas as narrativas foram produzidas a partir de entrevistas com depoentes. No caso específico desta narrativa que você lê, neste momento, a entrevista foi feita por mim comigo mesma, mas modificada consideravelmente até chegar no formato aqui apresentado. Todos esses textos disponíveis neste trabalho são considerados narrativas sobre a Licenciatura em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul, e a opção por trazê-las no corpo do texto se fez por entender que cada leitor poderá, ao se debruçar sobre elas, produzir interpretações outras além daquelas que lhe são apresentadas nesta minha narrativa "analítica". Aqui saliento que entendo ser sempre possível produzir interpretações outras e que a interpretação de uma interpretação já se constitui como uma outra coisa. No entanto, ao invés de se ter acesso a uma interpretação, ofereço, ao trazer todas as narrativas no corpo do texto, dez narrativas a serem interpretadas. Lins (2012) nos diria que a produção de um significado a partir de um resíduo de enunciação (que pode ser aqui entendido como as narrativas), é feita pelo autor-leitor em direção a um autor que o autor-leitor constitui, ou seja, quando realizamos a leitura de uma entrevista fazemos isso na direção de um autor criado por aquele que lê, e não na direção daquele sujeito biológico que, num dado momento e sob certas circunstâncias, escreveu o texto. Quando realizo a leitura da narrativa de Patusco[16], por exemplo, produzo um Patusco como autor do enunciado lido. Esse Patusco, produzido por mim, pode ou não ser legitimado pelo próprio Patusco (não aquele que narrou, mas aquele que agora lê o que foi por ele narrado). Entendo que a interpretação e a legitimação dessa

[15] Não que essas datas sejam fiáveis por estarem disponíveis em um parecer do, à época, Conselho Federal de Educação – CFE. Identifiquei, por exemplo, informações que confirmaram o que alguns depoentes narraram: alguns "emprestavam" seus nomes para a abertura de cursos em lugares nos quais eles nunca antes estiveram. Em um dos pareceres a que tive acesso, os professores Eron e Gilberto surgem como professores que lecionaram em Corumbá, sem que isso – até onde se sabe – tenha acontecido.

[16] Carlos Henrique Patusco foi um dos entrevistados por mim, nesta pesquisa.

interpretação são processos distintos: em uma primeira passagem " 'eu' falo na direção de um interlocutor que é uma direção na qual acredito [que], o que estou dizendo poderia ser dito com a mesma justificação que tenho pra dizer; em outra passagem (de outra natureza) o que eu disse pode ser desautorizado ou sancionado" (LINS, 2012, p.16) e, nesse sentido, legitimado ou não.

Talvez esse tenha sido o problema enfrentado por Portelli (2010) quando interpretou as narrativas com estudantes, críticos literários em formação, da Universidade de Roma. Os entrevistados, nesse caso, resistiam às interpretações feitas a eles; estavam sendo formados para realizar críticas a outrem, mas tinham dificuldades em aceitar críticas direcionadas a eles mesmos. Discordavam dos aspectos apontados por Portelli (2010) e chamavam de equivocadas aquelas interpretações. A interpretação feita aqui, neste trabalho, não será entregue aos entrevistados antes que este texto seja tornado público. Porém, depois de sua defesa será pública, e então é possível que, no futuro, algo semelhante aconteça entre mim e meus depoentes. As cartas de cessão certificam que eles, de algum modo, se reconhecem e reconhecem suas narrativas nas textualizações, mas nada assegura que as interpretações produzidas a partir dessas textualizações serão legitimadas pelos depoentes.

As narrativas compostas em conjunto com esses colaboradores foram feitas em uma direção (a academia, a banca examinadora, os entrevistados, o entrevistador) em um compromisso com o outro, produzidas em momentos de interlocução, e após terem sido editadas (a edição das narrativas já é um movimento de interpretação), foram devolvidas aos entrevistados. Logo, a produção das nove narrativas foi legitimada, um trânsito um pouco distinto daquele que ocorreu com esta minha narrativa, que se propõe a ser um exercício analítico a partir daquelas outras narrativas. Tive, ao tecer todas essas histórias, a intenção de oferecer múltiplas possibilidades de leitura a qualquer um que procure, lendo minha tese, saber sobre a história da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul.

Entendo não haver uma narrativa já conhecida, cabendo assim ao leitor a escolha de quais dos textos disponíveis lhe interessa ler. A presença de todas as narrativas no corpo da tese se faz necessária por acreditarmos que a nós (novamente uso o nós para enfatizar a ideia de grupo), que mobilizamos a história oral, interessa não apenas o que os depoentes nos contam, mas como eles contam, o que, via de regra, torna novas as situações já supostamente conhecidas. Esse é, no entanto, um modo de se produzir histórias e, por que não dizer, um modo de se trabalhar com a história oral. Outros modos podem (e devem) existir. Ao trazer as narrativas no corpo do texto, tentamos também nos afastar da ideia de que apenas o conhecimento sistematizado tem valor e, por consequência, que a narrativa produzida "pelo

pesquisador" seria de algum modo mais significativa que a história da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul contada por outras vozes. Busquei fazer nesta investigação um movimento de ampliar perspectivas e creditar importância à singularidade dos sujeitos, manifestada em suas narrativas. Apesar de ter se tornado constante nos trabalhos do GHOEM, essa não é apenas uma opção estética para a arquitetura das investigações, mas um pressuposto teórico metodológico adotado pelo investigador. Um modo de entender as narrativas como singulares e com potencialidades a serem exploradas a cada leitura.

Desse modo, todas as narrativas aqui produzidas (a "minha" e as dos 9 entrevistados) são entendidas como histórias a se contar sobre determinado tema, a partir de um determinado ponto de vista. São narrativas criadas a partir de diferentes perspectivas, com diferentes propósitos, por cada um dos narradores, aglutinadas aqui com o objetivo de problematizar alguns aspectos da criação de cursos de graduação para formar professores de matemática em Mato Grosso do Sul. As narrativas estão dispostas fisicamente em duas partes: uma contendo as nove narrativas produzidas em conjunto com professores que lecionaram nos cursos investigados; e outra contendo uma narrativa que se propõe ser analítica, explicitando também os modos como toda esta pesquisa foi construída. Já disse anteriormente que esta engenharia de apresentação deste relatório de doutorado, no entanto, se deve ao fato de um estranhamento, causado inicialmente quando essas narrativas foram disponibilizadas sequencialmente. Apesar de estarmos interessados tanto no "como" se narra quanto "no que" se narra, a disposição das narrativas em sequência pode dar a sensação de haver "repetições" desnecessárias, uma vez que minha narrativa (analítica) foi construída a partir das nove outras narrativas, dos documentos consultados e de outros textos a que tive acesso no processo de pesquisa. Essas repetições, no entanto, são próprias de um trabalho como este, no qual se privilegia a ampliação de fontes e perspectivas em oposição à apresentação de uma única história.

Cada autor produz seu texto na direção a um determinado leitor (criado pelo autor) ou, ainda, nossas narrativas são produzidas a partir do que pensamos que os outros esperam ouvir sobre determinado assunto (BRUNER, 2014). Desse modo, podem ser inúmeras as direções em que as dez narrativas aqui presentes foram produzidas. Penso que pouco posso dizer a respeito da direção na qual falaram meus dez depoentes nas nove narrativas de que eu dispunha. É possível que tal produção tenha sido feita na direção da pesquisadora; é também possível que a maioria dos entrevistados vislumbrasse como um possível interlocutor a academia, já que deixei claro a eles que as entrevistas fariam parte de um trabalho de

doutorado. Qualquer afirmação mais incisiva a esse respeito corre o risco de ser leviana. Já a respeito da narrativa analítica pode-se fazer uma afirmação que a distancia das demais: ao escrever uma tese, não o fazemos de modo livre. A produção de uma pesquisa está inserida em uma rede de negociações na qual há algumas regras estabelecidas do que "pode" ser feito e do que "não pode" ser feito em uma investigação. É claro que subversões – ainda que sejam subversões cautelosamente planejadas – são possíveis, e seguir ou não as regras é uma opção do pesquisador e do seu grupo, ainda que essa opção esteja condicionada à aceitação ou não do texto pela academia.

Ainda sim, penso que um modo de se falar sobre a direção em que esta narrativa foi produzida seria dizer que ela foi feita visando ser aceita por aqueles que participam dessa rede de negociações e, apesar de todas as narrativas tecerem histórias sobre a formação de professores em Mato Grosso do Sul, esta "minha" se propõe a, além de contar uma história, explicitar o processo de fazer pesquisa e elaborar uma tese. Ainda que eu tenha optado por separar esta narrativa das demais, saliento a importância de cada uma das narrativas sobre a formação de professores de Matemática presentes nesta tese. Nenhuma narrativa deve ser entendida como "desnecessária" ou passível de ser meramente substituída por outra que tenha sido produzida ou que venha a ser produzida sobre a formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul.

As produções aqui feitas não ocorreram unilateralmente e não estão isentas de intencionalidade. Entrevistador e entrevistado interferem no processo de construção de uma entrevista (e isso não significa dizer que haja um equilíbrio de forças). A produção do roteiro, a escolha do tema, o momento em que as perguntas são feitas, bem como a posição do entrevistador frente ao entrevistado influenciam a produção do texto, colocando o entrevistador como agente diretor nesse movimento. O entrevistado, por outro lado, opta por responder ou não ao que lhe é perguntado, é ele quem realmente decide os rumos da conversa, quais pontos serão ressaltados, quais serão omitidos, quais serão confidenciados sem direito à divulgação. Tudo isso é negociado quantas vezes se fizer necessário até que se chegue a um texto produzido em coautoria, que chamamos textualização. Tomando emprestado o que Silva e Viola dos Santos (2012, p.115) nos dizem sobre isso, eu diria que "as textualizações constituem-se como movimentos de análise, movimentos de teorizações, construções de narrativas que possibilitam compreensões do tema pesquisado" ou, ainda, que "textualizar se aproxima do movimento de 'escrever o que acredito que você escreveria', constituindo um texto 'que acredito que você diria que é seu'." (SILVA; VIOLA DOS SANTOS, 2012, p.117).

De modo geral, esse é o modo como vejo a *produção de dados*, em oposição ao uso da expressão *coleta de dados* (utilizado, muitas vezes, como se houvesse um fruto pronto, à espera de alguém que o colha). Esse também é o modo como intencionalmente constituímos (eu e os grupos de pesquisa de que participo) fontes, uma vez que "um trabalho – em Educação Matemática ou em qualquer área que seja – produz irremediavelmente uma fonte histórica. A diferença é que os que usam a história oral intencionalmente produzem suas fontes". (GARNICA, 2010, p.31). Principalmente por haver uma intenção declarada, há alguns procedimentos éticos que preservamos na produção de uma entrevista. Esses consistem na gravação, transcrição e textualização seguida da devolução do texto editado (textualização) ao entrevistado para que ele autorize sua publicação e sua utilização na pesquisa.

No caso específico das entrevistas realizadas nesta tese, utilizei gravadores (dois, na maioria das vezes), mas é comum também o uso de uma câmera de vídeo para registrar o momento, uma vez que a fonte será criada a partir do dito (a gravação de uma entrevista é já uma maneira de tentar fixar a evanescência de um momento). A transcrição é produzida, na maioria das vezes, como uma tentativa de registrar o que e como foi dito, além de poder incluir pistas sobre o modo como a entrevista se deu. Reconheço, no entanto, a impossibilidade de registrar o que ocorreu do modo como ocorreu, pois o momento da entrevista, como qualquer momento do discurso, é irremediavelmente evanescente. Ainda assim, aspectos gerais do que ocorreu são registrados o mais detalhadamente possível nesse momento, para que, posteriormente, no momento da textualização, possam ser considerados ou descartados. Mantive, no início, os vícios de linguagem, as pausas e repetições. Depois, busquei criar um texto que fizesse com que nele o entrevistado se reconhecesse e que trouxesse fluidez à fala. A ideia era que o texto produzido fosse posteriormente validado pelo entrevistado como algo que ele diria, e não como registro do que ele efetivamente disse. Essa última ação pode ser entendida como um movimento no qual entrevistador e entrevistado estabelecem negociações em busca de um texto que contemple a ambos, e isso compreende idas e vindas, edições, exclusões e inserções.

Algumas das textualizações das entrevistas aqui realizadas tiveram maiores alterações, outras menores, o que nos parece ressaltar aquela dimensão de coautoria à qual já nos referimos. Essa negociação do texto a ser publicado foi de extrema importância por ter enriquecido a textualização com aspectos novos. Mesmo a exclusão de passagens se mostrou ação significativa para a pesquisadora, já que isso permitia que alguns sentidos, interpretações, fossem repensados. Esse momento de checagem indicou, segundo minha perspectiva, o incômodo que alguns entrevistados sentiram ao ver o texto escrito com muitas

marcas que, comumente, são atribuídas à oralidade, mas não à escrita. Mesmo a textualização sendo uma edição do texto em que se pode eliminar vícios de linguagem e aspectos mais informais, há uma relação de continuidade entre o texto escrito e o texto oral, e a maior proximidade entre uma linguagem formal ou uma linguagem coloquial é uma opção daquele que produz a textualização. De modo geral, não foram realizadas todas as edições possíveis no texto: mantive características que julguei importantes, como a repetição de palavras e a indicação de diálogos citados entre aspas, visando a uma aproximação com o texto da linguagem oral. Corrigi, no entanto, questões de concordância nominal e impropriedades gramaticais próprias da oralidade. Coube, assim, ao entrevistado, modificar de modo mais incisivo essa estrutura caso o julgasse desejável ou mais adequado. Alguns inverteram a ordem de parágrafos, excluíram recortes que julgaram "comprometedores"; outros fizeram correções gramaticais pretendendo aproximar o máximo possível da norma culta o texto gerado oralmente. Essas negociações e esses modos de se produzir e editar as entrevistas são distintos em cada investigação, mesmo entre aquelas que se inscrevem num mesmo grupo de pesquisa.

A tarefa a que me propus no início desta investigação – compor narrativas –, envolveu alguns professores a cujos nomes cheguei por meio de leituras e conversas. Havia um roteiro (Anexo I) à disposição dos entrevistados (que, no entanto, nenhum depoente solicitou previamente). O roteiro continha itens propositadamente abertos que, em boa parte, não se constituíam propriamente como perguntas, mas como pontos a serem discutidos. O momento e a relação entrevistado/entrevistador ditaria o modo como essas perguntas seriam feitas, o que pode ser visto nitidamente na narrativa realizada com o professor José Luiz Magalhães de Freitas na qual foi invertida, inclusive, a ordem pré-estabelecida no roteiro, por acreditarmos haver um "gatilho" que não poderia ser ignorado (qual seja, a constituição do LEMA – Laboratório de Ensino de Matemática).

O contato com os nove entrevistados deu-se por duas entradas distintas. Em uma delas, quando eu estava à procura de documentos referentes ao tema estudado, na biblioteca da UCDB, surgiu o nome de Conceição Butera como alguém que teria estudado e, posteriormente, lecionado no curso de Licenciatura em Matemática da UCDB na década de 1970. Na outra entrada, a secretaria do antigo Departamento de Matemática da UFMS/Campo Grande me forneceu o nome de cinco professores que haviam atuado no início do curso da UFMS/Campo Grande (Eron, Jair, Gilberto, Edson Cáceres e Celso Pierezan). O primeiro a aceitar o convite, Edson Norberto Cáceres, traçou, com o seu relato, um panorama da formação de professores no estado ao trazer os nomes dos docentes que atuaram em períodos

próximos à criação dos cursos oferecidos nas cidades de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas, Dourados e Aquidauana.

Apesar de o roteiro ter sido o mesmo, cada narrativa foi produzida e editada de modo a preservar o tom do momento em que foi realizada. Se foram poucas as perguntas feitas, ou ainda, se essas pouco efeito produziram sobre a história que o entrevistado se pôs a narrar, não vi necessidade de manter as questões na textualização, e optei por produzir um texto corrido. No entanto, se as perguntas foram consideradas vitais para evidenciar algum aspecto percebido (como as repetições de assuntos, por exemplo), elas foram mantidas.

Na entrevista realizada com Conceição, a cada pergunta formulada a entrevistada sempre retornava a um determinado assunto: as tentativas de se manter em funcionamento o curso de licenciatura em Matemática já que, apesar dos esforços, no ano de 2004 aquele curso havia sido extinto. Mesmo quando a questão pendia para uma determinada direção, a resposta insistia em outra, retomando o tema do fechamento do curso. Esse movimento foi considerado um indício do quanto as tentativas de se manter a Licenciatura foram importantes para essa entrevistada, do quanto ela sentia necessidade de falar sobre isso, muito mais do que sobre o que lhe era perguntado.

Esse aspecto reforça o caráter de coautoria da entrevista. Por mais que o roteiro tenha sido elaborado pelo entrevistador, muitas vezes é o entrevistado quem dita o tom da entrevista, restando ao entrevistador estar atento. Além disso, este é um bom exemplo de como, com perguntas abertas, este modo de condução de entrevista pode lançar luz a outros elementos que não viriam à cena, por exemplo, em questionários ou em roteiros mais diretivos, de perguntas fechadas.

Acredito que qualquer texto (e aqui se incluem as narrativas) sempre diz mais do que pretende dizer, ou melhor, a partir de qualquer texto, sempre podemos fazer muitas leituras que, no mais das vezes, realçam aspectos que nem mesmo o autor tinha a “intenção” de dizer ou de ver realçados. No processo de entrevista acredito que os entrevistados estão se construindo e reconstruindo em direção ao que eles acham que os outros (eu como entrevistadora, a academia, outros leitores) pensam ou esperam deles. As falas são produzidas no momento de entrevista a partir de um arcabouço de experiências vividas. Isso significa que tanto eles quanto eu ao escrever esta narrativa, não fabricaram/fabriquei nossas/minha histórias/história "do zero", mas, “nós desenvolvemos hábitos. Nossas histórias de autoconstrução se acumulam ao longo do tempo, enquadrando-se nos gêneros convencionais.” (BRUNER, 2014, p.74/75).

Tanto a minha história quanto as histórias narradas pelos meus entrevistados foram, no decorrer do processo, “atualizadas” e “remodeladas” de acordo com o momento em que se produzia o texto e com o que achávamos (aqui considero tanto eu quanto eles) que os outros queriam ouvir de nós. Mesmo entendendo que o texto é sempre produzido pelo leitor no ato da leitura, utilizo aqui o termo “atualizações” por entender que, ao escrever uma história, o autor fixa umas das possíveis histórias que se pode contar. Utilizando a noção de Regime de Historicidade, discutida por Garnica, Fernandes e Silva (2011), com inspirações em Hartog, dizemos que a história é produzida/fixada a partir do que se pode contar em determinada época. Em outros momentos, outras coisas podem ser ditas e fixadas. Na entrevista de Patusco temos um exemplo disso. Aspectos de uma briga política entre dois partidos, na década de 1970, impronunciáveis à época, puderam ser discutidos claramente quando da realização da entrevista. Essa dinâmica da produção de significados, esse movimento contínuo de produzir histórias, possibilitado pelas entrevistas, permite que num momento surjam elementos que em outro não poderiam surgir. Essa, porém, é uma prerrogativa das entrevistas que se dá no momento da interlocução e continua apenas por um pequeno período após essa interlocução, pois tornada registro escrito, só uma outra entrevista ou um outro documento escrito, nessa dinâmica de produção de fontes, poderá atualizar o que foi fixado pela escrita a partir da entrevista e, portanto, a partir da atualização. No extremo, essa atualização ocorrerá a cada leitura do texto, no momento em que o autor-leitor compõe um outro texto.

Entendo ainda que as histórias que contamos se “desatualizam, não apenas por ficarmos mais velhos ou mais sábios, mas porque nossas autoconstruções precisam se adequar a novas circunstâncias, novos amigos, novos empreendimentos” (BRUNER, 2014, p.75). E ainda, parafraseando Bruner (2014), eu diria que meus entrevistados não me contam meramente histórias de quando eles, recém-formados, saíram de seus estados de origem para lecionar em uma Universidade no centro-oeste brasileiro: eles me contam de como eles, hoje, professores aposentados ou prestes a se aposentar, há muito tempo atrás chegaram ao estado de Mato Grosso do Sul. Eles recriam essa saga que cada um deles, ao seu modo, viveu. Os discursos hoje produzidos são moldados tanto pelas circunstâncias daquela época quanto pelas experiências vivenciadas desde então.

Esse movimento de composição de narrativas reforçou minha visão de pesquisa como um processo, uma vez que a cada investida historiográfica, diferentes aspectos surgiam e esboçavam uma diferente história da criação das Licenciaturas em Ciências e Matemática no estado. Distintos relatos ou fontes produzidas criaram muitas histórias, e essas criações eram vistas como um exercício que salientaria a ideia de que o término de uma pesquisa

historiográfica não significaria o estabelecimento "da" história de determinado tema. Novas informações ou leituras possibilitariam modos distintos de se pensar e conceber histórias. Agir fundamentado nessa crença implica um modo distinto de se conceber o que a historiografia[17] é ou poderia ser.

Os textos aqui produzidos são entendidos como uma articulação entre presente, passado e futuro, visando à criação de uma trama. Entendo, assim como Albuquerque Júnior (2007), o passado como uma invenção da qual "fizeram parte sucessivas camadas de discursos e práticas". Não *reconstruímos* o passado quando narramos, ao contrário, construímos histórias a partir de narrativas do presente sobre o passado. Ao fazer isso, as histórias desmancham "uma imagem do passado que já tenha sido produzida, institucionalizada, cristalizada." (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.61). A história – e melhor seria dizer "as histórias" – que busquei contar no decorrer desta narrativa e das demais que compõem este trabalho, não tiveram a intenção de criar um decalque da formação de professores de matemática no estado de Mato Grosso do Sul e, sim, a de produzir histórias, narrativas, que enfatizassem a dinâmica dos movimentos socioculturais dessa formação, os fluxos, os desejos e os modos de ver o mundo daqueles que atuaram nesse processo. Outras histórias[18] já foram contadas a respeito da formação de professores de Matemática no estado e muito me ajudaram na composição desta narrativa. No entanto, outras ainda poderão ser contadas valendo-se de outras fontes, fiando-se em outros modos de ver o mundo.

Disso tudo, as narrativas aqui apresentadas podem ser entendidas ainda como um modo de articular experiências na forma de um relato, e como um modo de se constituir em direção a alguém. São ainda um modo de se produzir uma ordem sequencial de eventos humanos, por escrito ou oralmente (BRUNER, 1991). Essas narrativas são histórias da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul, constituídas em momentos de entrevista, contadas por aqueles que participaram, de algum modo, dessa formação. Esta

---

17 Os termos história e historiografia, como qualquer palavra, não possuem um único significado. No entanto, é possível fazermos uma distinção entre elas entendendo história como o fluxo em que as coisas acontecem, o que vivenciamos, o que sentimos passar, enquanto historiografia pode ser entendida como o registro desse modo como as coisas passam, como o estudo e registro da história. Neste texto, especificamente, ao explicitar alguns dos pressupostos que me guiaram durante a produção desta investigação explicito também o modo como penso ter produzido (registrado) histórias.

18 Faoro (2014) estudou o curso para formar professores de Matemática da cidade de Dourados; Pozzi (2006) estudou o processo de implantação de cursos superiores na região de Corumbá de 1961 a 2002; Stein (2004) estudou a política na UEMT durante a década de 1970; Fernandes (2003) estudou a expansão dos cursos superiores no estado de 1979 até o ano 2000; Bittar e Nogueira (2015) apresentam um levantamento (a) sobre as mudanças curriculares dos cursos que formaram professores de Matemática em Campo Grande na década de 1980 e (b) sobre os egressos do curso; Nobre (2009) discute a vida de professores migrantes que vieram para o estado para lecionar nos mais diversos níveis de ensino; Rosa (1990) apresenta narrativas de professores que lecionaram no estado na primeira metade do século XX.

narrativa, por exemplo, foi escrita a partir da minha vivência como pesquisadora que foi à busca de informações. “Eu me lembro do que não vi porque me contaram. Ao lembrar, re-atualizo o passado, vejo, ‘historío’ o que outros viram e me testemunharam.” (BOSI, 1992, p. 28). Nesse movimento, sei de muita coisa que não presenciei, mas experienciei de um outro modo, e são essas coisas que busco explicitar neste texto.

A produção de narrativas em uma pesquisa histórica, de maneira geral, ocorre processualmente na medida em que produzimos significados às fontes a que temos acesso. A cada novo ingrediente, a cada nova leitura, a cada nova afetação, uma outra narrativa se configura e, ao ser contada, é fixada em uma dada sequência – a sequência do texto, seja ele falado ou escrito. Esses modos de se entender as narrativas determinam um modo de lermos o mundo, um modo de entendermos como as pessoas dão sentido a suas vidas: contando e recontando, somos sempre contadores de histórias.

Segundo Bruner (1991), “nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: histórias, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer...” (BRUNER, 1991, p. 4). Nesse processo de produção de narrativas há certos limitantes sociais. Dificilmente falamos de maneira desordenada aquilo que nos vem à mente. Produzimos nossas narrativas dentro de uma certa convenção do que pode ser dito. Ou, ainda, produzimos nossas narrativas em um movimento de equilíbrio entre a memória – que poderia ser considerada aqui, de acordo com Bruner (2014), como um aspecto interno – e nossas expectativas frente ao outro – ou aquilo que pensamos que o outro quer ouvir (atendendo, assim, a aspectos externos).

Há ainda um equilíbrio entre autonomia e compromisso quando produzimos uma narrativa. Ou seja, nós temos autonomia para narrar, mas o nosso compromisso com os outros nos impede de dizer qualquer coisa. Essa ideia do compromisso com o outro é tão importante que a falta de tal empatia social é classificada, na maioria das vezes, como um tipo de sociopatia, uma vez que indica a “ausência de um senso de responsabilidade em relação às necessidades do ser social.” (BRUNER, 2014, p. 79).

Além de todas essas considerações, cumpre ressaltar que as narrativas foram, neste meu trabalho, mobilizadas de dois modos: foram utilizadas na produção de fontes, a partir de entrevistas com professores que lecionaram em cursos de formação de professores no estado e, num segundo modo, em um movimento analítico, no qual me pus a falar sobre aquilo que percebi, sobre o que me afetou a partir das leituras realizadas, sobre o que ouvi dos depoentes e sobre o modo como tudo isso foi produzido numa pulsação que me permitiu escrever este texto, e não outro. Esse segundo movimento me parecia, no início, muito semelhante à

produção das demais narrativas: produzi um roteiro, realizei uma entrevista e textualizei. Mas entendo que há outras potencialidades que puderam ser exploradas na composição desta "minha" narrativa, constituída a partir de um movimento de auto-entrevista. Além de contar histórias sobre a formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul, ou ainda, sobre as Licenciaturas de Matemática e Ciências no estado, eu posso/pude também narrar o modo como entendo o processo de compor essas narrativas e, com isso, produzir uma tese.

Seguindo por esse caminho (ou nesses descaminhos), esta narrativa foi produzida em dois momentos: a produção, transcrição e textualização de uma entrevista e sua edição, de modo que fosse possível a criação de um movimento analítico não só sobre as demais narrativas, mas também sobre o processo de pesquisa. O que chamo aqui de primeira parte teve seu início com a criação de um roteiro que deveria servir de apoio para a realização do exercício analítico. Os distintos roteiros utilizados em distintos trabalhos do GHOEM me orientaram nesta confecção, e por isso, eu entendo que o entrevistador não foi apenas um indivíduo, mas sim os vários trabalhos do grupo que, assim como este, investigaram a formação de professores no país.

Galetti (2004), Lando (2002), Baraldi (2003) e Martins (2003) são alguns dos trabalhos que, com Martins-Salandim (2007 e 2012), Cury (2007 e 2011), Fernandes (2011), Morais (2012), Macena (2013) e Toillier (2013) me auxiliaram na elaboração de um primeiro roteiro que guiou o movimento analítico inicial. A partir do site do GHOEM[19], li os títulos e resumos de todos os trabalhos que lá estavam, e selecionei os estudos que se diziam participantes do projeto de mapeamento da formação de professores no Brasil, ou que, por outras fontes, eram identificados como inscritos nesse mapeamento. Dos doze trabalhos, um não trazia explicitamente o roteiro utilizado (CURY, 2007) e outro optou por utilizar fichas temáticas ao invés de questões (MORAIS, 2012).

A gravação da entrevista que fiz comigo mesma durou cerca de três horas, e apesar dessa resultar em uma narrativa semelhante às demais, podemos dizer que ao realizar a textualização, um movimento de liberdade me possibilitou a realização de mudanças além daquelas usualmente feitas. Sendo uma só, entrevistada e entrevistadora (que também pode ser entendida como os diversos trabalhos utilizados na composição do roteiro) se confundiam, e a necessidade de suprir demandas que eu mesma me impus teve como resultado uma elaboração mais próxima de um texto formal do que as demais narrativas deste trabalho. Além disso, pensei ser necessária a explicitação, nesta narrativa, dos descaminhos que me

[19] www.ghoem.org

levaram à produção da pesquisa, além de julgar ser preciso inserir perspectivas de outros autores sobre temas que eu havia estudado. Tudo isso fez com que, de algum modo, eu me afastasse mais ainda da narrativa gravada. Esse exercício – proposto pela pesquisadora a si mesma – de "falar em vozes", ou seja, responder a partir de suas perspectivas amalgamadas às perspectivas dos depoentes que havia entrevistado, deu início a um processo de entendimento do movimento de se produzir uma análise de uma pesquisa.

E foi por esses (des)caminhos que comecei a trabalhar no que chamo, aqui, de segunda parte. Sou uma professora que forma professores no estado que tive como foco, e ao compor as entrevistas ao lado dos entrevistados e relê-las, me foi possível reviver suas angústias, seus processos, sua história – que a mim eram, muitas vezes, bem familiares – e, a partir desses aspectos, voltar meu olhar para essa pluralidade de narrativas. A maior dificuldade encontrada neste exercício, no entanto, foi aquela já citada por Martins-Salandim (2012) quando da realização da análise de singularidades: a sutil diferença entre a elaboração de uma síntese, um resumo, e a de um trabalho analítico. Entendo que parte dessa diferença está no modo como o pesquisador se coloca no texto ao observar o "como" cada um dos entrevistados narra. Em nenhum dos casos é possível a mera observação da produção dos dados, uma vez que as próprias escolhas de quais aspectos devem ser priorizados em um resumo retiram o autor da função de espectador. No entanto, no movimento de análise é possível expor aspectos considerados significativos e que podem ser vistos, pelo investigador, como decorrência de alguma ação ou acontecimento relatado pelo entrevistado. É possível, ainda – e busquei fazer isso –, explicitar o "como" cada um narra. Nesse sentido, observei nas narrativas o uso de conjugações verbais ora em primeira ora em terceira pessoa, que podiam, talvez, enfatizar o sentimento de pertença ou não à história narrada. Observei mudanças de perspectiva diante de distintas situações (quando a história se referia às dificuldades dos alunos, ela era trazida de um modo; quando se referia a dificuldades do próprio narrador, ela era trazida de outro modo, principalmente quando essas dificuldades estavam relacionadas à Matemática). De modo geral, penso que a análise pode ser entendida como o exercício de responder a questão *O que se pode produzir com isso?*, dirigida a si mesmo, que apoia o processo – e o registro do processo – de análise.

Nesse movimento de "o que se pode produzir com" foi que, a partir da leitura das nove narrativas, elaborei este texto. Muito do que aqui foi/será discutido ocorreu a partir das leituras (no plural, visto que foram necessárias mais que uma) das nove narrativas, em busca de aspectos que considerei importantes para explicitar os movimentos de criação e funcionamento dos cursos. Penso que isso foi possível por entender que as narrativas

registradas “versam sobre histórias de professores e as histórias contadas por eles, [e] sobre suas vivências e experiências, seus discursos sobre o modo como tais vivências e experiências se deram.” (SILVA; TIZZO, 2015, p. 21).

Nessa mesma ideia, se pensarmos em “como narramos” (neste texto), vemos muitas repetições de temas e a retomada de falas anteriores, em um movimento que parece ter como função e intenção a necessidade de enfatizar uma determinada ideia e se fazer entender. Muitas dessas características aproximam este texto de um texto oral, possivelmente por ter sido esse o modo como iniciamos sua produção. São perceptíveis as inúmeras alterações que produzimos no sentido de deixar o texto “mais adequado” àquilo a que ele se propõe: uma tese de doutorado.

A produção da narrativa aqui realizada pode ainda ser considerada como o resultado de uma antropofagia das entrevistas e dos textos lidos, na qual pude perceber não a repetição tal qual se ouviu/leu mas, sim, tal qual foram compreendidas/percebidas as informações relatadas por cada um dos depoentes, e ao fazer isso, obviamente, reivindico toda a responsabilidade sobre o resultado final aqui narrado. Quando digo, por exemplo, que Celso tentou fazer o mestrado na Universidade Federal em São Carlos e não conseguiu devido à cansativa semana de trabalho, explicito o modo como percebo essa tentativa frustrada relatada por Celso, e não, mais propriamente, descrevo o que ele narrou. Retomando o que já foi dito, as narrativas produzidas podem ser consideradas como uma mistura de fatos percebidos não apenas no decorrer da pesquisa, mas durante toda a vida do narrador.

Apesar de serem escritas geralmente em um contínuo, as narrativas aqui produzidas não são nem lineares nem homogêneas. Entendo que elas são dispersas, inacabadas e, nesse sentido, fogem do controle do discurso lógico que parte de premissas em direção a resultados certos. São livres de algumas amarras (mas presas a outras, certamente) e por isso, possibilitam um discurso rizomático, fluido, que não se deixa dominar plenamente. Mas como estudar essas nuanças do discurso do outro, como elaborar compreensões com aquilo que nos escapa? Dediquei-me a investigar o modo como os entrevistados contam e, nesse sentido, percebi sentimentos, visões de mundo, repetições, falas em distintos sentidos, discursos prontos... que acredito estarem presentes nos enunciados sobre a formação de professores de Matemática não só em Mato Grosso do Sul, mas também em outras regiões do país.

Uma primeira decisão que creio ter sido tomada nesse movimento foi a respeito da incapacidade de estabelecer categorias para enquadrar esses discursos. Fazer isso seria anular as singularidades que puderam ser percebidas no modo como cada um narrou sua história. Em contrapartida, ao produzir a narrativa, foi possível salientar os diversos movimentos que se

entrecruzavam nas narrativas (pode-se perceber algumas categorias compostas por mim no momento de narrar, ainda que eu não as explicite), como também enfatizar as singularidades que tornaram cada narrativa única.

Ressalto que essa escolha talvez tenha, assim, se desenhado por ter me interessado mais pelo modo como os entrevistados dão sentido às experiências vivenciadas do que pelos "fatos em si". "Do que adiantaria checar se Seu Nivaldo[20] ganhou ou não um Oscar por um filme que fez?" nos pergunta Garnica (2008, p.137) ao pressentir o estranhamento do leitor frente a essa afirmação de seu depoente, ao que ele mesmo esclarece: "Importa, sim, perceber que essa informação permite compreender que (e porque) a Seu Nivaldo agrada registrar-se (em escritos, em filmes, em fotografias) e sente-se valorizado, valorizando esses registros." (GARNICA, 2008, p. 137). Eu diria que, nesse caso, a função simbólica da narrativa nos permitiu dizer algo que vai além das características factuais, nos permitiu falar sobre desejos, anseios, movimentos. Nos permitiu entender que o sujeito que narra sente, ama... produz uma narrativa a partir desses movimentos que o inundam, em oposição a um discurso assexuado e higienizado comumente presente em discursos lógicos ou "academizados".

É fato que o discurso narrativo é mais livre do que um discurso organizado de acordo com as leis da lógica matemática (TFOUNI, MARTHA, MONTE-SERRAT, 2015). No entanto, mesmo nesse espaço de liberdade há uma coerência que o rege e determina o que vai ser dito e em que direção vai ser dito. Como é possível perceber que a Seu Nivaldo agrada registrar-se em filmes? Como produzir uma coerência diante das inúmeras versões sobre a morte de Luigi Trastulli? O que posso dizer com os relatos que insistem em colocar Eron como o primeiro matemático a chegar ao estado de Mato Grosso do Sul? Há uma resposta única e verdadeira para todas essas inquietações? Entendo que todos esses questionamentos ressaltam a importância da criação de uma narrativa para uma análise. Essa foi a medida encontrada para falar e falar, como nos indica Veiga-Neto (2007), sobre os cursos de Licenciatura em Ciências e Matemática criados no estado nas cercanias da década de 1970. Ao falar e falar busquei não estabelecer uma verdade, mas expandir discursos, apresentei (como uma professora que forma professores no estado de Mato Grosso do Sul) diferentes modos de entender esse complexo processo. No processo de produção de textos, "a hermenêutica-narrativa (...) permite (permitiu) a compreensão da complexidade psicológica das narrativas que os indivíduos fazem sobre os conflitos e dilemas de suas vidas."

[20] Seu Nivaldo vive no que restou do Asilo Colônia Aimorés – hoje Instituto Lauro de Souza Lima –, na cidade de Bauru, interior de São Paulo, instituição responsável pelo tratamento da hanseníase até meados do século XX. Entrevistado por Antonio Vicente Marafioti Garnica, no ano de 2007, ele afirma ter ganhado um Oscar por um filme de divulgação do Instituto e de sua história.

(BOLIVAR, 2002, p. 6)[21], uma vez que esses movimentos da vida humana, tão complexos, não se deixam aprisionar brandamente em definições e categorias.

A realidade é construída por aquele que a interpreta a partir de aspectos construídos culturalmente. Ouvimos e dizemos o que percebemos a partir de nossas experiências, e o resultado disso é uma narrativa impregnada de aspectos do narrador, mesmo que ele – ou suas circunstâncias – não tenha relação direta com o tema narrado. As interpretações produzidas neste texto, de acordo com essa maneira de entender a construção de realidades, não poderiam jamais ser dadas de modo que ao pesquisador coubesse "apenas" coletá-las. As realidades são produzidas por aquele que interpreta, criadas a partir dos aspectos que compõem (e compuseram) o indivíduo da ação. É possível, então, dizer que o significado das coisas é construído continuamente a partir do momento em que nos propusemos a interpretar.

Analisar, interpretar, falar... são termos que têm sido utilizados aqui como sinônimos. São modos de "inventar compreensões, podendo elas serem as mais variadas e até mesmo contraditórias". (FERNANDES, 2014, p. 127). Li e reli tantas vezes quanto me pareceu necessário em busca não de verdades, mas daquilo que escapava a um olhar contínuo. Busquei, em contrapartida, lançar olhares oblíquos e esguios e vi muitas vezes o desejo cedendo à realidade, sendo posto de lado às custas de ajustes "necessários" para que as coisas pudessem acontecer. Vi reconciliações minhas comigo mesma para que fosse possível seguir em frente e continuar desejando. Busquei "analisar movimentos e fraturas (do ponto epistemológico) que estabelecem o vai e vem dos textos, das histórias e dos outros. A vida em seu movimento, sob óticas diversas, submetidas a diferentes entendimentos." (SOUZA; DIGIOVANNI; VIANA, 2010, p. 252).

Construir, Produzir, Inventar: ações que acompanharam este texto em todos os momentos de sua composição, não só por ser esse o modo como entendo a realização de uma tese, mas também por entender que não há nada pronto à espera de um reconhecimento.

> ... os objetos do mundo social em sua constituição, que nos acostumamos a ver como naturais, não estiveram aí desde sempre, imutáveis, pairando num limbo, à espera que viéssemos resgatá-los e falar sobre eles, como nos ensinou Foucault. Não basta que deles tomemos consciência – tais objetos não preexistem em si mesmos; é necessário, para que eles "surjam", que sejam inventados, engendrados, a partir de um complexo feixe de relações. (BUJES, 2007, p.25)

Produzir, inventar, problematizar: busquei discutir vários aspectos sobre os cursos de licenciatura em Matemática e em Ciências para explicitar que não houve uma história única

[21] Una hermenéutica-narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas. (BOLIVAR, 2002, p. 6). Tradução nossa.

sobre o movimento de criação e funcionamento desses cursos, não houve uma lei a partir da qual se fez a luz para que a criação se desse. Ao contrário, muitas foram as pessoas que participaram desse movimento, cada qual ao seu modo e a partir de suas perspectivas, seja negando os cursos de Ciências, seja apoiando a criação de um curso noturno por ser assim possível manter outro trabalho durante o dia.

De maneira geral, o discurso sobre a formação de professores (que aqui tenho como proposta produzir) multiplica-se ao invés de rarefazer-se, o que não implica ser a formação hoje oferecida pior ou melhor que a de outrora. Os discursos a partir dos quais produzi uma outra narrativa são discursos do presente e enfatizam o modo como, hoje (ou no momento da entrevista), os professores que lecionaram nas Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul entendem a formação oferecida. Essa composição diz muito do que hoje é possível dizer, e permeia todos os discursos insistentemente repetidos a esse respeito.

Os cenários de formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul têm sido os mais diversos. Tentei explicitá-los aqui a partir do que percebi do modo como cada sujeito narra suas apreensões (não aquelas que tiveram há tempos atrás, mas as que conseguem produzir hoje) sobre esse complexo movimento que é a vida. Outros cenários ainda serão compostos por aqueles que assim desejarem. Espero, com este texto, poder contribuir de algum modo com esses futuros trabalhos.

Alguns cenários da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul

A narrativa que segue foi criada por mim, Carla, professora de um curso de Licenciatura em Matemática a distância, pesquisadora, mulher, migrante, ex-estudante de um curso de graduação noturno, que residiu boa parte de sua vida na fronteira do estado de São Paulo com o estado do Paraná, graduada em curso de Licenciatura em Matemática criado a partir de uma Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática. Não por coincidência, muitos dos temas que me "saltaram" aos olhos durante a realização da pesquisa estão diretamente ligados ao que vivi, ou, de outro modo, creio que os aspectos que "enxerguei", criei, inventei, a partir das nove entrevistas que realizei, estão relacionados comigo e com minha história de vida. Esses aspectos talvez digam muito mais de mim do que do próprio tema. É natural que um outro investigador, afetado por outros aspectos, crie outra narrativa. Mas este texto não foi elaborado por outro pesquisador, foi elaborado por mim, Carla, e a seleção dos temas parece enfatizar o modo como me constituo como alguém que se

percebe, muitas vezes, à margem da sociedade devido a seu gênero, raça, condição financeira, linha de pensamento ...

O GHOEM, Grupo de História Oral e Educação Matemática, do qual faço parte, tem um projeto de longa duração cujo objetivo é mapear a formação e atuação de professores de Matemática no Brasil. Iniciado em 2002, esse projeto já investigou diferentes modelos de formação em diferentes regiões e estados brasileiros de diferentes modos. Além desse aspecto, a escolha por este tema foi direcionada por minhas circunstâncias pessoais: sou professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul desde o final do ano de 2010. Tendo nascido no interior do estado de São Paulo, vim para o estado de Mato Grosso do Sul há pouco mais de cinco anos. Sou, portanto, uma migrante, se entendermos como migrante aquele que sai de seu lugar de nascimento em direção a outro. Por não ser natural de Mato Grosso do Sul, senti a necessidade, logo no início da pesquisa, de conhecer um pouco a história da região e, mesmo sem escrever diretamente sobre isso, fui estudar a guerra do Paraguai, a Ferrovia Noroeste, o desmembramento, em 1977, da região em que hoje se localiza o estado, além de outros temas que eu julgava importantes para minha familiarização com minha nova situação. Nessa busca, descobri que o estado de Mato Grosso do Sul é o segundo em população indígena no país (IBGE, 2012) e que a divisão do estado, em 1979, já era anunciada desde a Revolução Constitucionalista de 1932, na qual o Sul de Mato Grosso pleiteava a criação do estado de Maracaju[22]. Além de estudar alguns aspectos mais gerais sobre o estado, a data da criação dos cursos de formação de professores de Matemática que nele foram criados também foi alvo de meu interesse de pesquisa, o que acabou delimitando a época a ser estudada: as cercanias da década de 1970.

Não vivi na década de 1970, mas cresci sob as consequências dos fatos que a marcaram. Estudei no ensino de 1° e 2° graus até a 6ª série, conforme rezava a LDB 5692/1971. Tive muitos professores formados em cursos de curta duração[23] e vivenciei o programa de progressão continuada nos anos finais do que entendemos hoje por Ensino Médio. Muitas dessas situações são resultados de mudanças realizadas em âmbito nacional, mas algumas vezes me perguntava o que eu poderia dizer a respeito da década de 1970 em

[22] Dentre os livros que estudei, certamente a coleção composta de dois livros de autoria de Marisa Bittar, *volume I:* ***Mato Grosso do Sul a construção de um estado:*** *Regionalismo e divisionismo no Sul de Mato Grosso e volume II:* ***Mato Grosso do Sul a construção de um estado:*** *Poder político e elites dirigentes sul-mato-grossenses.* Campo Grande: Editora UFMS, 2009, foi fundamental para a maneira como entendo e defino atualmente o estado. Além desses, utilizei também o livro *Campo Grande - 100 anos de Construção.* Campo Grande: Matriz Editora, 1999.

[23] A partir de 1965, a duração dos cursos superiores passou a ser calculada em tempo mínimo e não mais em anos. Entre os cursos para o exercício docente a carga horária oscilava, segundo Castro (1974), entre 2025 e 2.800, e os cursos eram classificados como curtos ou longos.

Mato Grosso do Sul. Estar situado na "fronteira onde o Brasil foi Paraguai[24]" tem implicações para a cultura sul-mato-grossense? Ter ocorrido a divisão do estado durante o período da Ditadura (em seus anos finais) significa alguma coisa?

Os movimentos para a criação de todos os cursos estudados neste trabalho tiveram seu início no Regime Militar, e foram pensados sob a influência da LDB 5692/1971 e de suas resoluções. Dos quatro cursos diretamente estudados, três foram criados na década de 1970 e um no início da década de 1980. A partir das entrevistas e dos textos lidos, acho importante explicitar como tenho percebido tanto o estado do Mato Grosso do Sul nas cercanias da década de 1970, quanto a criação e o funcionamento de cursos que formaram professores de Matemática nesse período, bem como os docentes que atuaram nesses cursos.

O estado de Mato Grosso do Sul é um estado periférico quando comparado, por exemplo, ao estado de São Paulo, onde vivi boa parte da minha vida até hoje. Ainda assim, o Regime Militar teve poderosos tentáculos e ditou certos caminhos para o estado e, em decorrência, para a formação de professores. Nas entrevistas que registramos não há referências diretas ao Regime, mas há várias referências a Ramez Tebet[25], que surge como alguém ligado à política da época, egresso da Escola Superior de Guerra[26] e defensor insistente da implantação dos cursos de Ciências no estado.

O antigo Sul de Mato Grosso Uno é formado, atualmente, por 79 municípios contra os mais de 500 que seu vizinho, o estado de São Paulo, possui. Com grandes propriedades rurais, a criação de gado foi, por um bom tempo, a principal atividade desenvolvida no estado (BITTAR, 2009). A região, de maneira geral, sempre atraiu muitos migrantes e imigrantes[27] interessados em cuidar de terras. No início, segundo relato de quem atualmente mora em Campo Grande, essas terras eram adquiridas por aqueles que conseguissem expulsar os índios

[24] Trechos da música Sonhos Guaranis, de autoria de Paulo Simões, remete à Guerra do Paraguai.

[25] Ramez Tebet foi professor em Três Lagoas. Posteriormente foi promotor público em Três Lagoas e Superintendente da SUDECO, prefeito de Três Lagoas, Deputado Estadual, Vice-Governador, Governador e Senador pelo estado de Mato Grosso do Sul. http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia.asp?codparl=69.

[26] A Escola Superior de Guerra (ESG), criada pela Lei nº 785/49, é um Instituto de Altos Estudos de Política, Estratégia e Defesa, integrante da estrutura do Ministério da Defesa, e destina-se a desenvolver e consolidar os conhecimentos, necessários ao exercício, de funções de direção e assessoramento superior para o planejamento da Defesa Nacional, nela incluídos os aspectos fundamentais da Segurança e do Desenvolvimento. Pela data de criação, podemos observar que a ESG foi criada logo após o fim da segunda guerra mundial, tendo funcionado para defender a ideologia militar e apoiar a luta contra os "comunistas".

[27] Utilizo aqui o termo imigrante para denominar aquele que sai de seu país de nascimento em direção a outro.

que ali residiam, num processo conhecido como grilagem e muito comum, infelizmente, nos processos de colonização de outros estados brasileiros[28].

Considerando que por volta de 1900 havia poucas cidades (além de Campo Grande, criada em 1899 havia, Corumbá, Miranda e Paranaíba) na região em que está localizado, atualmente, o estado de Mato Grosso do Sul, é provável que a população em 1970 fosse composta, em sua maioria, de migrantes (NOBRE, 2009).

Campo Grande, mesmo antes de ser capital do estado, era uma importante cidade localizada no centro da parte sul do Mato Grosso. Se observarmos o atual mapa do estado de Mato Grosso do Sul, veremos a localização da capital, ao centro, e as cidades periféricas nas quais os cursos para formar professores de Matemática no estado foram sendo criados.

Imagem 1 - Mapa do Brasil

[28] Os trabalhos de Bernardes (2009) e Galetti (2004), desenvolvidos no mesmo grupo de pesquisa no qual me inscrevo, mostram claramente a presença de grileiros, respectivamente, no Estado do Paraná e na região da Nova Alta Paulista, no estado de São Paulo.

Imagem 2 – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul

Os movimentos que buscavam separar as regiões sul e centro/norte do estado de Mato Grosso tiveram início no começo do século XX, e persistiram, com mais ou menos intensidade, durante as décadas seguintes. Em 1940, o interesse pelo controle político do estado foi evidenciado com a proposta de se trazer a capital de Mato Grosso para Campo Grande, que, a partir do estabelecimento da Ferrovia Noroeste, tornou-se uma das cidades economicamente mais fortes do estado, desbancando por vezes a própria capital Cuiabá.

A liga sul-mato-grossense, fundada no final de 1932 pela elite agrária que posteriormente governou o sul do estado, buscava, a partir das diferenças entre o sul, centro e norte do estado, a fundamentação para que a separação fosse efetivada. Os cuiabanos eram vistos como políticos, "coisas" do estado, máquina de governança, enquanto os sulistas imaginavam a si próprios como abertos a todas as iniciativas e desinteressados de cargos públicos (BITTAR, 2009, p.233). A própria movimentação de tentar trazer a capital para Campo Grande já mostrava uma certa força política e até estrutural da cidade em relação aos municípios do interior, que pouco haviam se desenvolvido.

Após a guerra do Paraguai (1864-1870), houve um aumento da população no sul do estado com a migração de paulistas, mineiros e gaúchos e com o início das produções de erva mate com apoio de capital estrangeiro da indústria Mate-Laranjeira, instalada na região onde hoje estão localizadas as cidades de Dourados e Ponta Porã (CARLI, 2008). Cultivando a erva da bebida típica da região, a empresa existiu no estado até 1916, quando o cultivo de mate não mais foi monopolizado pela companhia e passou a ser feito também por pequenos proprietários.

Além da companhia Mate-Laranjeira, a estrada de Ferro Noroeste foi um dos fatores predominantes para o fortalecimento e crescimento da região sul-mato-grossense, o que tornou a elite mais robusta e aumentou exponencialmente o poder político e econômico da cidade de Campo Grande. Um indicativo disso é o aumento desigual, se tomarmos como referência o estado, da população da cidade. Em 1913, Aquidauana era a maior e mais populosa cidade do estado. Esse cenário foi completamente modificado, e hoje a cidade possui cerca de 50 mil habitantes contra os aproximadamente 800 mil da capital.[29]

A campanha Marcha para Oeste foi lançada durante a Ditadura Vargas e se propunha não só garantir a efetiva integração nacional, mas a povoar e explorar as imensas áreas "desertas" do país. Centrava-se na necessidade de expansão e ocupação territorial. Iniciativa federal, a campanha iniciou-se após a Primeira Guerra para ganhar os espaços da federação ocupados por povos nativos, explorando, assim, os vastos territórios existentes nas fronteiras. Essa campanha teve impacto direto na região sul do estado, principalmente a partir da criação do território de Ponta Porã e das colônias agrícolas instaladas na cidade de Dourados (CARLI, 2008).

Em 1945, tem-se o início, no estado do Mato Grosso uno, do revezamento de partidos políticos no poder, ou seja, ora governa o PSD[30], ora a UDN[31]. Em alguns relatos de professores que lecionavam nessa época há indícios de que, com a alteração dos governos, aqueles que apoiavam o partido vencido eram destituídos dos cargos que ocupavam para que algum partidário do partido vencedor pudesse assumi-lo. Nada muito distinto do que ocorre com todas as estruturas políticas até hoje: mudança de cadeiras em que a continuidade de ações e programas é uma quimera. O pesquisador Gilberto Luiz Alves (1990 apud ROSA, 1990) afirma ter ouvido certa vez que a disputa era tamanha que poderia causar inclusive a mudança de uma determinada escola rural da fazenda de um proprietário da oposição para outra, mesmo que isso causasse problemas óbvios para alunos e professores. Os partidários, por sua vez, eram separados como PSD/sul e PSD/norte, UDN/sul e UDN/norte. Mesmo havendo partidários de ambas as regiões, houve apenas um governador do Norte, estando o governo de Mato Grosso, por mais vezes, nas mãos dos políticos do Sul. A autocaracterização dos sulistas como seres desinteressados de cargos públicos, como apontado em Bittar (2009), cai por terra à luz da força dessas constatações.

---

[29] Parte do estudo aqui descrito sobre a história do estado de Mato Grosso do Sul foi realizada durante a iniciação científica de Cristiane Alves Martins, intitulada *Professores Migrantes: narrativas como constituintes da formação de professores que atuam em Mato Grosso do Sul*, desenvolvida sob minha orientação.

[30] Partido Social Democrático.

[31] União Democrática Nacional.

A divisão do estado ocorreu em 1977, com os desmembramentos dos territórios, e em 1979 com a criação do estado de Mato Grosso do Sul durante o governo do general Ernesto Geisel, em meio, portanto, ao Regime Militar, de maneira silenciosa e com pouca participação da população (BITTAR, 2009). Depois da divisão, tomou posse, como governador de Mato Grosso do Sul, Harry Amorim Costa, cujo mandato teve duração de seis meses. Pedro Pedrossian e Wilson Barbosa (que fazia oposição à ditadura) polarizaram o poder no estado até que, em 1999, Zeca, do PT[32], assumiu o governo por oito anos. André Puccinelli, do PMDB[33], posteriormente, também governou por dois mandatos e, atualmente, Reinaldo Azambuja, do PSDB[34], governa o estado.

Entender um pouco da história do estado de Mato Grosso do Sul ajudou-me a entender os contornos que possibilitaram a criação de cursos para formar professores de Matemática na década de 1970, mas também me ajudou a entender o estado no qual agora resido e trabalho. Nesse período, o estado ainda era o sul de Mato Grosso, ou ainda, o sul de Mato Grosso Uno, para diferenciarmos do atual estado de Mato Grosso. De qualquer modo, foi possível perceber que, assim como o norte de Goiás que veio a se tornar Tocantins (CURY, 2011), não só pela sua extensão como também pelas diferenças existentes entre as regiões, o sul de Mato Grosso possuía características distintas de outras partes do estado e veio a se tornar o estado do Mato Grosso do Sul. Algumas cidades da região Sul de Mato Grosso, por exemplo, distavam mais de mil quilômetros da capital. Penso que a separação pode ter atuado de forma positiva para o desenvolvimento do estado, visto que a própria Universidade Federal só tornou-se Federal a partir dessa separação. Em algumas entrevistas são citadas as melhorias ocorridas no salário dos docentes e na estrutura física da Universidade após a federalização.

Além dessas buscas que me ajudaram a entender a criação do estado, a produção de narrativas com professores que lecionaram em cursos de Matemática no mesmo me indicou a necessidade de conhecer a legislação vigente nas cercanias da década de 1970. Em uma dessas narrativas, havia referência a leis que determinavam o que se podia e o que não se podia fazer ao se criar um curso de graduação para formar professores de Matemática. Em outras narrativas, veio à cena a necessidade de se criar um curso noturno, ou ainda, de modificar o curso oferecido visando a ampliar o número de alunos. O que, então, poderíamos dizer em relação a esses aspectos?

[32] Partido dos Trabalhadores.
[33] Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
[34] Partido da Social Democracia Brasileira.

O ensino superior no Brasil ampliou-se no final da década de 1960, início da de 1970, devido, em parte, à expansão do Ensino de 1° e 2° graus. Longe do ideal, defendido por muitos, de uma Universidade voltada para a formação de uma elite cultural, encontramos nesse período registros da abertura de instituições de ensino superior públicas e privadas pelo interior do país – em um movimento chamado de interiorização –, que contou com o aumento da oferta de cursos noturnos e de cursos de curta duração. Para alguns autores (TERRIBILI FILHO, 2007; SAVIANI, 2010), essa expansão, ocorrida na década de 1960, é resultado de um movimento da sociedade por mais vagas e mais verbas para a educação, movimento esse que se estendeu pelas décadas seguintes. No entanto, vejo que essa expansão pode ser entendida também como uma possibilidade de prover o mercado de trabalho com profissionais qualificados, no menor tempo possível. Ou seja, mesmo tendo sido importante a pressão da sociedade da época, era também interessante ao governo formar, rapidamente, um bom número de pessoas. Esse aspecto é explicitado claramente no parecer de Newton Sucupira[35], emitido em 1964, a respeito dos cursos de curta duração cujo objetivo era formar o maior número de professores em um curto espaço de tempo (SUCUPIRA, 1964).

O Conselho Federal de Educação era, à época, o órgão responsável pelo gerenciamento da criação e fiscalização dos cursos mantidos pelas instituições particulares de ensino e pelas instituições federais, o que ocorreu sem muito critério até o ano de 1975. Furlani (1998) afirma que no quinquênio 1970-1975 houve uma explosão no crescimento das Instituições de Ensino Superior. A partir de 1975, diversas são as razões que implicam a desaceleração desse crescimento, dentre elas

> a diminuição de recursos financeiros governamentais no setor; alguns períodos em que ocorre suspensão de novos cursos (atos governamentais colocados em vigor em 1974, 1982 e 1985); as crises no mercado de trabalho; a nova filosofia liberal de não-intervenção do Estado e, como consequência, a diminuição da burocracia estatal, que representava o grande empregador dos egressos de ensino superior; (...) (FURLANI, 1998, p. 54).

O movimento de interiorização no estado de São Paulo, em meados da década de 1960, foi estudado por Martins-Salandim (2012), que aponta a criação de oito cursos para formar professores de Matemática no interior paulista. Além de trabalhar com entrevistas, a autora realizou um levantamento, a partir da revista *Documenta,* sobre quais cursos tiveram seus pedidos de abertura aceitos, e aponta, na década de 1970, um aumento considerável na criação de cursos para a formação de professores de Matemática no estado de São Paulo. Trabalhando com o site *e-mec* – que fornece informações sobre os cursos de Ensino Superior – foi possível observar que, dos vinte cursos elencados por Martins-Salandim (2012) como os

[35] Membro do Conselho Federal de Educação, à época.

responsáveis por formar professores de Matemática em terras paulistas na década de 1970, doze foram abertos antes de 1975. Sobre os demais não há data específica, o que me despertou a suspeita de que, conforme aponta Furlani (1998), os cursos de Licenciatura em Matemática puderam ser abertos – ou encontravam facilidades consideráveis para abertura - apenas até 1975, ao menos no estado de São Paulo. No estado de Mato Grosso do Sul, alguns entrevistados me dizem que, apesar das tentativas, por um determinado período não foi possível a abertura de cursos de Licenciatura em Matemática, o que me levou ao estudo da legislação da época, mais especificamente a LDB 5692/1971.

A Reforma Universitária e a LDB 5692/1971 foram políticas do regime militar que marcaram a década de 1970 e alteraram o sistema de ensino do país. Mais precisamente, as Resoluções CFE [36] 30/1974 e 37/1975 estabeleceram um formato para a formação de professores, por meio de licenciaturas de curta duração, que já haviam sido assinaladas como possibilidade para a formação de professores por Newton Sucupira, em 1964. Há também indícios de políticas voltadas para o estabelecimento de cursos de curta duração no livro de Luiz Antonio Cunha (2007), que ao estudar o texto da Reforma Universitária, afirma que o GT (Grupo de Trabalho, instituído pelo governo federal em 1969 para propor melhorias no ensino superior do país) "assumiu uma proposta que vinha sendo apresentada, insistentemente, para oferecer cursos de duração mais reduzidos, paralelos aos cursos básicos, de modo que fosse diminuído o custo do ensino". (CUNHA, 2007, p. 229). Para isso, o GT tentou articular o ciclo básico[37] proposto com cursos longos e curtos.

A Lei de diretrizes e bases 5692/1971 foi precedida pela LDB 4024/1961, que dividia o ensino em educação de grau primário, educação de grau médio e educação de grau superior. O nível "educação de grau primário", por sua vez, era dividido em educação pré-primária (alunos até sete anos) e ensino primário (que englobaria quatro séries e no qual ingressariam crianças com idade mínima de sete anos). O nível "educação de grau médio", ministrado em dois ciclos, abrangeria os cursos secundários (ginasial e colegial), cursos técnicos e cursos de formação de professores para lecionar no ensino primário e pré-primário. Já o ensino superior poderia ser oferecido em universidades ou estabelecimentos isolados de ensino superior.

[36] Conselho Federal de Educação, depois de algumas estruturações passou a ser chamado de Conselho Nacional de Educação.

[37] Uma das propostas contidas no texto da Reforma era a divisão da graduação em dois ciclos. Um primeiro, mais geral, no qual estariam as disciplinas básicas que poderiam ser cursadas por alunos de diferentes cursos, e um segundo, específico e profissionalizante.

A partir da LDB 5692/1971, a nomenclatura foi alterada e o ensino passou a ser dividido em dois graus. Crianças com mais de sete anos poderiam ser matriculadas no ensino de 1° grau, que compreenderia oito séries. Já o ensino de 2° grau era oferecido em 3 ou 4 anos, tendo como pré-requisito a conclusão do ensino de 1° grau. A nomenclatura anterior, primário e secundário, quando se estabelece a LDB 5692/1971, precisou ser estudada para que se estabelecessem equivalências com a nova nomenclatura. Assim, o ensino primário e o 1° ciclo do ensino secundário (ginásio) passaram a equivaler ao ensino de 1° grau, e o 2° ciclo do ensino secundário (colegial), ao ensino de 2° grau. Com a LDB 9394/1996 a nomenclatura altera-se novamente: ensino fundamental passa a ser usado no lugar de ensino de 1° grau, e ensino médio para o ensino de 2° grau.

Alguns dos cursos de graduação aqui estudados foram criados antes da homologação da LDB 5692/1971, mas seu funcionamento, ou ainda, os professores que esses cursos, eventualmente, formavam, atuaram – ao menos inicialmente – no ensino de 1° e 2° graus. Utilizarei preferencialmente, nesta tese, essa nomenclatura para me referir aos atuais ensino fundamental e médio.

Em seu início, no cenário dos cursos que formam ou formaram professores de Matemática em Mato Grosso do Sul, há seis cursos oferecidos em cinco cidades distintas. Em Campo Grande, em 1971, na, à época, Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), foi criado o curso de Licenciatura Curta em Ciências. A FADAFI foi, em 1976, transformada em FUCMT – Faculdades Unidas Católicas Dom Bosco e, em 1993, em Universidade Católica Dom Bosco. Ainda enquanto FUCMT, foram criadas, em 1980, as habilitações em Biologia e Matemática.

Ainda em Campo Grande, em 1981, nasceu, na recém-criada Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o curso de Ciências noturno (com um currículo próximo ao de um curso de Matemática) e, antes mesmo do fim da primeira turma, em 1983, esse curso foi transformado em uma Licenciatura em Matemática (tendo sido eliminadas de seu currículo as disciplinas relacionadas à Química e à Biologia), no período diurno. A Universidade Federal foi criada a partir da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) que, devido à separação e, por consequência, a criação do estado de Mato Grosso do Sul, foi federalizada.

Em 1970, a criação da UEMT deu-se a partir da junção de alguns institutos de ensino existentes em algumas cidades ao sul de Mato Grosso Uno, mais precisamente nas cidades de Corumbá, Campo Grande e Três Lagoas. Posteriormente, foram instituídos os câmpus de Aquidauana e Dourados e, em 1978, o campus de Rondonópolis, esse anexado à Universidade

Federal de Mato Grosso quando da divisão do estado, por estar localizado no centro norte do antigo Mato Grosso Uno.

Ao contrário do que aconteceu na UFMS Campo Grande, na cidade de Três Lagoas, quando a UFMS ainda era UEMT, foi criado, no início da década de 1970, um curso de Licenciatura em Matemática logo transformado em Curso de Ciências (1975), permanecendo assim até 1986, quando voltou a ser uma Licenciatura em Matemática.

Em Corumbá, enquanto a UFMS ainda era UEMT, foi criado, no início da década de 1970, o curso de Ciências, que, assim como o de Três Lagoas e o de Dourados, foi transformado em Licenciatura em Matemática em meados da década de 1980. O curso de Ciências da UEMT em Dourados foi criado em 1975, segundo Faoro (2014), e a partir de 1987 transformado em Licenciatura em Matemática. Há, ainda, o curso de Ciências oferecido na cidade de Aquidauana, também pela UEMT, no início da década de 1970. Nesse último, diferente dos demais, não houve o oferecimento da habilitação em Matemática, e talvez por isso o curso não tenha sido transformado em Licenciatura em Matemática em meados da década de 1980. Apenas em 1997 criou-se o curso de Licenciatura em Matemática em Aquidauana.

Os cursos de Ciências oferecidos pela UEMT nas cidades de Dourados e Aquidauana não foram estudados neste trabalho. O primeiro, por já ter sido estudado por Faoro (2014), e o segundo por ter sido transformado em um curso de Biologia quando da reestruturação dos currículos das licenciaturas em 1987. Essa reestruturação, segundo Faoro (2014), foi discutida em Campo Grande e teve como base o curso de Licenciatura em Matemática lá oferecido. Discutidos em 1984, os parâmetros da reestruturação estabeleciam que os cursos teriam até 1987 para procederem à adequação de seus currículos. Os cursos de Ciências e suas respectivas habilitações deveriam ser transformados em Licenciaturas plenas, o que, nos casos que me interessam, significou transformá-los em Licenciaturas em Matemática.

Em síntese, é possível separar em três as instituições que, no estado de Mato Grosso do Sul (mesmo enquanto sul de Mato Grosso Uno), formavam professores de Matemática nas cercanias da década de 1970: a faculdade confessional [38] FADAFI/FUCMT (atualmente UCDB), a UEMT/UFMS Campo Grande (cujo curso foi criado após a criação da UFMS) e os

[38] A LDB 9394/1996 classifica as instituições privadas em quatros tipos, particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As confessionais, conforme o inciso III do Art. 20, "são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas" (BRASIL, 1996, p.7), além disso não devem ter fins lucrativos. Comumente as confessionais são instituições de cunho religioso e talvez por isso, muitos princípios nelas vigentes transcendam a formação intelectual e se aproximem da fé. (VASSELAI, 2001, p.28). Podemos dizer ainda que, apesar de confessionais e sem fins lucrátivos, as instituições que se enquadram nessa categoria são privadas e sofrem as pressões da lógica de mercado, como pudemos perceber, durante nosso estudo, no caso da UCDB.

demais câmpus da UEMT/UFMS, situados no interior do estado. Justifico essa divisão uma vez que o período estudado é, justamente, a época em que o estado foi dividido e Campo Grande tornada a capital.

Mesmo antes de ser capital, Campo Grande era uma das mais importantes cidades do Sul de Mato Grosso Uno, possuindo uma estrutura que a diferenciava das demais cidades do interior. A reitoria da Universidade Estadual estava ali situada e os cursos ali oferecidos eram mais variados e exigiam maiores investimentos estruturais, como ocorria singularmente com os cursos de Medicina e Odontologia.

Para apoiar os argumentos que teço a seguir, o quadro abaixo relaciona cada um dos professores entrevistados para este trabalho e o curso em que lecionou.

Quadro 1 – Relação cursos e professores

Instituição / data de criação	**Cidade**	**Curso/data de criação**	**Professores entrevistados que lecionaram no curso**
FADAFI/ FUCMT/UCDB 1962/1976/ 1993	Campo Grande	Ciências/1970 – Habilitação em Matemática e Biologia/1980	- Conceição Aparecida Galves Butera - Maria Helena Junqueira Caldeira
UEMT/UFMS 1970/1979	Campo Grande	Ciências/1981 Matemática/1983	- Edson Norberto Cáceres - Gilberto Antonio Telarolli - José Luiz Magalhães de Freitas - Eronides de Jesus Biscola - Jair Biscola
	Corumbá	Ciências/1970	- Carlos Henrique Patusco

	Três Lagoas	Matemática/1970, Ciências/1975[39]	- Edson Rodrigues de Carvalho - Celso Correia de Souza
	Dourados	Ciências/1975	- As informações sobre o curso de Dourados foram obtidas a partir de Faoro (2014)
	Aquidauana	Ciências/1971	- As informações sobre o curso de Aquidauana foram obtidas a partir de documentos encontrados na secretaria do curso.

Vício ou impressão de professor que acredita que a organização do texto em subitens torna a leitura mais tranquila, mais fluente, optei por criar nesta narrativa subitens para cada uma das instituições que tenho como foco neste trabalho. O texto em cada um desses subitens foi composto a partir da pluralidade de fontes que criei: legislações, documentos das mais variadas naturezas, entrevistas e perspectivas minhas, subjetivas. Já pude explicitar minha concepção de que, assim como afirmam Tfouni, Martha e Monte-Serrat (2015), narrar é equivalente a narrar-se: ao narrar construo a minha subjetividade, narro não só como a pesquisadora que se debruçou por quase quatro anos sobre esta tese, mas também como uma professora que desde 2010 vem formando professores no estado de Mato Grosso do Sul. Mesmo entendendo que este meu discurso se constitui estruturado pela lógica de composição de uma tese, ele ainda se configura como uma narrativa, fugidia, dispersa e não-linear que, por isso, está marcada por "espaços abertos à interpretação", em oposição a um discurso formal[40].

FADAFI/FUCMT/UCDB

Começarei falando da UCDB, instituição confessional, católica, criada em 1993 a partir da transformação da FUCMT em Universidade. A FUCMT, por sua vez, foi criada em

[39] Nogueira (2005), ao estudar as licenciaturas em Matemática de 1962 a 1979, afirma que o curso de Licenciatura em Matemática em Três Lagoas assim permaneceu até 1976, quando foi transformado em um curso de Ciências, seguindo o que previa a legislação da época. No entanto, encontrei parecer do, à época, Conselho Federal de Educação que autorizou essa transformação no ano de 1974.

[40] Com base em Tfouni, Martha, Monte-Serrat (2015), podemos dizer que um discurso formal seria aquele composto por um raciocínio lógico-verbal que " 'fecha' as possibilidades de sentido". Um exemplo é o silogismo utilizado por uma das autoras em sua pesquisa com adultos analfabetos: 'Todas as frutas têm vitamina/A maçã é uma fruta/Ela tem vitamina, ou não?'. O discurso narrativo permite que se ultrapasse qualquer lógica existente na afirmativa proposta e que outras coisas sejam ditas além de um 'sim' ou um 'não', esperado pela lógica.

1976 a partir da junção de várias faculdades isoladas – como a de Direito, a de Ciências Sociais, a de Administração e Ciências Contábeis e a FADAFI –, em que havia cursos de formação dos professores ainda na década de 1960 (a UCDB é considerada a instituição mais antiga do estado, pois a FADAFI foi criada em 1962).

Entrevistei duas professoras que lecionaram nessa instituição: Conceição e Maria Helena. Em entrevista, Conceição me disse que a formação de professores é uma das missões salesianas: esse o motivo da criação, ainda na década de 1960, dos cursos de Letras e Pedagogia. No entanto, a "missão salesiana" ganhou outros contornos no decorrer da entrevista.

No início do curso, antes mesmo de Conceição ou Maria Helena começarem a trabalhar na instituição, quem ali lecionava eram padres, além de Eron e Jair, que trabalharam na FUCMT, ainda que por pouco tempo. Também entrevistei Eron e Jair para esta pesquisa. Eles, porém, pouco me disseram a respeito do início do curso de Ciências na FADAFI.

O curso de Licenciatura em Ciências foi criado em 1970, portanto, enquanto a instituição ainda era FADAFI. Até a criação das habilitações em Matemática e Biologia, em 1980, o currículo era formado por disciplinas básicas de diversos conteúdos (Química, Física, Biologia, Matemática e Pedagógicas), não sendo necessária uma quantidade significativa de professores de Matemática, ao menos no início. Conceição chegou a Campo Grande em 1976 e dois anos depois começou a trabalhar no curso.

Apesar de não terem participado da criação, penso que Conceição e Maria Helena desempenharam papel fundamental nas modificações que se seguiram à criação do curso de Ciências. As duas me relataram sobre reuniões em que discutiam as modificações necessárias para atrair alunos, o que, de certo modo, me pareceu um movimento em busca não só da sobrevivência do curso na instituição, mas também dos empregos dos profissionais – os das duas incluídas – a ela vinculados. A narrativa de Conceição toca em outros vários pontos da dinâmica das instituições particulares. Parece-me que ela narra ora como gestora, ora como professora, pois ao mesmo tempo em que fala sobre a missão salesiana de formar professores e ressalta que as licenciaturas eram, e ainda são, subsidiadas na instituição, fala também do seu orgulho pelos caminhos seguidos por seus alunos que, mesmo tendo feito um curso de licenciatura, foram trabalhar em outras áreas, que não a docência, e são bem sucedidos nelas.

Com a separação do estado, muitos concursos públicos foram abertos. Egressos de um curso de Ciências, no qual se estudava Matemática, Física, Química e Biologia, tinham vantagens em relação a outros candidatos. Considerando a fala das professoras a respeito desses egressos, percebo a importância dada por elas aos empregos em outras áreas, mas

quando pergunto, de maneira direta, sobre o objetivo do curso, não há hesitação: a missão salesiana é voltada a formar professores. A esse respeito é possível observar que nem sempre o desejo se relaciona com o objetivo declarado. Se entendermos que o desejo é o que nos move, é possível que a formação de professores tenha sido secundarizada na história dessa instituição visando a privilegiar profissões de maior prestígio.

Até a transformação da FUCMT em UCDB a instituição utilizava o prédio salesiano que também abrigava (e abriga até hoje) o Colégio Dom Bosco, localizado em uma das principais avenidas da cidade, a Avenida Mato Grosso. A partir de 1993, ano em que a instituição tornou-se universidade, foi criado o campus universitário no qual a instituição ainda opera. Foi nesse campus que conversei com Conceição e tive acesso a alguns documentos cedidos por ela que fixaram, para mim, a data de criação do curso de Ciências e da implementação do curso de Matemática Aplicada e Computacional.

Quando eu estava à procura de documentos referentes aos programas de formação de professores no estado, o nome da professora Conceição surgiu como o de alguém que teria estudado no curso da UCDB e, posteriormente, nele lecionado. Logo na primeira pergunta que fiz a ela, durante a entrevista, percebi que Conceição havia, sim, lecionado no curso, mas não havia feito a graduação ali. Conceição Aparecida Galves Butera nasceu no interior de São Paulo, na cidade de Andradina, onde fez o curso de Ciências, ainda no começo da década de 1970. Posteriormente realizou uma especialização em Minas Gerais. Não sei como Conceição chegou a Campo Grande – não fiz nenhuma pergunta direta em relação a isso –, mas sei que Conceição, após a especialização na PUC-MG, veio com seu marido, que também era da área acadêmica, trabalhar em Campo Grande. Atualmente ela é Pró-reitora de Ensino e Desenvolvimento da UCDB e, antes disso, logo quando iniciou seu trabalho na instituição, assumiu a coordenação do curso de Ciências, além de ter estado presente ativamente nas mudanças que se seguiram. Em outras entrevistas feitas por mim para esta pesquisa, Conceição foi apontada como uma líder desde o início de suas atividades na Universidade. Maria Helena nos disse, por exemplo, que Conceição lutou muito pelo curso de Matemática e a própria Conceição fala isso em vários momentos do seu depoimento.

Pude perceber, no decorrer do trabalho, que os depoentes, na maioria das vezes, falam por mais tempo e com mais ênfase das coisas que julgam mais importantes. No caso de Conceição, mesmo sendo feita a pergunta em uma direção, o tema sempre recaía na criação, durante a década de 1990, do curso de Matemática Aplicada e Computacional, que surgiu com o intuito de promover o aumento de matrículas. Esse movimento percebido nessa entrevista me levou a manter, na diagramação final dos depoimentos, as perguntas dirigidas à

entrevistada. Conceição frisa, enfatiza, reitera o quanto se sentiu incomodada com o fechamento do curso e como fez tudo o que podia para que isso não acontecesse. No entanto, a mim, pesquisadora, parece que nessa luta contra a extinção do curso há outros ingredientes a considerar além do apreço dela pela formação de professores: a maioria dos estudantes daquele curso formava-se mas se dirigia a outras áreas que não aquelas para as quais eram formados pela instituição; e a pouca, ou quase inexistente, oferta de aulas em cursos superiores para a atuação dos docentes da UCDB implicava a falta de perspectiva quanto à continuidade da carreira universitária fora daquela instituição, o que tornava sensível a possibilidade de extinção do curso.

Outros modelos de cursos para formar professores, como os cursos Modulares e as Licenciaturas Parcelas, vieram à cena na entrevista de maneira superficial, o que reforça a minha impressão de que o foco esteve mais na necessidade de funcionamento da instituição do que, propriamente, na necessidade ou importância de formar professores. Percebo ainda um certo alívio de Maria Helena quando ela me diz que atualmente a instituição teve que contratar mais professores de Matemática, mesmo o curso não sendo mais oferecido: trata-se de um período de estabilidade da e na instituição. Essa estabilização, por sua vez, foi conseguida não pelo aumento na demanda por vagas em cursos de Licenciatura mas, sim, pela procura por outros cursos. Se havia ou não a preocupação quanto à manutenção dos empregos dos docentes, percebe-se que os embates travados tiveram sucesso: os professores que no passado trabalhavam na Licenciatura em Matemática atualmente continuam na instituição, lecionando para cursos em cujos programas há disciplinas de conteúdo matemático.

A entrevista de Conceição acenou também para um aspecto que, em princípio, me incomodou: o pequeno interesse, por parte dos alunos, ainda na década de 1970, em cursar Licenciatura. Antes da criação da primeira Faculdade no estado, a FADAFI, Faculdade Dom Aquino de Filosofia, as famílias que queriam seus filhos em cursos de graduação e tinham condição financeira para tal, os enviavam para estudar em São Paulo ou Rio de Janeiro. No entanto, quais eram os cursos escolhidos? Medicina, Direito e Engenharia, afinal, como me disse Conceição, nenhum pai enviaria seu filho para estudar fora do estado para fazer Matemática, e eu incluiria que, provavelmente, nenhum pai enviaria seu filho para estudar fora do estado para fazer qualquer curso de Licenciatura. Essa fala apontou um aspecto que foi por mim percebido, logo na primeira entrevista realizada, e que se repetiu, de uma forma ou outra, em praticamente todas as demais: o desprestígio da docência. Nossos entrevistados, de modo geral, apontam para essa situação já em uma época em que a literatura não estava ainda inundada por essa constatação. Parece-me que, atualmente, busca-se uma valorização

sonhada como uma realidade de tempos atrás, mas que, na verdade, em alguns casos, pode nem ter existido. O próprio modo como Conceição fala sobre o sucesso de seus alunos que seguiram carreiras não acadêmicas, por sua vez, ressalta certo desprestígio, por parte dos próprios formadores, da carreira docente.

A professora Maria Helena Junqueira Caldeira, também nossa depoente, graduou-se no curso de Licenciatura em Matemática em Presidente Prudente e lembra-se de ter feito, ainda no início de 1980, um curso de especialização na UFMS (provavelmente se trate de um curso citado por Gilberto, também entrevistado nesta pesquisa: uma "reciclagem" para professores do ensino de 1° e 2° graus). Veio para Campo Grande depois de ter se casado e começou a lecionar no Colégio Dom Bosco e, em seguida, na FUCMT. Como Conceição, Maria Helena cursou, na década de 1990, o mestrado na área de Educação, oferecido pela própria instituição, cujo intuito era propiciar aos professores a obtenção do título acadêmico.

Maria Helena leciona há 35 anos na Dom Bosco e, na época da entrevista, mantinha um ritmo relativamente pesado de trabalho, lecionando muitas horas (cinco manhãs e três noites) o que ocupava boa parte de sua semana. A fala de Maria Helena em muitos momentos foi permeada pela nostalgia da época em que havia o curso que formava professores de Matemática (modificado diversas vezes, o curso foi extinto em 2004), e na memória que ela nos relata, os cursos de Ciências e Matemática se misturam, tendo um objetivo comum.

Maria Helena lecionava, dentre várias disciplinas, Prática de Ensino e Estágio, e falou durante um bom tempo sobre isso – no registro escrito, algo em torno de três das doze páginas que compõem a textualização. A nostalgia fica por conta de comentários como: "Era uma troca de experiência muito grande com eles" ou, ainda, "Das lembranças que eu tenho (eu não tenho muita precisão de data, quando começou, quando terminou e tal), foi uma fase bem gostosa de trabalhar com eles". Essas falas de Maria Helena se referem às disciplinas específicas do curso para formar professores, Estágio e Prática de Ensino, e, no conjunto de seu depoimento, surgem marcas de um modo específico de conceber a docência: algo quase sacerdotal, de recompensa e gratificação.

Maria Helena contou de alguns anseios de seus alunos da disciplina de Estágio e do quanto o apoio dela, como professora, os ajudava a entrar pela primeira vez em sala de aula. Para a professora, o aluno deveria estar muito bem preparado, pois não poderia demonstrar não conhecer determinado conteúdo, o que, na minha perspectiva, ressalta uma visão a respeito dos saberes e das ações que compõem o que se espera de um professor de Matemática. Havia também algumas dificuldades, pois alguns professores, segundo ela, acabavam "abusando" do trabalho realizado pelos alunos do Estágio.

Tais disciplinas me pareceram importantes no cenário dos cursos que investigo, já que dentre as que considero aqui como "pedagógicas específicas", elas ficavam sob a responsabilidade de professores do Departamento de Matemática, e não do Departamento de Educação, como as demais.

Durante as entrevistas, quando eu perguntava sobre as disciplinas pedagógicas, a Prática de Ensino/Estágio era a única apontada como aquela que deveria ser lecionada pelos professores do Departamento de Matemática: boa parte dos entrevistados, formados em Matemática, me disse tê-la lecionado, e essa peculiaridade indicou-me a necessidade de buscar, na legislação, como essa disciplina era prevista ainda na década de 1970.

De acordo com Chagas (1976), a formação pedagógica das licenciaturas deveria ser feita a partir das disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Ensino de 1º e 2º graus[41] e Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus, Instrumentação Para o Ensino e Prática de Ensino (o Estágio Supervisionado). Há ainda algumas recomendações a respeito das disciplinas de Instrumentação para o Ensino e Prática de Ensino, que deveriam ser trabalhadas com a ideia de concomitância, e percebe-se que, para lecionar tais disciplinas, seria necessário um conhecimento além do campo pedagógico: seria necessária uma atitude, um modo de pensar e agir de acordo com as especificidades de cada área. Parece-me que a ideia era a de que as disciplinas direcionadas ao ensino deveriam, segundo a recomendação oficial, ser ajustadas ao seu respectivo campo, ou ainda, que as disciplinas de Instrumentação para o Ensino e Prática de Ensino deveriam ser encaradas e programadas na perspectiva de cada habilitação. No caso específico dos professores aqui entrevistados, a ideia de concomitância pode ter sido o motivo de serem essas disciplinas lecionadas por professores do Departamento de Matemática.

Revisitando as entrevistas, não consigo perceber movimentos, além desses já citados, que indiquem uma articulação entre as disciplinas "matemáticas" e "pedagógicas", uma vez que os entrevistados sequer sabiam os nomes dos professores que trabalhavam com as disciplinas pedagógicas. Parece-me que praticamente em todos os cursos o foco iluminava as disciplinas de conteúdo matemático, e creio que isso pode ter sido um aspecto de uma época em que ainda era recente a alteração do modelo de formação 3+1[42] que, embora criticado

[41] É provável que se trate da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus, pois na grade curricular ela aparece com esse nome. No entanto, em Chagas (1976), ela é chamada de Ensino de 1° e 2° graus.

[42] A formação conhecida como 3+1 pode ter tido seu início no modo como as graduações eram oferecidas em meados da década de 1930. Segundo Castro (1974), o título de bacharelado era concedido àquele que cursava três anos de um determinado curso (Matemática, por exemplo). Terminados os 3 anos, era possível cursar mais um ano de disciplinas pedagógicas que concederiam ao bacharel a "licença para lecionar". Desse modo, no caso da Matemática, disciplinas de conteúdo matemático seriam oferecidas nos três primeiros anos do curso, restando

pelas diretrizes oficiais, ainda permanecia rondando (e talvez ainda hoje ronde, Moreira (2012) nos diz que a licenciatura saiu do 3+1 mas o 3+1 não saiu das licenciaturas, e ainda, que a porcentagem entre as pedagógicas e específicas pode ser outra, mas elas continuam separadas) os cursos de formação de professores em Mato Grosso do Sul (o que provavelmente se repetisse nos demais estados brasileiros). A ideia de concomitância, quando nos referimos a disciplinas pedagógicas e específicas não se firmou com a maturidade. Mesmo após anos de seu nascimento não vemos seus frutos em professores e alunos de muitos cursos de licenciatura.

Poucos eram (ou são) os docentes que pensavam (pensam) de uma maneira diferente, e poucos eram os que haviam se formado num modelo distinto do 3+1. A consolidação e gradual fortalecimento da área de Educação Matemática na década de 1980 pode ter sido um fator significativo na direção de uma possível mudança do paradigma então vigente. Gomes (1997) afirma que o I Encontro Paulista de Educação Matemática, realizado em 1989, apontava como importantíssimo o reconhecimento de que a formação pedagógica não se dá somente em disciplinas pedagógicas, mas também nas disciplinas ditas específicas, e que isso somente seria possível com uma mudança de postura de boa parte do corpo docente dos cursos de Licenciatura oferecidos pelo país.

Alguns recortes da entrevista de Conceição já haviam assinalado algo que a entrevista de Maria Helena reforça: uma instituição de ensino privada, mesmo sendo a FUCMT/UCDB uma instituição confessional, possui algumas características específicas: foco no ensino e modificações realizadas nos cursos oferecidos visando a manter o número de matrículas que, na maioria das vezes, é bastante oscilante. A criação de instituições de ensino superior privado no estado, até então o Mato Grosso Uno, acompanhou a abertura, na década de 1960, de outras instituições de ensino privado, o que, para alguns, foi parte de um movimento do Governo Federal para privatizar a educação e, para outros, apenas um movimento de reação à demanda existente no ensino, já que o setor público teria como foco a pesquisa e a extensão.

Um dos grandes problemas enfrentados pela FUCMT era o baixo número de alunos matriculados. Segundo me contaram as professoras Conceição e Maria Helena, os alunos começavam a cursar Ciências e depois de três anos eram divididos entre as habilitações em Biologia ou Matemática. Como a escolha da maioria era pelo curso de Biologia, havia, em

---

o último ano para o estudo das disciplinas pedagógicas. O Parecer do CFE 292/1962, que determina o oferecimento concomitante de disciplinas de conteúdo pedagógico e de conteúdo matemático, parece apenas ter distribuído as disciplinas de conteúdo pedagógico ao longo de 4 anos, uma vez que a separação entre as disciplinas permaneceu.

uma determinada época, algo em torno de cinco alunos na sala de aula do curso de Matemática. No entanto, por ser uma instituição privada, ainda que confessional, não era interessante manter um curso com um número tão baixo de matrículas. Mesmo sendo a missão da universidade formar professores, era preciso ter mais alunos. Nos registros escritos sobre o curso de Ciências da FUCMT/UCDB vemos que no ano de 1992 havia algo em torno de dois alunos cursando a habilitação em Matemática, o que é apontado como uma justificativa para a criação do curso de Matemática Computacional.

Talvez ainda por esse motivo, o curso tenha sido modificado diversas vezes. No início foi criado um curso de Ciências, em seguida, as habilitações. Quando a procura diminuiu, impulsionada pela abertura de novos cursos em outras áreas, a instituição transforma o curso em uma graduação em Matemática Aplicada e Computacional, em meados da década de 1990.

Durante algum tempo, essas estratégias possibilitaram um aumento na procura, e quando novamente houve queda, o curso foi transformado em uma Licenciatura em Matemática até 2004, quando, enfim, foi extinto. As mudanças, segundo as depoentes, buscavam aumentar a demanda e atrair alunos para um curso que, mesmo na década de 1970, não despertava muito interesse. Notamos, então, que na FUCMT houve um curso de Licenciatura em Ciências, depois Habilitações, depois Matemática Aplicada e Computacional e, por último, a Licenciatura em Matemática. Quatro modificações em pouco mais de trinta anos.

Vejo, aqui, a possibilidade de se traçar um paralelo entre a FUCMT/UCDB e a história da Educação Superior no país. A partir de 1960, com o crescimento significativo do ensino secundário, há uma busca por vagas no ensino superior e são criadas algumas instituições privadas de ensino, dentre elas a FADAFI, em 1962, que, incorporada à FADIR, à Faculdade de Administração e Ciências Contábeis e à Faculdade de Ciências Sociais, se tornaria a FUCMT em 1976. Após uma pequena pausa na abertura de instituições, a partir de 1980, há uma nova onda de crescimento que culmina com a criação das habilitações em Matemática e Biologia. Na década de 1990 há uma nova queda na procura pelo ensino superior e novos cursos são criados, como por exemplo, Nutrição, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, sempre visando a atrair alunos. Na FUCMT esse período tornou possível a criação do curso de Matemática Aplicada e Computacional. Esse paralelo talvez possa ser feito pela natureza das instituições privadas, mais sensível à lógica do mercado que as instituições públicas. Essa sensibilidade, por sua vez, provocou inúmeras mudanças, sendo boa parte delas apoiada pelo governo federal.

Pinto (2004), ao analisar a Educação Superior no Brasil, assinala que, desde a década de 1960 houve uma política do Governo Federal de ampliação de vagas no Ensino Superior via privatização. Essa observação vem combinada ao fato de que, em 1960, 44% das matrículas de graduação eram feitas em instituições do setor privado e em 2004 essa porcentagem estava por volta dos 70% (PINTO, 2004). Ao longo dos últimos quinze anos, alguns programas governamentais foram implementados (dentre eles, o PROUNI[43], criado em 2004 e o FIES[44] reformulado em 1999), o que aumentou consideravelmente o acesso dos jovens ao ensino superior privado. Apesar de serem políticas públicas, foram pensadas, muitas vezes, para a manutenção de instituições privadas, equilibrando assim o mercado. O REUNI[45] e a Universidade Aberta do Brasil[46], por sua vez, ampliaram a oferta de cursos no setor público pelo país.

No estudo de Almeida (2012), um dos tópicos analisados a respeito do aumento de vagas no ensino superior trata do "desenho" do Prouni, "um mecanismo de financiamento público indireto, visando a atacar o problema estrutural de estagnação desse setor privado lucrativo". (ALMEIDA, 2012, p. 12). Ou seja, a explosão de vagas durante a década de 1990, até o início do ano 2000, levou a uma saturação de vagas, uma vez que as altas nos valores das mensalidades cobradas pelas instituições não foram acompanhadas de melhorias nos salários dos estudantes que se mantinham matriculados às custas de seus vencimentos. Com muitas vagas ociosas e, por consequência, aumento nas despesas para o setor privado, o terreno se tornou fértil para a elaboração de projetos como o Prouni e o FIES, que podem ser entendidos como auxílios ao setor de ensino privado. Com isso, mantém-se a tese de que o ensino superior brasileiro vem sendo paulatinamente privatizado.

O crescimento das instituições privadas de ensino superior no país é, há tempos, intrinsecamente ligado a investimentos do governo no setor educacional. Segundo Cunha (2007), em 1965, 5% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Superior eram destinados a Universidades e estabelecimentos isolados privados e

[43] Programa Universidade para Todos

[44] Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Segundo Almeida (2012), o crédito educativo foi criado em 1975 e implementado em 1976. Em 1999, teve sua denominação substituída por FIES.

[45] Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007: "as ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país." Texto disponível em http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni, acessado em 19 de junho de 2015.

[46] A Universidade Aberta do Brasil foi criada em junho de 2006 com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior à toda a população em variadas regiões do país. Apesar de estar disponível à população de modo geral, o sistema da UAB dá prioridade a professores que atuam no ensino de 1º e 2º grau (Educação Básica) e que não possuem formação. Informações disponíveis em http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e, acessado em 19 de junho de 2015.

> a partir dessa data, a proporção dos recursos públicos transferidos ao setor privado só fez aumentar a ponto de ser, em 1974, uma das razões apontadas pelo General Accounting Office do governo dos Estados Unidos para a cessação da ajuda financeira à educação no Brasil por intermédio da USAID. Em 1973, de acordo com aquele órgão, 39% dos recursos públicos despendidos com o ensino do grau superior consistiam em subsídios a escolas particulares. (CUNHA, 2007, p. 70).

Além de Cunha (2007), outros pesquisadores "denunciam" o que entendem ser a privatização do ensino superior brasileiro há algum tempo. Pinto (2004) refere-se ao fato de que, mesmo havendo no Brasil um grau de privatização no ensino superior maior do que em outros países, não temos uma educação com qualidade. O autor aponta que o caminho talvez esteja no sentido contrário do que foi feito até 2004, ou seja, para a melhoria da Educação Superior, a aposta deveria ser feita nas instituições de ensino superior públicas, e não nas instituições privadas. De certo modo, o Reuni e a UAB podem ser entendidos como resultantes de investimentos no setor público, ainda que às custas do aligeiramento do ensino.

Saviani (2010), ao falar sobre a expansão do ensino superior do país, faz críticas ao crescimento desenfreado das instituições privadas e do pouco investimento nas instituições públicas, mas salienta que, no caso público, os investimentos devem ser feitos com cuidado e planejamento. O autor diz ainda que o objetivo do ensino superior – desenvolver a cultura superior e formar intelectuais de alto nível - foi descaracterizado com a expansão ocorrida nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Essa descaracterização, em minha opinião, ao menos nos cursos que formam professores, pode estar atrelada aos modelos de cursos criados no decorrer do tempo: cursos de curta duração, cursos modulares, cursos noturnos, dentre outros, que interferem diretamente no tempo reservado às atividades discentes.

Sampaio (2000), em um sentido contrário aos demais autores citados até aqui, justifica que o sistema de instituições particulares expandiu-se justamente por serem a pesquisa e a extensão os objetivos das instituições públicas. Para essa autora, há uma demanda pelo ensino superior que as instituições públicas não conseguem atender. Se as instituições de ensino superior públicas têm como objetivo a pesquisa e a extensão, resta às instituições de ensino superior privado o foco no ensino. Mas não seria possível trabalhar com a tríade pesquisa, ensino e extensão ao invés de dar preferência ao ensino em detrimento das demais atividades? Essas e outras justificativas de Sampaio (2000) são feitas, claramente, em defesa das instituições de ensino privado no país. Datado de 2000, o texto não discute os programas Prouni e FIES, que nos parecem ter reafirmado a intervenção federal nas instituições de ensino privado.

Apesar de a FUCMT/UCDB ser uma instituição privada de cunho confessional, ela sofreu com as inconstâncias referentes à demanda pelas vagas oferecidas. Mais

especificamente, o curso que formava professores de Matemática, tema deste estudo, teve sua estrutura e seu nome modificados quatro vezes, o que pode ser visto como indício de um certo "ajustamento" à demanda.

Um grupo muito afetado por essas alterações é, sem dúvida, o dos docentes contratados pela instituição. Muitas dessas mudanças foram feitas, conforme afirmei anteriormente, pelos próprios professores, uma vez que suas carreiras dependiam disso. Alguns dos professores que lecionaram na instituição na década de 1970, no entanto, permanecem trabalhando nela até hoje, como as professoras Ivanilde[47], Maria Helena, Conceição e o professor Jarecil[48]. As duas primeiras ainda lecionando, Conceição no setor administrativo, como Pró-reitora, e Jarecil gerenciando o sistema de informática da instituição. Esses professores começaram a trabalhar na instituição quando ela ainda mantinha o curso de Ciências, e participaram das reuniões em que se elaboraram as modificações do curso em busca de alunos. Quando perguntada sobre como era a comunicação entre os professores, Maria Helena me disse que eles se reuniam muito, visto que sempre era necessário repensar o curso para que as matrículas fossem mantidas.

Conforme os alunos se graduavam, novos professores eram contratados pela instituição, seguindo um sistema conhecido como "prata da casa": o aproveitamento pela própria instituição de alunos nela recém-formados. Muitos deles ainda permanecem na instituição, como Roberto Herebia e Elvézio Scampini.

Apesar de a instituição ser privada, havia uma política de atualização semelhante à que ocorria (e está em funcionamento até hoje) na UEMT/UFMS: Maria Helena relatou os casos de dois professores que conseguiram se afastar para cursar o mestrado em outra cidade e continuaram a receber seus salários pela instituição. Terminado o curso, o docente deveria "pagar" os anos que havia ficado afastado, permanecendo na instituição por tempo equivalente ao afastamento.

De modo geral, os cursos oferecidos na FUCMT/UCDB são apontados pelas entrevistadas como tendo formado menos professores do que comumente se acredita que instituições privadas formam. Os próprios relatos das entrevistadas sobre o baixo número de alunos em sala e os baixos índices de formados, conforme os registros da Universidade na documentação para a criação do curso de Matemática Computacional, corroboram essa afirmação. Se, seguindo a lógica do mercado, o curso da FUCMT/UCDB não formou uma

[47] Ivanilde Herrero Fernandes Saad, formada em Tupã, atualmente leciona na Universidade Católica Dom Bosco. Juntamente com Conceição e Maria Helena, lecionou no curso de Ciências oferecido na UCDB.
[48] Jarecil Pereira de Oliveira lecionou por um curto período no curso de Ciências oferecido na UCDB; atualmente trabalha coordenando o sistema de informática na Universidade.

quantidade significativa de professores para atuar no ensino de 1° e 2° graus, quem são e onde foram formados os docentes que atuam/atuaram no ensino do estado de Mato Grosso do Sul?

UEMT/UFMS Três Lagoas

Entrevistei dois professores do curso de Matemática/Ciências oferecido pela UEMT/UFMS de Três Lagoas: Edson Rodrigues de Carvalho e Celso Correia de Souza. Celso chegou a Três Lagoas em 1972 e começou a trabalhar no curso de Matemática que ali havia (segundo ele, uma Licenciatura em Matemática criada ainda em 1970, quando da criação da própria UEMT). Padre Jair[49] era o responsável pela contratação de docentes e pela direção do campus. Não pude identificar, a partir de meus depoentes ou de outros documentos, a data exata em que o curso deixou de ser Licenciatura em Matemática e tornou-se Licenciatura em Ciências, no entanto, tive acesso ao Parecer CFE 4.665/1978, que trata da conversão do curso de Licenciatura em Matemática em uma Licenciatura em Ciências. Segundo esse Parecer, a conversão do curso foi homologada pela Resolução 02/1974 de 30 de maio de 1974, do Conselho Universitário da UEMT, autorizada pela Resolução n.º 109/77 do Conselho Estadual de Educação. Apesar de essas datas serem apontadas pelo Parecer do Conselho Federal de Educação como referentes a modificações no curso, nas narrativas dos professores entrevistados isso não mostrou relevância alguma. É claro que em outro momento, ou ainda, em outro campus, a transformação de um curso de Licenciatura em Matemática em Ciências pode ter causado algum incômodo, mas nas narrativas produzidas para esta minha pesquisa, os professores entendiam ter trabalhado em um curso de Matemática. Oficialmente, por volta de 1986, o curso foi novamente transformado em uma Licenciatura em Matemática.

Esse aspecto peculiar do curso oferecido pela UEMT/UFMS na cidade de Três Lagoas torna ainda mais representativa a luta dos professores da UEMT/UFMS de Campo Grande pela criação de um curso de Licenciatura em Matemática. É possível, portanto, supor que o previsto na lei, ao menos em alguns lugares do sul de Mato Grosso Uno, era respeitado e, de fato, se efetivava a disposição, parametrizada pela legislação, sobre a impossibilidade de criar cursos de Licenciatura em Matemática, bem como transformar os cursos de Licenciatura em Matemática existentes em cursos de Licenciatura em Ciências.

Os dois professores colaboradores deste meu estudo, que lecionaram na UEMT/UFMS de Três Lagoas, são oriundos do estado de São Paulo, de cidades próximas a

[49] Padre Jair Gonçalves foi diretor do Centro Pedagógico de Três Lagoas e é apontado como um alguém que ajudou no desenvolvimento da instituição (BENFICA, 2014).

Três Lagoas. Celso Correia de Souza nasceu em José Bonifácio[50] e fez graduação em Matemática na cidade de Penápolis[51]. Trabalhava durante o dia no Ensino de 1° e 2° graus pelo interior do estado de São Paulo e, à noite, no ensino superior em Três Lagoas. Uma coisa intrigante dita por Celso, e que nos mostra uma perspectiva sobre como era trabalhar com educação, à época, foi que, na percepção dele, era mais fácil conseguir aulas na Universidade Estadual (UEMT) de Três Lagoas do que no Ensino de 1° e 2° graus no estado de São Paulo. Isso bem provavelmente ocorria pelo fato de as instituições criadas em São Paulo até a década de 1970 terem conseguido abastecer algumas regiões paulistas e até "exportar" professores para outros estados. A pesquisa de doutorado de Maria Edneia Martins-Salandim (MARTINS-SALANDIM, 2012) toma como foco a década de 1960 e a identifica como um período intenso na interiorização, se comparado a décadas anteriores, dos cursos para formar professores de Matemática no estado de São Paulo. No entanto, não podemos afirmar que essa intensificação foi suficiente para suprir a falta de professores para o Ensino de 1° e 2° graus em todo o estado...

Tanto Edson quanto Celso não residiam em Três Lagoas, e as idas à Universidade se davam apenas nos dias em que ministravam aulas (o que, em algumas épocas, não ocorria diariamente). Por isso não se lembram de quem eram os professores que lá trabalhavam, o que, de certa forma, nos leva a pensar sobre o perfil dos professores que lecionavam nesse campus: professores viajantes, despregados de um contexto.

Celso tentou fazer o mestrado na Universidade Federal de São Carlos, mas devido à cansativa semana não conseguiu dar continuidade a este seu projeto. Ele disse que, após lecionar a semana toda (dava aula na sexta-feira até as 23 horas), estudava até uma ou duas horas da manhã, e seguia de carro até São Carlos (cerca de 5 horas) para ter aula às 8 da manhã no sábado. Ele e os outros professores que faziam essa maratona, naturalmente, dormiam em sala e não tinham condições de acompanhar as aulas. Felizmente, depois de 1979, com a divisão do estado e a criação da UFMS, foi possível o afastamento integral da Universidade, e Celso realizou o seu mestrado em Matemática Aplicada e seu Doutorado em Engenharia Elétrica, ambos na Universidade Estadual de Campinas.

A divisão do estado e a criação da UFMS também tornaram possíveis a Edson Carvalho a dedicação exclusiva e, por consequência, o afastamento para o mestrado em Matemática Aplicada na Unicamp e, posteriormente, o doutorado na mesma universidade.

[50] Município do estado de São Paulo, pertencente à mesorregião de São José do Rio Preto-SP, localizado a 483 km da capital do estado, São Paulo, e a 255 km de Três Lagoas-MS.
[51] Município do estado de São Paulo, pertencente à mesorregião de Araçatuba-SP, localizado a 480 km da capital do estado, São Paulo, e a 199 km de Três Lagoas-MS. De José Bonifácio a Penápolis a distância é de 64 km.

Antes da divisão do estado e da viabilidade de contratação por tempo integral e dedicação exclusiva, a possibilidade de obtenção de afastamento para capacitação era remota.

Celso aposentou-se em 1998 e atualmente mora na cidade de Campo Grande e leciona na Universidade UNIDERP[52]. A entrevista com ele foi realizada em sua sala no programa de mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional, no campus agrário da Universidade. Com uma postura contida, o professor Celso me respondeu estritamente o que lhe perguntei. No entanto, muitas de suas respostas traziam uma perspectiva não só do curso ou da cidade de Três Lagoas, mas também da região. Ele me falou sobre o clima, o solo, o desenvolvimento da Universidade, o movimento dos professores que vinham do estado de São Paulo para lecionar em Três Lagoas. Falou também dos cursos ministrados para professores leigos em Paranaíba, São Gabriel do Oeste e outras cidades do estado. Esses cursos eram ministrados pelos professores de Três Lagoas no período de férias para aqueles que, apesar de já lecionarem, não eram graduados. Esse foi um aspecto interessante da narrativa de Celso. Quando perguntado sobre outras instâncias de formação, ele me disse não existirem outras além daquela oferecida na graduação, o que me pareceu ser um indício do modo como Celso entendia os cursos diferenciados em que ele e os outros professores lecionavam. Na entrevista de Conceição algo semelhante aconteceu. Quando perguntei a ela se havia outras instâncias de formação, pouco se falou sobre isso, pois o foco iluminou apenas os cursos regulares, sendo os demais secundarizados ou negligenciados.

Edson Carvalho é natural do interior do estado de São Paulo, da cidade de Mirandópolis[53]. Formou-se na UNESP de Rio Claro, na Licenciatura em Matemática, quando a instituição ainda era instituto isolado[54]. Após terminar a graduação, voltou para sua cidade natal e atuou no ensino de 1º e 2º graus em Lavínia, a 8 km de Mirandópolis. Foi quando surgiu a oportunidade de lecionar no curso de Matemática/Ciências, noturno, em Três Lagoas.

---

[52] Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, recentemente foi comprada pelo grupo Anhanguera e é chamada de Universidade Anhanguera UNIDERP. Foi criada em meados da década de 1990 a partir do CESUP – Centro de Ensino Superior de Campo Grande.

[53] Mirandópolis é um município do interior do estado de São Paulo, da mesorregião de Araçatuba, distante 596 km de São Paulo, a capital do estado.

[54] Apesar de serem referenciados como Câmpus Avançados da USP, ou Institutos da USP, os Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) do interior de São Paulo (Araraquara, Rio Claro, São José do Rio Preto, Marília, Assis e Presidente Prudente), segundo Vaidergorn (2003), foram criados entre 1957 e 1958 sob a supervisão do Conselho Estadual de Ensino Superior (cujos membros eram os mesmos do Conselho Universitário da USP). Além disso, os primeiros diretores dos Institutos eram professores vinculados à USP que mantinham atividades acadêmicas em suas Universidades de origem. No entanto, apesar de esses Institutos terem sido mantidos sob o "controle" da USP, foram criados sem vínculos institucionais com ela. Vaidergorn (2003) ainda afirma que, em um primeiro momento, tanto o Conselho Universitário da USP quanto o jornal *O Estado de São Paulo* temiam pela criação desses institutos, achando não ser possível manter um bom padrão de ensino. Em 1976, os Institutos Isolados foram reunidos com a criação da UNESP – Universidade Estadual Paulista.

Edson trabalhava, assim como Celso, o dia todo no Ensino de 1° e 2° graus e, no período noturno, no ensino superior.

Parece-me que algumas diferenças entre as áreas de pesquisa presentes em um curso de Licenciatura em Matemática – Educação Matemática, Matemática Aplicada, Matemática Pura – ficam ressaltadas na narrativa de Edson. Durante boa parte do texto vemos que há aspectos postos e julgados importantes pelo entrevistado, que participam de um discurso político que enfatiza o jogo de poder na gestão de um curso de Licenciatura entre as respectivas áreas. Nas falas de Edson, parece ter havido uma tensão entre aqueles que advogam que se deve saber matemática e que a didática vem por acréscimo (mesmo sem que se explicite o que se entende por didática) e aqueles que ministram as disciplinas pedagógicas específicas. Esse aspecto, além de estar presente na entrevista de Edson quando esse nos conta sobre o curso da UEMT/UFMS Três Lagoas, surge também quando o assunto é o curso da UEMT/UFMS Campo Grande, onde Edson trabalha atualmente, uma vez que foi transferido, em 2008, de Três Lagoas para Campo Grande.

Edson Carvalho me disse ainda que, em sua opinião, se você possui uma formação "sólida" em Matemática, a parte pedagógica é dela decorrente, vem por acréscimo. Essa visão "prática" da Didática da Matemática pontuou quase toda a entrevista, e pareceu caracterizar o "tom" do curso de Licenciatura em Matemática de Três Lagoas, segundo a perspectiva de Edson. Essa sua visão parece acompanhá-lo, ainda, desde quando ministrava a disciplina Prática de Ensino, na qual os alunos iam para a lousa e davam aula já que, sendo a didática algo natural, os olhares voltavam-se apenas ao modo como o conteúdo era tratado nessas aulas.

O interessante é que, apesar disso, Edson se reconhece como um professor de Prática e Estágio, uma vez que lecionava essas duas disciplinas no curso para formar professores. Ele diz ainda que "professores com uma formação bem "forte" em Matemática não se envolviam muito com isso", ou seja, com disciplinas pedagógicas ou pedagógicas específicas.

Atualmente, numa rápida busca ao currículo Lattes dos professores que trabalham na UEMT/UFMS Três Lagoas, constam 13 professores efetivos, desses, dois são professores com formação em Educação, uma tem doutorado em Educação Matemática e os demais possuem formações em Matemática Pura e Matemática Aplicada (Engenharia, Computação, Física). Há registro de apenas uma pesquisadora em Educação Matemática[55], o que nos

[55] Professora Eliedete Pinheiro dos Santos, doutora pela PUC-SP. Há ainda, lotada no Departamento de Educação da UFMS Três Lagoas, a professora Neusa Maria Marques de Souza. Formada em Matemática, Neusa atua também no programa de pós-graduação em Educação Matemática da UFMS Campo Grande.

permite supor que, devido às estratégias políticas, haja uma tendência em Três Lagoas de se manter o acesso de novos docentes nas áreas de formação dos professores já vinculados àquela unidade. Nada se pode afirmar, entretanto, sobre as circunstâncias disso. Talvez se mantenha espontaneamente fechado o grupo de formados, talvez não tenha havido quórum de educadores matemáticos para atender possíveis demandas...

No entanto, quando em 1987 todas as grades dos cursos de Licenciatura em Matemática nos câmpus da UEMT/UFMS se tornaram iguais, a "Licenciatura Bacharelesca" de Campo Grande (uma expressão de outro de nossos depoentes), espraiou-se também para os outros câmpus da Universidade.

Três Lagoas é um município de Mato Grosso do Sul situado na divisa com o estado de São Paulo, próximo às mesorregiões de Araraquara e de São José do Rio Preto (apesar de essa última estar um pouco ao norte de Três Lagoas) e, por esse motivo, havia (e creio que haja até hoje) um constante deslocamento de pessoas que, residentes em um estado, se dirigiam a outro para trabalhar ou estudar. Esse aspecto, percebido na dinâmica da criação do curso de Três Lagoas, fortalece a ideia de que a fronteira entre dois estados é apenas uma imposição da geografia física, e que as regiões são definidas, muitas vezes, por aspectos distintos daqueles estabelecidos oficialmente pela cartografia. Por isso, uma região é um território costurado pela historicidade, não um mero espaço circunscrito fisicamente num mapa.

No início do curso os professores não eram contratados em período integral na Universidade e, por isso, o contato com o aluno era feito somente no horário da aula. Isso se manteve nos primeiros anos, quando boa parte dos professores não residia em Três Lagoas. Devido à localização da cidade, havia muita mobilidade docente não só para atender a esse, mas a todos os cursos do campus. Edson, por exemplo, relata que a interação dele com professores da área pedagógica ocorria durante as viagens até Três Lagoas, o que aponta o trânsito de professores de distintas áreas. Eles ministravam suas aulas e voltavam para suas respectivas cidades, o que dificultava e tornava restrito o contato desses docentes com a organização da Universidade e com seus alunos. Esse quadro só se modificou, tanto para Celso quanto para Edson, com a divisão do estado e com a decorrente criação da Universidade Federal.

A constante movimentação docente certamente dificulta a formação de vínculos, o que por sua vez, implica a dificuldade de esses professores atuantes em Três Lagoas tomarem "para si" o curso, se sentirem professores do curso. Em princípio, eu os percebi mais como professores que o acaso vinculou ao curso de Ciências. Não se envolviam e nem pensavam no

curso de maneira global: cuidavam apenas das disciplinas que ministravam. Nada conseguiram me dizer, por exemplo, a respeito das mudanças ocorridas no processo de desenvolvimento do curso e dos demais professores que ali trabalhavam, o que me pareceu um sinal emblemático de distanciamento.

A divisão do estado de Mato Grosso do Sul, já sabemos, teve um papel importante para o desenvolvimento do curso de Três Lagoas. Com a possibilidade de se trabalhar com dedicação exclusiva à docência e à pesquisa, a configuração do curso mudou. Celso e Edson Carvalho passaram a lecionar apenas na Universidade e a residir em Três Lagoas com tempo maior de dedicação ao ensino superior, além de ter sido possível a eles o envolvimento com a pós-graduação. Essa mudança nos rumos dessas vidas reverbera, por exemplo, no modo como Celso fala da cidade de Três Lagoas, detalhando com propriedade aspectos da situação econômica e agrícola do município em tempos mais recentes.

Da entrevista de Edson, recorto ainda sua afirmação de que o curso de Licenciatura em Matemática em Três Lagoas era noturno devido à demanda. Os alunos que usualmente se interessavam pelo curso de Licenciatura em Matemática precisavam trabalhar durante o dia, restando a eles apenas o período noturno para a dedicação aos estudos. Ou seja, um curso noturno parece ter sido a única possibilidade para atender à demanda existente em Três Lagoas, mesmo não sendo esse o desejo dos professores que ali estavam. Atender a estudantes das camadas trabalhadoras, oriundos de famílias com condições financeiras restritivas é algo que opera, no discurso de Edson, como marcador junto a um discurso sobre o que seja um curso "forte". A insistência (percebida no modo como o depoente narra) em referir-se a um curso de Matemática "forte" indica um desejo; o curso de Ciências ser noturno indica uma necessidade. Desejo cedendo à realidade, mas marcado discursivamente de forma enfática.

As primeiras turmas do curso oferecido em Três Lagoas no período noturno eram compostas por pessoas mais velhas, que trabalhavam durante o dia na CESP[56], usina ali instalada, e que não tinham tido a oportunidade de cursar uma graduação anteriormente. O aluno do ensino noturno, de maneira geral, cerca-se de alguns aspectos que implicam restrições em sua formação acadêmica. São privados, por exemplo, da convivência com estudantes dos demais cursos, da participação em algumas atividades complementares e/ou de extensão e até mesmo têm reduzidos horários em que podem buscar o professor para orientações extra aula.

[56] Aqui faço referência à Usina Hidrelétrica Ilha Solteira, a maior usina da CESP (Companhia Energética de São Paulo) e do Estado de São Paulo e a terceira maior usina hidrelétrica do Brasil. Está localizada no Rio Paraná, entre os municípios de Ilha Solteira (SP) e Selvíria (MS).

Baseada em um texto de Romanelli publicado em 1994, Furlani (1998) traz uma classificação para os alunos do ensino noturno de acordo com a situação financeira. A autora apresenta três tipos de estudantes: o estudante em tempo integral, o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante. O estudante em tempo integral é, via de regra, aquele mantido pela família e que se dedica integralmente ao estudo, seja no período diurno, integral ou noturno. O estudante-trabalhador, como o próprio nome já diz, trabalha, mas continua sendo mantido pela família. Por último, o trabalhador-estudante tem o trabalho como imprescindível para sua subsistência, não depende financeiramente da família e ajuda em algumas despesas da casa. Essa classificação provavelmente não abrange todos os estudantes, no entanto, nos alerta para a importância desse último tipo de aluno, para o qual a atividade profissional é muito importante e pode fazer com que a escola seja, muitas vezes, secundarizada. Esse parece ser o caso dos funcionários da CESP – Companhia Energética de São Paulo em Ilha Solteira – que iam até Três Lagoas cursar Matemática mais frequentemente visando apenas ao diploma de graduação que permitiria a eles galgarem novas posições na carreira.

Mesmo não sendo a docência um objetivo para esses alunos que eram funcionários da CESP, Celso argumenta que, apesar de trabalharem durante o dia, esses eram, geralmente, os melhores alunos do curso, pois alguns já haviam feito cursos técnicos e tinham facilidade em Matemática. Talvez essa afirmação nos dê mais indícios do que seriam bons alunos para alguns de nossos entrevistados: aqueles que têm facilidade ou sabem Matemática, mesmo que não tenham interesse pela carreira docente. Nesse sentido, este indício está em consonância com o que Edson Carvalho nos diz ser um dos objetivos (ou desejo dos professores) do curso: trabalhar com conteúdo matemático aprofundado. Terminado o curso, a maioria dos trabalhadores-estudantes continuava com seus empregos estáveis na CESP, e dificilmente se encaminharia para a docência.

Um histórico do desenvolvimento do ensino no período noturno no país é apresentado por Furlani (1998). A partir desse estudo é possível perceber que a utilização desse período do dia foi pensada como resposta à necessidade de se ampliar o acesso à educação também àqueles que, destituídos de posses, precisavam trabalhar para o sustento da família ou para o próprio sustento. A autora afirma que a concentração de cursos noturnos estava, à época da pesquisa, nas instituições privadas de ensino.

Terribili Filho (2007), ao estudar o ensino superior noturno, aponta o caráter cada vez mais utilitarista desse ensino. O autor afirma que o ensino superior no Brasil associa a formação universitária a profissões regulamentadas, se afastando do ideal de universidade que seria uma formação mais global do aluno. Furlani (1998) corrobora essa posição e diz que os

cursos de graduação das universidades têm como objetivo educar seus alunos para o exercício pleno da cidadania, o que deveria implicar "uma formação geral e humanista, dotada de visão crítica da sociedade em que irão atuar; significa formar o cidadão ético, comprometido com sua época e local de atuação" (FURLANI, 1998, p. 15). A partir desses dois autores entendo que, provavelmente pelos dez anos que os separam, enquanto um ainda argumenta pela necessidade de um modelo de universidade o outro constata que o modelo existente não se efetiva na prática.

Nas entrevistas que realizamos, o ensino noturno é citado de mais de um modo. Enquanto em Três Lagoas os docentes veem o curso noturno como uma necessidade de suprir a demanda ali existente, na UEMT/UFMS Campo Grande a alteração no oferecimento do curso do noturno para o diurno é um modo de se conseguir alunos mais preparados. As justificativas para ambas as situações acabam sendo as mesmas, as do senso comum: os alunos devem ter tempo para se dedicar à educação. Aos que não têm condições de estudar, faculta-se o ensino noturno; para uma maior dedicação, entretanto, exige-se a frequência no período diurno, para que se aprenda mais e melhor.

Em alguns momentos é possível assinalar, em relação aos professores que lecionaram em Três Lagoas, um descompasso entre o discurso, o desejo e as possibilidades aventadas, tanto no que se refere à necessidade do oferecimento do curso em período noturno, como no modelo oferecido, a Licenciatura Curta. A decisão de oferecer um curso no período diurno ou noturno, muitas vezes, está além da preocupação com a qualidade da educação oferecida. Há outros aspectos – tais como a força política de alguns dos envolvidos, ou ainda, as concepções da instituição – que podem determinar se o número de formandos em um curso deve ou não ser levado em conta na decisão pelo período ou tipo de curso oferecido. Conceição e Maria Helena relatam que foi necessário promover várias mudanças estruturais no curso visando à manutenção de um número razoável de alunos, aspecto que parece não ter ocorrido nos demais cursos estudados. De modo geral, mesmo considerando o desejo que move, há circunstâncias e empecilhos que desaceleram esse movimento desejante.

Apesar de considerar esse um discurso usual e até mesmo simplista, o pouco tempo disponível impede o trabalhador estudante de, por exemplo, ampliar a carga horária com cursos optativos, ter horários livres para o acesso a bibliotecas, intensificar o convívio social com colegas, entre outros aspectos. Além disso, a ideia de uma formação ampla, que abranja não somente os conteúdos curriculares, fica dificultada pela falta de tempo, conforme justificam os docentes da UEMT/UFMS Campo Grande.

É possível, no entanto, para aqueles que assim o desejarem, o envolvimento com outras atividades que não sejam de ensino, mesmo estando em um curso noturno. Um exemplo desse envolvimento é o de alguns alunos do curso de Licenciatura em Matemática a distância em que leciono. Após terem sido abertas duas vagas para a realização de uma iniciação científica, duas alunas, que realizavam o curso a distância, se candidataram à atividade de pesquisa pelo período de um ano. Os encontros aconteciam nos horários possíveis: na hora do almoço, ou das 18h às 19h. No entanto, não temos como negar que havia um esforço, muitas vezes sobre-humano, para a realização dessas atividades: o tempo de que elas dispunham não era suficiente para a realização de todas as atividades planejadas e elas, muitas vezes, tinham que se dividir entre cuidar dos filhos, realizar as atividades do ensino de graduação, trabalhar em tempo integral em um emprego que em nada se relacionava à docência, além de realizar as atividades da pesquisa. Especificamente, no caso dessas alunas, apesar de estarem matriculadas e cursarem Matemática na cidade de São Gabriel do Oeste, a aproximadamente 136 km de Campo Grande, elas trabalham em Campo Grande, e por isso podiam participar de algumas reuniões presenciais. Não fosse esse o caso, teríamos que utilizar outros meios de comunicação, criando algo como que uma Iniciação Científica a Distância. Desse modo, acredito que uma formação mais ampla para o aluno que estuda em curso noturno ou em curso a distância, apesar de possível, está prejudicada se comparada à formação daquele que estuda em curso integral. É possível que o ensino superior, em boa parte das instituições no país, acabe por formar profissionais para atender à demanda de mercado, sem conseguir oferecer uma formação que vá além do ensino dos tópicos curriculares mínimos.

A análise realizada por Furlani (1998), a respeito da inserção de cursos noturnos no país, contrasta com um aspecto que Celso salienta durante sua entrevista sobre os estudantes que trabalhavam durante o dia na CESP. Para a autora, os alunos do ensino noturno possuem necessidades educacionais diferentes daquelas dos alunos de cursos diurnos, pois a maioria trabalha e possui um nível socioeconômico mais baixo. Entendê-los como alunos com necessidades diferenciadas não implica tratá-los como meramente interessados em obter, por necessidade, o diploma, e sim, oferecer condições para que, mesmo com um tempo menor de estudo, seja possível a conclusão de um curso com a mesma qualidade que os demais. Para Furlani (1998), essa condescendência, usualmente aliada às propostas de ensino noturno, consiste em uma ação discriminatória. Passados mais de 15 anos da realização do estudo de Furlani (1998), é possível perceber que as discussões a respeito da educação superior pouco chegam efetivamente a problematizar o ensino noturno.

Um outro aspecto sobre o oferecimento de cursos no período noturno me remete novamente ao desprestígio da carreira docente e pode ser sintetizado com a pergunta: quais são os cursos oferecidos no período noturno? Bittar, Almeida e Veloso (2008), ao estudarem os dez anos que se passaram depois da LDB de 1996, afirmam que há uma seleção dos cursos oferecidos nesse período:

> (...) entre as opções oferecidas no período noturno, não se observam os cursos mais concorridos como Medicina, Odontologia e Engenharia. Ao contrário, as características dos cursos oferecidos no período mencionado convergem no sentido de não necessitarem de laboratórios, não serem oferecidos em mais de um período (noturno e vespertino), representando uma alternativa de baixo custo tanto para as IES quanto para os alunos. (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008, p.92).

As autoras buscam, no cenário brasileiro de 1996 a 2004, os números e porcentagens de oferecimento de cursos noturnos nas diferentes regiões do país, e apontam que, de maneira geral, a oferta de vagas noturnas nas instituições públicas de ensino superior representa 1/5 da oferta de vagas nas instituições privadas, sendo maior ainda esse percentual na região Centro-Oeste. No entanto, o estado de Mato Grosso do Sul não segue essa tendência. O crescimento de oferta de vagas no ensino público no período noturno, dentro do recorte temporal assinalado, ainda que menor do que nas instituições privadas, não é tão grande quanto no restante do país. Enquanto nas escolas particulares o crescimento é de 200%, nas instituições públicas o crescimento gira em torno de 150%. Um dos possíveis motivos dessa aproximação entre universidades públicas e privadas quanto ao oferecimento de cursos noturnos é a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – que, implantada em 1993, oferece, em sua maioria, cursos noturnos de Licenciatura pelo interior do estado.

Ao buscar na literatura autores que estudaram o ensino noturno, seja na década de 2000 (como Furlani e Terribili Filho), ou na década de 1980 (como Sposito et al. (1989) e Carvalho (1984), entre outros), vemos que boa parte deles entende o ensino noturno como um problema resultante da divisão de classes, que obriga alguns a trabalhar durante o dia e estudar no período noturno mesmo que em situações precárias. Esse ensino superior, muitas vezes insuficiente se comparado a um ensino integral, não impede, mas dificulta a formação crítica necessária ao aluno, que seria, segundo os autores, a função da Universidade. A expansão do ensino superior na década de 1960 foi conduzida com amplos incentivos aos institutos isolados, cursos noturnos e de curta duração. Pode-se dizer que a maioria dos alunos vê no ensino superior um meio de conseguir um bom emprego e melhorar de vida, e isso altera o objetivo da formação, bem como a tendência de procura pelos cursos.

Apenas em 1992 foi criada a Lei nº 8.539, do Poder Executivo, que fazia referência à criação de cursos noturnos nas Universidades Federais, definindo, também, os currículos desses cursos. Além dessa lei, o artigo 47, parágrafo 4º da Lei 9394/1996 prevê que

> As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária. (BRASIL, 1996)

É possível observar que o próprio texto da legislação é redigido de modo a garantir igualdade de qualidade entre os cursos oferecidos nos diferentes períodos de ensino, o que assinala uma possível diferenciação na prática. A necessidade de se redigir uma lei para garantir a manutenção de um padrão de qualidade nos dá indícios de uma possível precarização do ensino noturno em comparação ao diurno. Essa lei indica ainda um ensino noturno à margem do padrão de qualidade tido como aceitável/desejável no ensino superior.

Além disso, apesar de constar na legislação a obrigatoriedade de oferecimento de cursos noturnos, o número mínimo não é estipulado, ficando a cargo de cada universidade estipular esse mínimo. A constituição do estado de São Paulo, por exemplo, prevê que 1/3 das matrículas das universidades estaduais devem ser oferecidas no ensino noturno (mas das três grandes universidades públicas, apenas a UNESP mantinha essa porcentagem à época da pesquisa de Terribili Filho (2007)).

Vejo como importantíssima a discussão a respeito do ensino noturno, uma vez que muitos dos cursos que formam professores atualmente são oferecidos nesse período. No entanto, esse meu desejo em falar sobre o curso noturno pode estar mais relacionado à minha história de vida do que às narrativas a que tive acesso. Me formei em um curso noturno em uma faculdade estadual localizada em uma cidade próxima à divisa entre os estados do Paraná e de São Paulo. Trabalhava durante o dia, e à noite ia para a faculdade, numa rotina bem próxima à dos alunos dos cursos descritos por alguns de meus entrevistados. Fui uma estudante-trabalhadora e, como tal, tive pouco contato extraclasse com meus professores. Quando muito, o contato se dava nos poucos eventos científicos que aconteciam em cidades próximas. Não foi possível, durante minha graduação, a realização de iniciação científica ou qualquer outra atividade não relacionada ao estritamente descrito nos programas de ensino da grade curricular. O estágio supervisionado foi realizado, boa parte, em meu horário de almoço e nas férias do trabalho. Essa minha experiência corrobora muitas das problemáticas anunciadas anteriormente: um curso noturno pode limitar o acesso do aluno a muitas vivências acadêmicas importantes, que contribuem para a formação de um profissional crítico, politizado, pesquisador, capaz de transformar sua própria prática. Por outro lado, o

ensino noturno propicia a aquele que assim desejar a realização de uma graduação sem que seja necessário o abandono do emprego. Ainda que sem a vivência de muitos aspectos importantes, tais como salientei anteriormente, o ensino noturno cumpre a função de inclusão social.

Muito da problemática que ronda o ensino noturno parece também ter feito parte do cotidiano do curso de Licenciatura em Ciências oferecido na UEMT/UFMS Três Lagoas. Já na questão de estrutura física, o campus parece ter sido o único a iniciar suas atividades com uma sede própria. Celso me disse que, quando chegou à cidade para trabalhar no curso de Matemática, em 1972, o prédio em que o Centro Pedagógico estava instalado media uma quadra e era composto por salas dispostas ao redor de uma piscina que ocupava o centro do terreno. Três Lagoas, à época, estava em expansão. Em pleno golpe militar, era área de segurança nacional devido à Usina Hidrelétrica de Jupiá, e isso pode ter colaborado para que investimentos estruturais fossem ali feitos.

A cidade de Três Lagoas, em meados da década de 1970, possuía uma terra arenosa, com pouco valor venal, mas apostou na plantação de braquiária (uma espécie de capim que se adapta facilmente a terrenos e condições das mais variadas) e disso, conforme me contou Celso, ocorreu uma revolução na economia da cidade. Terras que anteriormente não tinham valor nenhum passaram a custar muito dinheiro com a possibilidade de se criar gado e alimentá-lo com o capim de fácil cultivo. Atualmente, a cidade é considerada um polo industrial do estado, com mais de 3.000 empresas e 64 indústrias[57].

A julgar pelo depoimento de Celso, apesar de uma certa estrutura, havia pouca disponibilidade de professores formados, e o salário, no período da UEMT (de 1970 à 1979), era baixo e, conforme relatos de nossos entrevistados, atrasava. Com a transformação da UEMT em UFMS, a situação modificou-se e professores recém-formados tomaram o rumo oeste para construir suas carreiras acadêmicas. Penso que a questão salarial foi decisiva para a configuração e o destino da UEMT e para a vinda de muitos professores para o estado. É claro que, assim como a instituição em Campo Grande, os câmpus da UEMT em Corumbá e em Três Lagoas também foram federalizados, mas devido a sua localização, no interior, talvez não tenham se tornado tão atrativos. Esse aspecto pode ser observado ainda hoje em algumas regiões do país: há uma alta rotatividade de professores nas instituições de ensino superior. De maneira geral, creio que a criação e o desenvolvimento de um curso são complexos e envolvem aspectos que fogem da alçada dos professores. São mais amplos: envolvem a

[57] Informações retiradas do site da Prefeitura de Três Lagoas, http://www.treslagoas.ms.gov.br/, acessado em 06/03/2015.

estrutura das cidades-sede, a distância em relação a outros centros, a adaptação dos sujeitos ao clima, os costumes...

UEMT/UFMS Campo Grande

A abertura do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS – Campo Grande passou por percalços que só podem ser contados a partir das memórias como as que registramos nas narrativas produzidas, já que, oficialmente, só há registros da abertura do curso no primeiro semestre de 1981. No começo da pesquisa me perguntava sobre o porquê de, somente após vinte anos do início das atividades da faculdade que deu origem à UFMS, ter sido criado um curso de Licenciatura em Matemática em Campo Grande, o que agora talvez eu possa responder ou compreender de algum modo.

Um dos motivos seria o desinteresse daqueles que lá estavam (já que eram pessoas, em sua maioria, ligadas à área da saúde) em criar tal curso. Em Campo Grande havia os cursos de Farmácia e Odontologia, e os esforços estavam fundamentalmente voltados para a criação do curso de Medicina e para a criação da Universidade Federal de Mato Grosso[58]. O primeiro objetivo foi alcançado em 1966, com a criação do curso de Medicina e do Instituto de Ciências Biológicas, juntamente com o início da construção da Cidade Universitária. Já a Universidade Federal de Mato Grosso, sonhada para Campo Grande, foi criada em 1970 em Cuiabá, à época capital do estado. A Campo Grande coube uma Universidade Estadual (UEMT), instituída em 1970, que agregou/criou, além do Instituto em Campo Grande, os Centros Pedagógicos de Dourados, Corumbá e Três Lagoas, Aquidauana.

Vislumbro como outro dentre os possíveis motivos para o longo período decorrido para a criação de uma Licenciatura em Matemática na UFMS o desprestígio dos cursos de Licenciatura frente aos cursos de Engenharia e Medicina. Licenciaturas poderiam ser oferecidas nos câmpus do interior, pois exigiam menos estrutura. Além disso, as cidades do interior eram menos atrativas a profissionais já formados que poderiam atuar como professores nas mais diversas áreas (Campo Grande, apesar de sua criação recente, atraía profissionais de diferentes campos, em um processo migratório intenso já nas décadas de 1950 e 1960). Além desses profissionais, os próprios alunos do curso de Engenharia da UFMS de Campo Grande atuavam como professores do Ensino de 1° e 2° graus.

[58] A Universidade Federal de Mato Grosso foi criada na capital do estado de Mato Grosso Uno, em 1970. Ao sul do estado, atual Mato Grosso do Sul foi criada a UEMT, Universidade Estadual de Mato Grosso.

Uma outra justificativa possível para o movimento tardio de criação do curso de Licenciatura em Matemática na UFMS em Campo Grande pode ser a resistência de professores como Eronides de Jesus Biscola, Celso Pierezan e outros, quanto à criação de um curso de Ciências, como rezava a legislação da época. Essas possibilidades foram vislumbradas a partir das diversas entrevistas que realizei e que serão aqui retomadas. Outras possibilidades poderão ser apontadas por quem vier a se debruçar sobre as narrativas que produzi ou a partir de outras pesquisas. As possibilidades que aqui explicito não se contradizem e podem ser tomadas, inclusive, como aspectos influenciadores da criação do curso de Licenciatura em Matemática na UFMS Campo Grande. Há uma rede de articulações que vai deixando marcas e fixando histórias pelo caminho.

No decorrer desta pesquisa, realizei quatro entrevistas com cinco professores que trabalharam no curso de Licenciatura em Matemática da UEMT/UFMS Campo Grande. José Luiz Magalhães de Freitas, Gilberto Antonio Telarolli, Edson Norberto Cáceres, Eronides de Jesus Biscola (Eron) e Jair Biscola foram os colaboradores que me contaram histórias e casos sobre a criação, implantação e desenvolvimento do curso. Os dois últimos, Eron e Jair, estavam no estado antes mesmo da criação do curso, e por isso, conheceram algumas das artimanhas que podem ter tornado possível a criação do curso em 1981.

Eron chegou à UFMS em 1972, para trabalhar no curso de Engenharia que passou a ser oferecido em 1970, com a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso - UEMT. Na primeira metade da década de 1970, houve a proposta de Ramez Tebet para que se abrissem cursos de Ciências, em conformidade ao que a legislação previa, nos câmpus da, à época, Estadual. Ramez Tebet era professor do campus de Três Lagoas e após ter cursado a Escola Superior de Guerra no Rio de Janeiro, tornou-se prefeito da cidade, governador do estado e, posteriormente, senador da república. Com esse histórico de atuação, a proposta de Ramez Tebet tinha um peso que o recém-chegado Eron desconhecia. Além disso, o fato de Ramez Tebet ter cursado a Escola Superior de Guerra em plena Ditadura Militar nos permite entender que seu poder ia além daquele dos fogos de artifício das lutas políticas então existentes na Universidade, além de seu desejo de criar cursos de Ciências estar em consonância com o que previa a legislação federal sobre a formação de professores (a transformação do curso da UEMT/UFMS Três Lagoas de Licenciatura em Matemática para Licenciatura em Ciências, em 1975, é um exemplo disso).

Eron diz que ter enfrentado Ramez na abertura do curso de Ciências no campus de Campo Grande foi semelhante a enfrentar Popó[59] em uma luta, sem, entretanto, saber que ele era o Popó. Eron desconhecia a força política de Ramez Tebet e não sabia que ele era, já naquela época, influente em todo o estado. Os professores de Matemática do campus de Campo Grande, à época, se opuseram à instalação de um curso de Ciências, pois desejavam a criação de um curso de Licenciatura em Matemática como aqueles dos quais eles eram oriundos. Nesse movimento de resistência, os professores da UEMT/UFMS de Campo Grande não estavam sozinhos. USP (Universidade de São Paulo) e UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), entre outras universidades do país, resistiram e não transformaram seus cursos de Licenciatura em Matemática em Ciências.

Os professores, em seus discursos, afirmam que um professor, para lecionar no Ensino de 1° e 2° graus, deveria ter uma formação aos moldes daquela que eles tiveram, qual seja, em um curso de Licenciatura em Matemática. No entanto, percebo que apesar do discurso, trabalhar em um curso de Licenciatura em Matemática, para alguns professores, poderia não ser equivalente a formar professores de Matemática. Me parece que a preocupação estava mais voltada à formação de pesquisadores ou professores universitários de Matemática. Na graduação deveriam ser ensinados os conteúdos matemáticos do ensino superior, já que o mais básico "teria sido" aprendido no ensino de 1° e 2° graus. Em entrevista, um dos professores me disse que o máximo que os professores concordavam em retomar eram os conteúdos de Matemática do 2° grau. Temas relativos ao Ensino de 1° grau ficariam sob a responsabilidade dos estudantes e, por decorrência, eram tidos como pré-requisitos.

Disciplinas pedagógicas eram relegadas a um segundo plano e supostamente aprendidas na prática. Um curso, para ser "bom", seja lá o que isso signifique, deveria ser composto por uma matemática "pesada", coisa que um curso de Ciências não poderia oferecer (isso tem bastante sintonia como o que entendemos ter acontecido também na UETM/UFMS Três Lagoas). Mas o que significa uma matemática "pesada"? Seria, talvez, a matemática do ensino superior quando comparada à matemática do ensino de 1° e 2° graus? Quem determina que matemática deve ser ensinada (e como deve ser ensinada) em cada nível de ensino? É possível perceber que o currículo proposto sequer era (ou é) questionado. Entendia-se que se devia ensinar e estudar determinado conteúdo e assim era feito. Além disso, é possível perceber que, nesse sentido, "difícil" e "pesado" são sinônimos de "bom", pois isso

[59] Acelino "Popó" de Freitas, ex-pugilista brasileiro.

diferenciava os que conseguiam superar as dificuldades, retendo os menos aptos. Como, então, formar, nesses moldes, em um curso de Ciências? Os professores entrevistados definitivamente não julgavam ser isso possível e, assim, insistiam na criação de um curso de Licenciatura em Matemática.

O movimento contrário à implementação de cursos de Ciências, ou ainda, contrário aos cursos de curta duração, como eu já disse, não é algo específico da UFMS de Campo Grande. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC, mostrou-se contrária à determinação de que os cursos que formavam professores de Física, Química, Biologia e Matemática deveriam ser oferecidos como cursos de Licenciatura em 1° grau em Ciências e, caso fosse possível, em seguida, oferecida a habilitação plena que daria direito a lecionar no ensino de 2° grau.

Até onde foi possível levantar, a primeira menção aos cursos de curta duração data de 1964, e encontra-se em parecer do Conselheiro Newton Sucupira: trata-se de mais uma medida emergencial para a formação de professores, que, no entanto, tornou-se permanente. Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação, em seu livro *A Formação do Magistério,* discute a Lei 5692/1971 e alguns pareceres que a ela se seguiram e que tinham relação com a formação de professores e visavam a auxiliar na execução da lei. Para Chagas (1976), os cursos de curta duração justificavam-se devido às diferenças culturais de cada região do país. Estabelecido um currículo mínimo, em locais "onde ocorra aquela maior oferta de meios, aos sistemas será lícito condicionar o exercício profissional dos licenciados a um preparo superior aos mínimos estabelecidos..." (CHAGAS, 1976, p. 16). A formação de professores seria feita de forma progressiva: em um primeiro momento se obteria uma habilitação geral, com a Licenciatura em Ciências, e, depois, uma habilitação específica. Me parece que, de acordo com o autor, a execução da lei estaria vinculada à região do Brasil em que ela seria aplicada. Em regiões nas quais houvesse falta de professores a habilitação geral seria suficiente. Essa postura de Chagas (1976) me remete a um conceito já discutido em alguns trabalhos do GHOEM (Cury, 2011; Fernandes, 2011; Baraldi, 2003; Galetti, 2004, entre outros) segundo os quais a formação de professores de Matemática no país é historicamente marcada pelos signos da urgência e da carência. Como um curativo que apenas esconde a ferida ao invés de tratá-la, foram criados cursos que possibilitavam uma formação célere, de modo a solucionar, ainda que provisoriamente, o problema da falta de professores.

O detalhamento do que previa a lei é interessante para entendermos a movimentação realizada na UEMT/UFMS Campo Grande. A legislação de meados da década de 1970, mais especificamente a Resolução do CFE n° 37 de 14 de fevereiro de 1975, dispunha sobre a

obrigatoriedade e a implantação progressiva do curso de Ciências, estabelecendo que até o ano de 1978 todas as licenciaturas da área científica deveriam ser convertidas em Licenciaturas em Ciências, de acordo com a Resolução do CFE 30/1974. As novas licenciaturas poderiam ser organizadas em cursos de curta duração ou de duração plena (curta + habilitação), e o número de vagas oferecidas no curso de Licenciatura em Ciências deveria ser igual à soma das vagas anteriormente oferecidas. Ou seja, se houvesse, em uma determinada instituição, cursos de Matemática e Biologia, cada um com 40 vagas, em substituição deveriam ser oferecidas 80 vagas em um curso de Licenciatura em Ciências.

Dois artigos da Resolução CFE 37, de 1975, resumem o que ficaria estabelecido:

> Art. 1° - O curso de licenciatura em Ciências, a que se refere a Resolução n° 30/*74*, será implantado progressivamente e, a partir do ano letivo de 1978, tornar-se-á obrigatório como licenciatura única da área científica, com habilitação geral em Ciências para o ensino da respectiva área de estudo, predominante na escola de 1° grau, e habilitações específicas em Matemática, Física, Química e Biologia, para o ensino das correspondentes disciplinas, predominantes na escola de 2° grau.
> [...]
> Art. 7° Não serão criados ou autorizados a funcionar, a partir da vigência da presente Resolução, novos cursos de licenciatura em Ciências (polivalente), Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas, organizados pela sistemática anterior à da Resolução n° 30/74, ficando os atos que os disciplinaram indicados no parágrafo único do artigo 1°, revogados a partir de 1° de Março de 1978. (CFE, 1975, p.129 e 130)

Essa proibição de se criar um curso de Licenciatura em Matemática ocorreu, na prática, na UEMT/UFMS Campo Grande. Eron conta que buscaram, sem muito sucesso, alguma brecha na Lei que possibilitasse a criação de Licenciatura em Matemática. No entanto, o curso de Ciências (com aspectos próprios a um curso de Licenciatura em Matemática) só foi aberto em 1981, quando essas leis já estavam enfraquecidas.

É possível que brechas nas leis existissem, uma vez que mesmo com a obrigatoriedade há indícios[60] da criação de um curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de São Carlos, em 1975, época em que, pela lei, já não era permitida a criação de cursos nesses moldes. Possivelmente a obrigatoriedade da criação de cursos de Ciências para a formação de professores de Matemática, Biologia, Química e Física foi imposta para alguns e flexibilizada para outros. Nesse movimento, alguns podem ter conseguido driblar a lei, e seria interessante, em um próximo estudo, investigar como isso foi possível.

Esses descontentamentos com a lei e algumas tentativas de não implementá-la são aspectos a serem analisados, uma vez que eles nos mostram que, mesmo em meio à ditadura

[60] A informação consta no site www.emec.inep.br, no entanto, como já verificamos algumas incoerências nesse site, trago aqui essa informação como um indício.

militar, houve certa resistência, na UEMT/UFMS Campo Grande – e, ao que tudo indica, também em outros locais –, às diretrizes relativas à formação de professores. Esse aspecto é salientado por Valério (2007), que nos alerta sobre haver uma crítica, na área de História da Educação, a trabalhos históricos que entendem "os fenômenos políticos (...) como simples reflexos das forças econômicas vigentes mais efetivas que, propriamente, a ação dos sujeitos caracterizados como destituídos de participação política nos processos decisórios da república brasileira" (VALÉRIO, 2007, p. 3). Mesmo que haja uma lei vigente, os sujeitos que efetivamente a aplicarão podem subvertê-la (e a subvertem, efetivamente) adequando-a às necessidades.

Diante de algumas recusas, uma comissão constituída pelo Conselho Federal de Educação elaborou, em 1980, dois documentos com o intuito de suavizar a Resolução 30/1974 – *Minuta de Resolução* e a *Indicação sobre a Resolução nº 30* – que tornaram facultativa a abertura de cursos de Ciências como oposição aos cursos de Licenciatura.

No entanto, a posição contrária da SBPC[61] à existência de cursos de curta duração manteve-se mesmo após os dois últimos documentos citados. Havia uma resistência à Lei 5692/1971 e à Reforma Universitária, além de outras reclamações que, se não estivessem registradas em documento datado de 1984, poderíamos pensar serem os anseios atuais do ensino superior no país:

> Em todos esses simpósios, mesas redondas e encontros, é unânime o posicionamento contrário à existência dos cursos de curta duração; é criticada a política educacional implantada, ou pelo menos tentada, a partir da lei 5440/68 (Reforma Universitária) e da lei 5692/71 (Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º graus); são denunciadas as péssimas condições de ensino oferecidas pela escola pública: deterioração dos prédios escolares, ausência de salas-ambiente para aulas práticas, superpopulação das classes, condições de higiene insatisfatórias, entre outras; é denunciado o aviltamento salarial do professorado; reclama-se da falta de entrosamento entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas; são apresentadas recomendações de caráter geral e de princípio; afirma-se a necessidade de se propor alternativas para o que aí está: enfim, pinta-se um quadro negro e real da situação do ensino de 1º e 2º graus e reconhece-se a premência de propostas concretas que visem à alteração profunda dessa realidade. (POLÍTICA ..., 1984, p.112/113)

Esse documento foi elaborado a partir de alguns simpósios ocorridos no país, dentre eles, "O curso de Licenciatura e a Formação de Professores", coordenado pela Professora Elza Furtado Gomide. Das conclusões do simpósio "As Licenciaturas na área de Ciências Exatas e Naturais" nos interessam aquelas relativas à licenciatura de curta duração:

---

[61] A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência foi criada em 1948, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, visando incentivar o desenvolvimento da Ciência no país. Durante o Regime Militar, segundo informações disponíveis em http://www.sbpcnet.org.br/site/a-sbpc/historico/index.php, (acessado em 21 de junho de 2015), ofereceu suporte a professores e pesquisadores perseguidos pela ditadura além de ter sido opositora das políticas do regime.

> Podemos concluir que a licenciatura de curta duração para a formação de professores de 1º grau é rejeitada através dos argumentos muito fortes e de ordem pragmática: 1) desvalorização salarial desse professor em relação ao de 2º grau; 2) existência de número excessivo de diplomados que entretanto não vão exercer a profissão; 3) a formação é deficiente em conteúdo; 4) os cursos de curta duração deram ensejo a uma falsa valorização do diploma; 5) deram uma falsa base de funcionamento para as IES proporcionando rápido e exagerado crescimento da rede privada de ensino (das 253 IES que oferecem Licenciaturas em Ciências no país, 43 são públicas e 210 privadas) em detrimento de bom nível de formação dos professores. (POLÍTICA ..., 1984, p. 120/121)

Apesar das movimentações contrárias à criação de cursos de curta duração, eles permaneceram em vigência por aproximadamente 40 anos, sendo, em um primeiro momento, extintos em maio de 1999, pela Resolução da Câmara de Educação Superior nº 02 Art. 1º, que reza: "Os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei 5.692, de 1971, estão extintos pela Lei 9.394, de 1996, assegurados os direitos dos alunos." No entanto, a Resolução CNE/CES n.º 11, de 10 de julho de 2006[62] revogou a lei que extinguia tais cursos.

A história da formação de professores é repleta de iniciativas governamentais que têm como objetivo suprir a necessidade de professores para lecionar nos mais variados níveis de ensino. Além dos cursos de curta duração já citados, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), estudada em Baraldi (2003), que oferecia, dentre outras coisas, cursos preparatórios para os professores que lecionavam, ou queriam lecionar, mas não tinham formação institucionalizada. Feito o curso, o professor deveria prestar um exame de suficiência que lhe daria o direito de lecionar por determinado período. A CADES é citada levemente em uma das entrevistas, quando os depoentes nos relataram a interação deles com os professores que lecionavam no ensino de 1° e 2° graus, alguns dos quais cadesianos.

A recusa pela instalação de um curso de Ciências na UEMT/UFMS Campo Grande foi anunciada a mim durante a conversa com Eronides de Jesus Biscola e Jair Biscola. A entrevista durou quase três horas e pude perceber que os professores se prepararam para ela, trazendo anotações e fotos que enfatizavam aspectos de suas participações na criação e no desenvolvimento do curso. A partir dessa entrevista, o panorama da pesquisa modificou-se completamente, pois o curso criado em 1981, de Licenciatura em Matemática, na UEMT/UFMS, em Campo Grande, ganhou contornos que antes eu desconhecia, contornos esses costurados pelas lutas que tiveram lugar desde 1973 para que sua criação fosse possível.

Eron e Jair, além de trabalharem no curso de Licenciatura em Matemática da UEMT/UFMS de Campo Grande desde o começo, trabalharam também na UCDB no início da década de 1970 (ainda, então, chamada FADAFI – Faculdade Dom Aquino de Filosofia,

[62] http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02_99.pdf

Ciências e Letras e, a partir de 1976, FUCMT), além de terem significativamente se embrenhado pelas questões educacionais do estado e pelos vieses administrativos da universidade. Os dois são irmãos. Eron, o mais velho, chegou primeiro à região, depois de ter cursado a Licenciatura em Matemática na UNESP de Presidente Prudente (à época um instituto isolado[63]). Eron conta que, enquanto estavam na graduação, o professor Juarez Milano[64], da Universidade Federal de Goiás, ia até Presidente Prudente em busca dos alunos mais brilhantes para levá-los para trabalhar, com ele, em Goiás.

É possível que a vinda de Eron e Jair para Campo Grande tenha sido efeito colateral da última ida de Juarez Milano a Presidente Prudente. Dessa vez, Juarez disse que aquele seria o último ano em que a Federal de Goiás aceitaria professores apenas graduados. Dali em diante seria exigido, pelo menos, o mestrado. Jair e Eron eram ainda graduandos, e por isso decidiram cursar a pós-graduação para seguir o sonho de trabalhar na Federal de Goiás. Eron tentou fazer o mestrado no Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o IMPA, no Rio de Janeiro, mas quando lá chegou achou o conteúdo muito pesado, e não se adaptou (um revés significativo, se lembrarmos das reiteradas defesas de uma matemática "pesada" nos cursos de graduação). Ele disse que o conteúdo visto por ele na graduação em Presidente Prudente era o mesmo que o estudo pelos alunos do ensino de 1° e 2° graus do Rio, e as exigências estavam em um nível muito alto. Ele conta o caso de um amigo, também de Presidente Prudente, que já fazia o mestrado no IMPA: tinha uma biblioteca com alguns livros e uma farmácia particular, pois havia adoecido tentando dar continuidade aos estudos... Enfim, Eron não se adaptou aos estudos no Rio.

Interessante pensarmos que, do mesmo modo e talvez pelo mesmo motivo pelo qual Eron desistiu do mestrado no IMPA, muitos alunos desistiram da Licenciatura em Matemática oferecida na UEMT/UFMS Campo Grande. Desistiram talvez por não se adaptarem, por acharem que o conteúdo estava muito além do que eles conseguiriam acompanhar sem adoecer. Esse aspecto enfatiza a ideia de que quando se muda a referência, palavras como "muito difícil", "forte", "pesado", "bom" também mudam de significado.

A entrevista de Eron e Jair foi marcada por um movimento distinto das demais. Uma primeira diferenciação está no fato de a entrevista ter sido realizada em dupla. Na maioria das vezes, um confirmou a fala do outro, ou acrescentou algo que julgou ser necessário. Mantive na textualização as falas separadas, indicando quem falava. Eron foi o que mais falou, quem

[63] Somente em 1976 os Institutos Isolados de Educação Superior do interior de São Paulo foram aglutinados e transformados na UNESP.

[64] Juarez Milano, entrevistado por Cury (2007), afirmou que ia até São Carlos, Presidente Prudente e Rio Claro em busca de graduandos, uma vez que os já graduados não queriam ir para Goiás.

mais contou casos, e com isso ditou o tom e o andamento da entrevista. Talvez por isso eu consiga falar muito mais sobre o ponto de vista de Eron do que sobre o de Jair.

Antes de vir para a UEMT, Eron chegou a ser aprovado no mestrado em Brasília, mas optou por começar a trabalhar em Campo Grande, uma vez que ali era possível lecionar tendo apenas finalizado o curso de graduação. Antonio Assis de Carvalho foi professor de Jair e de Eron em Presidente Prudente. Era pai de Maria Helena Guadanhin, que também foi professora na UEMT/UFMS Campo Grande. Antonio Assis fez uma carta de apresentação dos dois irmãos endereçada a Campo Grande e disso surge mais um caso: Eron conta que o professor que o atendeu olhou a carta e disse: "Você está aceito! Vamos começar a trabalhar!". Ele brinca dizendo das mentiras que deveria haver naquela carta e do medo de não corresponder às expectativas.

Jovens, cheios de energia e, como eles gostam de dizer, "querendo mudar o mundo", chegaram para lecionar no curso de Engenharia, mas desejavam instalar na UEMT um curso de Licenciatura nos moldes daquele que haviam cursado. Com a disposição própria à tenra idade, Eron participou, de 1973 a 1976, de uma comissão para a abertura de tal curso, mas não obteve êxito. Como o processo de abertura não havia sido possível e havia uma possibilidade de afastamento para cursar o mestrado, Eron resolveu agarrar essa oportunidade e seguir para a UnB, em Brasília.

Apesar de negar ter convidado diretamente seus colegas de curso, é possível que Eron tenha atraído para o Mato Grosso do Sul muitos daqueles que estavam concluindo o mestrado na UnB. Ele diz que os professores dele entendiam que Campo Grande estava começando, que era "forte", e que havia a possibilidade de se fazer muita coisa por lá, e indicavam a cidade aos mestres recém-formados.

A partir dessa narrativa, exposta a ideia de que Campo Grande não teria um curso de Licenciatura tanto por ser a sede da reitoria quanto porque apenas no interior os cursos de Licenciatura eram oferecidos, abriu-se para mim um novo panorama. Além desses aspectos possíveis, havia também a resistência de boa parte dos professores que lá estavam quanto à criação de um curso de Ciências na UEMT/UFMS Campo Grande, o que me levou a estudar a legislação da década de 1970 (principalmente as Resoluções CFE 30/1974 e 37/1975), discutida anteriormente.

A criação do curso de Licenciatura em Matemática só foi possível a partir da transformação da UEMT em UFMS em 1979. Eron ocupava o cargo de pró-reitor de pesquisa, e nos conta que obteve uma documentação na qual ficava claro não existirem impedimentos quanto à abertura de um curso de Licenciatura em Matemática na

UEMT/UFMS Campo Grande. O documento dizia não haver nada que proibisse isso, ainda que de forma alguma advogasse pela abertura de tal curso. Aquele documento, apesar de não ter valor legal, ajudou a influenciar as almas naquela recente capital fincada no interior do país e criou-se, assim, um curso de Ciências com um currículo próximo ao de um curso de Matemática[65] que, mesmo antes de formada sua primeira turma, teve seu nome, currículo e período de oferecimento modificados. O curso, inicialmente noturno, passou a ser diurno, com a justificativa de que uma Licenciatura em Matemática tinha grade curricular muito "pesada", exigindo empenho em tempo integral por parte dos alunos, conforme já discutimos anteriormente.

Adjetivos como "pesada", "forte", "sólida" permeiam toda a entrevista. No entanto, não faz sentido falarmos nesses adjetivos sem nos referirmos ao que é adjetivado e ao modo como essa adjetivação ocorre. Uma problematização pode ser feita a partir das falas dos irmãos Biscola: a formação matemática da UFMS Campo Grande poderia ser considerada "pesada" se a compararmos com a formação matemática exigida de Eron quando ele começou seu mestrado no IMPA?

Foi comum, na maioria das entrevistas realizadas, a demonstração de orgulho por se trabalhar em um curso forte, sem que se questionasse o que o fazia forte e mesmo o que significa "ser forte". Algumas justificativas chegam a tangenciar a ideia de que o curso era forte pela dificuldade de finalizá-lo. Esses discursos se aproximam da fala dos professores do curso de Três Lagoas e explicitam o modo como boa parte dos entrevistados concebe um curso de Licenciatura e a formação adequada para um professor de Matemática.

Assim como Jair e Eron, Gilberto Telarolli começou a trabalhar na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul enquanto ainda Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT. Gilberto chegou a Campo Grande por volta de 1978, 1979, e assim como a maioria dos entrevistados, era paulista. Natural de Araraquara, fez a graduação na mesma instituição em que o Professor José Luiz Magalhães de Freitas (também entrevistado por mim): contemporâneos de turmas diferentes. Terminou a graduação e seguiu para o mestrado na Universidade Federal de São Carlos. Após alguns desentendimentos, desistiu de São Carlos e seguiu para a UnB. Em Brasília, teve contato com Eron e outros que falavam da abertura do curso de Licenciatura em Matemática em Campo Grande. Os que lá já estavam diziam: "Vamos abrir um curso em Campo Grande e precisaremos de professores mestres".

[65] A documentação sobre a distribuição de disciplinas do ano de 1982, segundo ano do curso, a que tive acesso, enfatiza esse movimento. O que vemos é uma estrutura curricular muito próxima da estrutura de um curso de Licenciatura em Matemática, com o curso sendo chamado de Ciências.

Visando ao curso de Matemática a ser criado, Gilberto veio trabalhar em Campo Grande pouco antes da divisão do estado, e nos relatou um aspecto que, além de presente em outras entrevistas, encontrei depois registrado nas atas do Conselho Universitário (ainda que implicitamente): o atraso no pagamento dos professores da Universidade Estadual. Na ata do Conselho Universitário de 1975 há uma menção de elogio ao governador pelo fato de o salário ter sido pago em dia, o que mostra que, provavelmente, isso nem sempre acontecia. No início, o salário atrasava de três a quatro meses e, para manter-se, Gilberto contou com a ajuda de amigos.

De fala calma, Gilberto foi extremamente contido durante a entrevista, só respondendo ao que lhe era perguntado. Apesar de professor do Departamento de Matemática, lecionava com maior frequência nos cursos de Engenharia, mesmo após a abertura do curso de Licenciatura em Matemática. Por isso disse não se lembrar de muita coisa sobre o curso investigado. Tendo concluído o mestrado em Matemática, o professor Gilberto defendeu a necessidade de se trabalhar com uma matemática "pesada" em um curso de Licenciatura. Para ele, os alunos da Engenharia, atualmente, estudam uma matemática mais aprofundada do que os alunos do curso de Matemática. Com uma visão clássica da Matemática, defendeu que para um curso ser bom, sério, sua estrutura deve estar focada no conteúdo. Pareceu-me, a partir dessas e de outras falas, que o curso oferecido na UFMS de Campo Grande era pensado com o objetivo de conceder a poucos a "dádiva" de ali se formar, e que isso era algo bom, algo de que se orgulhar. Longe de ter ficado no passado, sinto que essa visão clássica e conteudista ainda assombra os corredores do Instituto de Matemática da UFMS de Campo Grande...

Ao que tudo indica, Gilberto nunca trabalhou no Ensino de 1° e 2° graus; terminou a graduação e foi direto para o mestrado, com bolsa, e nisso ele se diferencia dos demais, que trabalharam nesse nível de ensino e só depois foram para a universidade e para a pós-graduação. Gilberto aposentou-se recentemente, e é possível perceber em sua fala um descontentamento com os rumos que a estrutura da Universidade tomou. Em 2012, os Departamentos foram extintos, e a UFMS Campo Grande foi dividida em Centros, Faculdades e Institutos. Todos os professores do Departamento de Matemática, por exemplo, foram lotados no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET. As mudanças não pararam por aí: em 2013 foram criados vários institutos (Instituto de Física, Instituto de Química, entre outros), entre eles o Instituto de Matemática – INMA, que passou a ser responsável pelos cursos de Licenciatura em Matemática presencial e a distância, pelo Programa de Pós-graduação Educação Matemática - PPGEdumat, e pelo mestrado profissional PROFMAT.

Gilberto não chegou a viver tal mudança, pois aposentou-se logo após os Departamentos terem sido extintos.

A narrativa de Gilberto, bem como a de Edson Carvalho, que trabalhou em Três Lagoas, nos dão indícios potentes da opção por um curso pautado em conteúdo voltado para o bacharelado, sem a preocupação de adequação ou flexibilização do currículo e sem levar em conta um público específico. Essa opção tem a função de selecionar, e seleciona, segundo essa perspectiva, um licenciado em Matemática que é, via de regra, aluno "de Matemática" e não licenciado em Matemática, que deve conseguir "olhar de cima" o ensino de 1° e 2° graus, olhar a partir do conteúdo matemático visto no ensino superior, e enxergar "lá embaixo" os conteúdos do ensino de 1° e 2° graus. Essa concepção do licenciado em Matemática como matemático me parece bastante comum na maior parte dos cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos pelo país ainda hoje.

A ideia de um aluno "de Matemática" quase sempre vem acompanhada da máxima de que nem todos conseguem dar conta de enfrentar as exigências do curso, daí o grande número de reprovações. De maneira geral, esse é o movimento da entrevista de Gilberto. Junto a isso, a todo momento ele exterioriza o quanto o curso oferecido em Campo Grande era forte e o quanto os alunos eram fracos e não conseguiam acompanhar o que era ensinado. No caso da entrevista de Gilberto, nota-se certa coerência no modo de pensar que se distancia das justificativas dadas pelos outros professores quando questionados sobre o objetivo do curso. Gilberto me diz que o objetivo era formar melhor os professores que iriam atuar no ensino de 1° e 2° graus, pois assim esses dariam aulas melhores e formariam melhores alunos. Havendo melhores alunos, o curso de Matemática receberia melhores estudantes, o que aumentaria o número de formados. Aqui entra em cena o foco na melhoria da qualidade dos futuros ingressantes na universidade e não diretamente no ensino de 1° e 2° graus, o que parece coerente com um desejo (não declarado) de enviar os alunos para a pós-graduação.

A entrevista de Edson Cáceres (deve-se enfatizar o sobrenome, já que falei anteriormente de Edson Rodrigues de Carvalho, que foi professor em Três Lagoas-MS) pode ser vista como uma panorâmica da formação de professores que ensinam Matemática no estado, também pelas referências a vários nomes de profissionais que trabalharam em diversos cursos. Foi a segunda entrevista realizada para esta pesquisa, e os próprios Eron, Jair e Gilberto foram entrevistados por indicação de Edson, que afirmava não ser a minha pesquisa completa se eu não conversasse com alguns desses nomes por ele indicados, tidos por ele como "importantes" por terem exercido papel de liderança em alguns momentos da história do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS Campo Grande. Confesso que

posso ter me influenciado pelo modo como Edson Cáceres referiu-se a esses professores em sua entrevista, pois apesar de ali haver outros, como Maria Helena Guadanhin e Rubens Maia, boa parte dos professores que entrevistei foram aqueles que Edson Cáceres incluiu em sua lista dos imprescindíveis.

Edson trabalhou no curso de Matemática por pouco tempo, de 1981 a 1987, quando foi afastado para cursar o doutorado em Engenharia de Sistemas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Retornou e envolveu-se com o curso de Ciência da Computação, recém-criado, e talvez por isso seja possível perceber, em sua entrevista, um movimento de afastamento em relação ao que ele narra sobre a Matemática. Quando ele se refere à criação do curso de Licenciatura em Matemática, por exemplo, diz que "havia esse sonho de se criar o curso" e que "a motivação do pessoal era muito grande" ou ainda, de forma mais explícita, que o Departamento de Matemática já estava consolidado e que os professores que foram chegando apenas deram continuidade ao que já estava sendo feito. Os pronomes utilizados são quase sempre os da terceira pessoal do plural (eles), raras vezes a primeira pessoal do plural (nós). Edson trabalha na Universidade até hoje como Coordenador das Relações Internacionais e, talvez por isso, por ser um dos únicos a conhecer professores em todos os câmpus da UEMT/UFMS, tenha em mim ficado mais nítida a sensação de sua posição de observador mais do que a de alguém que trabalhou e lutou pelo curso.

Edson Norberto Cáceres nasceu no interior do Estado de São Paulo, na cidade de Tupi Paulista. Fez o curso de Ciências na Universidade Tarso Dutra, em Dracena, e o mestrado em Matemática em Brasília. Não tenho informações dos caminhos que levaram Edson a Brasília, mas enquanto cursava o mestrado na UnB conheceu o professor Eron Biscola e, por meio dele, soube do processo de criação de um curso de Licenciatura em Matemática em Campo Grande. Logo após o término do mestrado, mudou-se para a cidade e começou a trabalhar na recém-criada UFMS.

A entrevista de Edson Cáceres tornou possível direcionar e definir quais cursos seriam estudados, uma vez que na primeira busca feita no site do *e-mec*[66] não havia o registro dos cursos de Ciências, na década de 1970, em Corumbá, Três Lagoas, Dourados e Aquidauana. Um outro indício da existência de tais cursos foi encontrado no livro[67] de um ex-professor da Universidade, Hércules Maymone, no qual tais criações eram brevemente abordadas.

---

[66] www.emec.mec.gov.br

[67] MAYMONE, Hercúles. **Da farmácia e odontologia à Universidade: memórias**. Campo Grande: Núcleo de Imprensa Universitária, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –UFMS, 1989.

Terminada essa entrevista, continuamos ainda conversando, e foi quando o professor Edson me deu sua versão da criação dos cursos da Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT. Em Campo Grande ficavam os cursos da Saúde, Farmácia e Odontologia; em Cuiabá, os cursos de Engenharia[68], e nas outras cidades do interior havia os centros pedagógicos, nos quais eram oferecidos cursos de Licenciatura. Apesar de Campo Grande ser uma cidade do interior, à época ela já possuía uma configuração estrutural (uma vez que era servida pela estrada de ferro Noroeste) de cidade polo, a ponto de, em algum momento da história, os sulistas, como eram chamados os Mato-Grossenses que residiam na região Sul do estado, reivindicarem a mudança da capital de Cuiabá para Campo Grande, segundo Rosa (1993). Edson Cáceres recusa o status de cidade do interior à Campo Grande: havia Cuiabá, Campo Grande, e as cidades do interior.

Edson Cáceres, durante sua entrevista, fez questão de salientar a importância do Departamento de Matemática para a criação do curso de Bacharelado em Ciência da Computação, em 1987. No entanto, basta observarmos a imponência do prédio construído recentemente para abrigar os cursos da FACOM – Faculdade de Computação –, para entender que, por algum motivo, o curso de Licenciatura em Matemática parece ter parado no tempo, enquanto a Computação conseguiu uma estrutura invejada por muitos. Tal estagnação deve-se ao fato de o primeiro curso formar professores? Essas dúvidas me acompanharam durante a realização das entrevistas, e um dos aspectos que insistiu em aparecer e que responde, em parte, a tais inquietações, é o desprestígio da carreira docente desde o início da criação dos cursos de Matemática no estado, a começar pela pouca procura e pela escolha pela implementação de Licenciaturas em Ciências em detrimento das Licenciaturas em Matemática, Física, Química e Biologia em um período em que as primeiras ainda não eram obrigatórias por lei. É fato que, além do desprestígio, as tomadas de decisões estavam em consonância com a política federal, o que também pode ter influenciado a opção pela Licenciatura em Ciências. O desprestígio aqui se manifesta ao compararmos dois cursos com raízes semelhantes: o curso de Ciência da Computação e o curso de Licenciatura em Matemática. Apesar de terem um início comum, a trajetória dos cursos mostra o quanto se distanciaram. Esses aspectos, apesar de não estarem presentes no depoimento de Edson Cáceres, são facilmente percebidos não só em relação ao curso de Licenciatura em Matemática da UFMS Campo Grande, mas em vários cursos distribuídos pelo país.

[68] Em Cuiabá, além do curso de Engenharia, havia também o curso de Licenciatura em Matemática criado ainda na década de 1960, no ainda Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (ICLC) e reconhecido em 1974, já como parte da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso (BOTH, 2014)

Edson Cáceres, Eron e Gilberto Telarolli, professores entrevistados para esta pesquisa, fizeram o mestrado na UnB, juntamente com Maura Candolo Marques, Elisabete Souza Freitas, entre outros, que lecionaram na UFMS Campo Grande. No entanto, não foram apenas os professores pós-graduados na UnB os interessados em lecionar em Campo Grande; José Luiz foi um de nossos entrevistados com pós-graduação realizada em outra instituição.

O Professor José Luiz Magalhães de Freitas é natural do interior de São Paulo, viveu sua infância na zona rural de Pindorama[69], e como nas escolas campesinas havia apenas o primário[70], teve que ir morar com uma tia em outra cidade para cursar o secundário[71]. Ele me disse ter escolhido cursar Matemática por gostar da disciplina e por ter facilidade, desde cedo, com ela. A textualização de José Luiz foi uma das que produzi de modo contínuo, sem explicitar perguntas e respostas, e essa foi uma das maneiras que encontrei para marcar o tom da entrevista, afinal poucas foram as minhas intervenções. Assim como o Professor Gilberto Telarolli, José Luiz graduou-se na Licenciatura em Matemática da UNESP de Araraquara (ainda enquanto um instituto isolado) e, para conseguir estudar, trabalhava datilografando apostilas para um cursinho vestibular da cidade. Muito tímido, não conseguia soltar-se para dar aula. Aceitou o trabalho com as apostilas por ser algo flexível, que possibilitava uma dedicação quase integral aos estudos da graduação.

Ao terminar a universidade, José Luiz casou-se, teve filhos e começou a lecionar, inclusive, na própria instituição em que havia se formado. No mestrado em São Carlos, em um primeiro momento, teve como orientador o Professor Loibel[72], na área de Geometria. O estudo não foi como José Luiz esperava, pois a geometria estudada era muito diferente daquela de que ele gostava. Trocou de orientador e fez seu mestrado em Análise, com um professor recém-chegado ali.

Concluído o mestrado (ou às vésperas de concluí-lo), encontrou o professor Gilberto Telarolli e, ao conversar com ele, passou a ver Campo Grande como uma possibilidade de seguir carreira. Durante um ano deixou esposa e filhos em Araraquara, pediu afastamento de seu cargo no estado e mudou-se para Campo Grande. Após esse período, e depois de ter se efetivado, pediu exoneração do cargo e mudou-se definitivamente com a família. Apesar de o professor José Luiz ter feito o mestrado na área de Análise, logo que chegou a Campo Grande

[69] Pindorama é um munícipio do estado de São Paulo localizado na região de São José do Rio Preto, sub-região de Catanduva, distante, aproximadamente, 380 km da capital do estado São Paulo.
[70] Corresponde ao atual ensino fundamental 1º ciclo, ou, na nomenclatura que utilizo neste trabalho, ao 1° ciclo do ensino de 1° grau.
[71] O secundário abrangia o atual ensino fundamental 2º ciclo, ginásio, e o ensino médio, colegial, ou ainda, o 2° ciclo do ensino de 1° grau e o ensino de 2° grau.
[72] Gilberto Francisco Loibel, já falecido, era professor da Universidade de São Paulo – USP/São Carlos.

começou a se envolver com o ensino de Matemática, juntamente com Eron Biscola e Luiz Carlos Pais[73], e novamente mudou sua área de pesquisa. Como contador de história que é, José Luiz falou de todo o trabalho feito por ele, por Luiz Carlos e por Eron, ainda na década de 1980, que levou à mudança de área dos dois primeiros no doutorado. Influenciou a mudança de área de José Luiz também o trabalho realizado por ele e por alguns outros professores nas disciplinas pedagógicas, mais especificamente, na Prática de Ensino e Estágio. Tanto José Luiz quanto Eron relataram que ninguém queria trabalhar com essas disciplinas, e que eram mal vistos aqueles que trabalhavam com isso.

Até hoje é comum dividirmos as disciplinas de um curso de Licenciatura em Matemática em "específicas" e "pedagógicas". Essa nomenclatura, a meu ver, só ressalta o abismo existente entre elas. São tidas como específicas aquelas que tratam estritamente de conteúdo matemático. No entanto, me pergunto, quais seriam as disciplinas específicas de qualquer curso de licenciatura? O foco não deveria estar na formação de professores? O fato de as disciplinas ditas pedagógicas ficarem sob a responsabilidade de professores do Departamento de Educação, enquanto aquelas ditas específicas ficarem a cargo dos professores de Matemática, no caso dos cursos estudados, parece ser um indício da dominação de umas sobre as outras. O foco está no conteúdo matemático, e a didática muitas vezes é entendida como aquilo que se aprende na prática, como disseram muitos de meus entrevistados.

Não se questiona minimamente a possibilidade de se trabalhar de forma interligada os conteúdos ditos específicos e os ditos pedagógicos. Ao estudar um modelo de estrutura curricular desenvolvido na UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, na década de 1980, Gomes (1997) refere-se a essa dicotomia. A autora relata a experiência de inclusão de três disciplinas chamadas Matemática e Escola I, II e III, no currículo do curso de Matemática daquela instituição. O trabalho com essas disciplinas deveria seguir a ideia de concomitância, conforme discutido anteriormente por Chagas (1976). No entanto, a implementação dessas disciplinas esbarrou em um aspecto que vejo como presente também no estado de Mato Grosso do Sul: a formação do corpo docente do Departamento de Matemática, majoritariamente voltada para a pesquisa em Matemática (tanto a formação durante a graduação quanto a pós-graduação) e, por isso, com o objetivo de formar profissionais para atuarem nessa área.

[73] Luiz Carlos Pais foi professor do, à época, Departamento de Matemática da UFMS Campo Grande. Atualmente é professor no programa de pós-graduação em Educação Matemática. Fez o doutorado, assim como José Luiz, na Universidade de Montpellier, na França.

É fato que estamos falando de uma época em que havia apenas alguns programas de pós-graduação em Educação Matemática, o que torna normal, em cursos de Matemática, a predominância de professores com formação voltada à pesquisa em Matemática. No entanto, o que nos intriga é que, com exceção das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, é praticamente só sobre as disciplinas específicas que as falas dos entrevistados são mais claras, detalhadas ou objetivas. Quando perguntados sobre as outras disciplinas pedagógicas, os entrevistados dizem não se lembrar, não saber, ou se limitam a dizer que os responsáveis por essas disciplinas eram professores do Departamento de Educação. Penso que essa quase recusa em falar sobre as disciplinas pedagógicas, esse silêncio, diz muito. Quase não havia diálogo entre os professores que ministravam as disciplinas pedagógicas e específicas e, quando havia, era por força do acaso, como quando Edson Carvalho dividia as despesas da viagem até Três Lagoas com um professor do Departamento de Educação.

No entanto, foram essas as disciplinas que levaram Eron e José Luiz a trabalhar com o ensino de Matemática. Eles dividiam as disciplinas de maneira que, em alguns momentos, poderia haver até três professores ao mesmo tempo em sala de aula, o que para Eron era fantástico, diferente de tudo que já havia sido feito. Enquanto ministravam as disciplinas, sentiam a necessidade de produzir materiais para auxiliá-los e, com o tempo, muito foi produzido. Com um bom número de materiais houve a necessidade de se criar um espaço não só para alocá-los, mas também um "espaço de ideias", como José Luiz gosta de salientar. Foi então criado, por volta de 1988, o LEMA, Laboratório de Educação Matemática, existente até hoje no Instituto de Matemática da UFMS – Campo Grande. Esse trabalho realizado pelos dois professores, nessa disciplina, pode ter contribuído para o desenvolvimento da área de Educação Matemática no estado. A preocupação de ambos, nessa estratégia que transcendia o mero tratamento com o conteúdo matemático, segundo José Luiz, permitiu que projetos voltados para o ensino de 1° e 2° graus fossem desenvolvidos, mesmo não sendo este o tema da área de formação de nenhum dos dois naquele momento.

É interessante observar que os dois professores entrevistados que trabalhavam com o ensino de Matemática se referiram a essa experiência de modos distintos. José Luiz falou durante um bom tempo sobre o LEMA, o que rendeu várias páginas na transcrição de sua entrevista. Falou sobre a postura, digamos, transgressora, de Luiz Carlos Pais, que possibilitou o desenvolvimento da área de Educação Matemática. Falou também da atividade que ele, Luiz e Eron realizavam com a Secretaria da Educação do estado, percorrendo algumas cidades do interior para ministrar cursos. Já Eron falou sobre tais atividades de maneira menos intensa. Falou delas do modo como também falou de suas atividades como

pró-reitor e de outras funções realizadas durante o tempo em que trabalhou na Universidade. Esses movimentos distintos presentes nas entrevistas enfatizam a singularidade presente em cada narrativa. Dos três que trabalhavam com o ensino de Matemática no estado, cada um vivenciou aspectos próprios, com intensidades variadas, em um movimento próximo ao de se reconhecer e de reconhecer aquilo como algo digno de nota.

Há uma linha que percorre toda a entrevista de José Luiz e que talvez nos dê indícios do modo como ele percebe ter vivenciado os primeiros anos dos cursos de Licenciatura em Matemática na UEMT/UFMS Campo Grande. José Luiz trabalha desde o final da década de 1980 com o Ensino de Matemática ou Educação Matemática, e é com esse olhar que ele narra a sua história. Ele fala das vezes em que o grupo de professores repensou o curso de formação continuada buscando que mais professores permanecessem até o final, ou ainda, de quando, na década de 1990, a estrutura curricular do curso de Matemática da UEMT/UFMS Campo Grande foi alterada com a inclusão de disciplinas consideradas por ele mais receptivas, próprias a um início de curso, também visando à permanência de um número maior de alunos. A preocupação com o ensino de 1° e 2° graus também frequenta amiúde a narrativa de José Luiz. Esses aspectos parecem nos dar indícios do modo como José Luiz elaborou sua narrativa: como um pesquisador da área de Educação Matemática.

Eron envolveu-se mais com as questões administrativas da universidade e, talvez por isso, no final da década de 1980, quando surgiu a oportunidade, por meio de um programa do governo[74], da realização do Doutorado na França, na Universidade de Montpellier, apenas José Luiz e Luiz Carlos seguiram esse caminho. A ida desses professores à França potencializou o trabalho que eles realizaram na Educação Matemática do estado.

Além desses dois professores do, à época, Departamento de Matemática, docentes dos Departamentos de Física e Química participaram do mesmo projeto e foram realizar seus estudos em outros países. Com o retorno, foram trabalhar na linha de Ensino de Ciências do mestrado em Educação, e começaram as discussões sobre a criação de um mestrado na área de Ensino de Ciências. Nessa mesma época, a Professora Marilena Bittar, aluna da primeira turma do curso de Licenciatura em Matemática da UEMT/UFMS Campo Grande e professora do Departamento de Matemática da mesma Universidade, realizou, assim como os demais, seu doutorado na França, e passou a investigar na área de Ensino de Ciências. O Professor

[74] O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT) foi criado pelo Governo Brasileiro, em 1984, como instrumento complementar à política de fomento à Ciência e à Tecnologia (C&T). Fruto de acordos de empréstimo entre o Governo Brasileiro e o Banco Mundial (BIRD), o PADCT possuiu três fases distintas: PADCT I – implantado em 9 de julho de 1985 (Loan 2489/BR); PADCT II – iniciada em 5 de fevereiro de 1991 (Loan 3269/BR); e PADCT III – implantado em 17 de março de 1998 (Loan 4266/BR) e prorrogado até 31 de julho de 2004. http://www.cnpq.br/web/guest/padct, acessado em Setembro de 2013.

José Luiz conta que foi difícil professores de distintas áreas entrarem em acordo para a criação do Mestrado, e a opção foi criar, ao invés de um Mestrado em Ensino de Ciências, um Mestrado em Educação Matemática, o que ocorreu em 2006.

Dos professores que atuaram na UEMT/UFMS Campo Grande, entrevistei Edson Norberto Cáceres, Gilberto Telarolli, Eron Biscola, Jair Biscola e José Luiz Magalhães de Freitas. Outros, como Deoversino França[75], Cláudio Marcos Mancini[76], Rubens Marques Maia[77], José Roberto Guadanhin[78], Maria Helena Guadanhin[79] e Celso Victório Pierezan[80] também trabalharam no Departamento de Matemática da UEMT/UFMS Campo Grande. Depois deles, outros ainda foram chegando (uma boa parte deles egressos da UnB), como Maura Cristina Candolo Marques[81] (que veio, inclusive, antes de José Luiz), Elisabete Souza Freitas[82] e Luiz Carlos Pais.

A Licenciatura em Matemática na UEMT/UFMS Campo Grande, segundo os professores entrevistados, atraía muitos alunos que não tinham o conhecimento pleno de todos os conteúdos matemáticos do Ensino de 1° e 2° graus e, como resultado, muitos não conseguiam concluir o curso. A visita a escolas em busca de estudantes foi a saída encontrada pelos docentes para reverter esse quadro. Jair me conta que eles ministravam palestras nas quais explicitavam, por exemplo, o que fazia um matemático e quais as possibilidades de trabalho que um curso de Licenciatura em Matemática propiciava. O objetivo era convencer os "bons" alunos em dúvida sobre o que cursar e que, geralmente, seguiam carreiras mais atrativas, a escolher Matemática. Essa atividade pode ter suas origens nas práticas adotadas por Juarez Milano ao visitar instituições de ensino superior pelo interior do estado de São

[75] No reconhecimento do curso em Campo Grande, em 1984, o professor Deoversino França é apontado como o professor de Aritmética e Álgebra Elementar/Matemática.
[76] Cláudio Marcos Mancini é indicado no Parecer CFE 187/84 como sendo professor de Probabilidade e Estatística.
[77] Não obtive maiores informações sobre o professor Rubens Marques Maia. Edson Cáceres me disse que possivelmente Rubens fez Engenharia em Ouro Preto e lecionava a disciplina de Desenho. Não há referências a ele no Parecer do CFE 187/84 que reconhece o curso de Licenciatura em Matemática da UFMS Campo Grande.
[78] José Roberto Guadanhin era professor do, à época, departamento de Matemática da UFMS Campo Grande. Era responsável, segundo o Parecer do CFE 187/84 que reconhece o curso de Licenciatura em Matemática da UFMS Campo Grande, pelas disciplinas de Vetores e Geometria Analítica/Desenho.
[79] Maria Helena de Carvalho Guadanhin era professora do, à época, departamento de Matemática da UFMS Campo Grande. Era filha do falecido professor de Presidente Prudente Antonio Assis de Carvalho e cursou a graduação na mesma instituição que Eron e Jair.
[80] Celso Vitório Pierezan foi professor do, à época, departamento de Matemática da UFMS Campo Grande. Segundo Edson Cáceres, Celso foi Gerente de Recursos Humanos, Pró-Reitor, Vice-Reitor e depois Reitor da UFMS. Hoje é aposentado e não reside mais em Campo Grande-MS.
[81] Maura Cristina Candolo Marques foi professora do Departamento de Matemática da UFMS Campo Grande e atualmente está aposentada. Chegou à UFMS no início da década de 1980.
[82] Elisabete Souza Freitas, professora do Instituto de Matemática da UFMS, Campo Grande-MS. Elisabete fez a graduação, assim como alguns dos professores que lecionaram na UFMS Campo Grande, em Presidente Prudente. Foi citada na pesquisa de Martins-Salandim (2012) pelos seus antigos professores.

Paulo (nas décadas de 1960, início de 1970) em busca de "prodígios" recém-formados para trabalhar na Universidade Federal de Goiás. Ao visitar Presidente Prudente, onde estudavam Eron e Jair, Milano pode ter promovido um modo de seleção daqueles considerados mais aptos. No caso da UFMS Campo Grande, a motivação, aparentemente, enraizava-se não apenas no discurso sobre a excelência do curso que a Universidade oferecia, mas também na excelência e diferencial dos alunos que nele ingressavam.

Essas visitas às instituições de ensino de 2° grau nos dão indícios a respeito da demanda pelo curso. Pode-se dizer que as vagas não eram muito disputadas ou, se eram, não o eram pelos alunos de maior destaque. A busca por aqueles que podiam ser considerados melhores é uma prática que podemos observar ainda hoje, por exemplo, com as olimpíadas de Matemática realizadas nas escolas públicas. Todos os alunos são submetidos a uma prova e os que obtêm melhores resultados são escolhidos para uma próxima fase. Esse *modus operandi* se sustenta com a "justificativa" de incentivar o "gosto pela matemática". No entanto, muito do que se vê é apenas uma seleção que exclui a maioria e visa a compor quadros seja para a prática de pesquisa em Matemática, seja para o endereçamento a carreiras com maior prestígio (engenharia, medicina), ou ainda, a potencializar a concepção de que o conhecimento do conteúdo, meramente, se sobrepõe a qualquer perspectiva para promover a melhoria do ensino.

O curso de Licenciatura em Matemática diurno oferecido pela UEMT/UFMS Campo Grande nem sempre foi assim, e acho interessante refletirmos sobre esse modo de formar professores de Matemática na capital do estado de Mato Grosso do Sul. No início, o curso, oferecido no período noturno, era uma Licenciatura em Ciências com um currículo próximo a uma Licenciatura em Matemática. Havia disciplinas de Química, Biologia, Geologia e Física. No entanto, antes mesmo do término da primeira turma, em 1983, o curso transformou-se em Licenciatura em Matemática com um currículo, digamos, usual, com a exclusão das disciplinas referentes às demais áreas. Além da reestruturação curricular, o período de oferecimento também foi modificado (de noturno o curso passou a ser diurno). Quais as implicações de se oferecer um curso em um período ou outro?

Pelas narrativas de nossos entrevistados, percebemos que o perfil dos alunos que cursavam a Universidade, na época, poderia ser caracterizado em dois grupos: o daqueles que, com boa condição financeira, poderiam se dedicar integralmente aos estudos, e o daqueles que necessitavam ajudar nas despesas domésticas ou até mesmo arcar com todas elas. A mudança de turno do curso de Licenciatura em Matemática em Campo Grande se fez com a

intenção de conquistar alunos do primeiro desses grupos: estudantes que teriam tempo maior para se dedicar ao estudo.

É fato que os alunos do período noturno são, na maioria das vezes, aqueles que durante o dia exercem outras atividades profissionais e têm apenas o período da noite para se dedicar à escola. O ideal buscado, ou seja, alunos com dedicação exclusiva à universidade, muitas vezes foi ceifado pela realidade. Já àquela época, ao menos em Três Lagoas, mas provavelmente também em outros locais, a demanda de um curso de Licenciatura era, em geral, de alunos-trabalhadores, ou ainda, trabalhadores-alunos, se pensarmos na classificação estabelecida por Furlani (1998). Diante dessa realidade, é possível que a modificação no período ocorrida no curso de Matemática da UEMT/UFMS Campo Grande tenha sido feita para interferir mais radicalmente nessa realidade, fosse ou não adequada e possível essa interferência. Soma-se a isso o fato de que, nas instituições públicas, é bastante diferente a pressão pela manutenção de alunos frente ao que ocorre com as instituições privadas. Aparentemente, portanto, as iniciativas de alteração de turno dirigiam-se mais à possibilidade de congregar alunos com determinado perfil do que, propriamente, para manter ocupadas as carteiras e as salas de aula.

Uma prática utilizada pelos professores da UFMS em Campo Grande, na condução do curso, foi o rodízio de disciplinas. Como a maioria dos docentes não havia concluído o mestrado, lecionar várias disciplinas era um meio de se manterem atualizados e estudando, até onde isso fosse necessário. No caso dos meus entrevistados, penso que atualização e preparação de aulas são temas necessariamente vinculados. Sabemos o quão trabalhoso é, a cada semestre, lecionar uma disciplina distinta. No entanto, no caso, esse expediente atendia a uma dupla função: além de se manterem atualizados, quando um professor se afastasse para a pós-graduação, seus colegas teriam condições de assumir suas aulas, já que não havia substituto disponível ou possibilidade de novas contratações. Percebe-se que, no caso, "atualização" é um termo bastante próximo a "domínio de conteúdos". Transitar por diferentes disciplinas exige, por certo, esforço dos professores quanto a uma familiaridade com métodos, abordagens e assuntos de áreas distintas, o que não necessariamente implica uma atualização em sentido estrito, até porque o conteúdo matemático presente nos cursos de graduação não sofre alterações bruscas – muitas das vezes sequer sofre alterações – que exijam atualizações frequentes.

Percebe-se, claramente, a existência de esquemas práticos para o funcionamento dos cursos (então recentes) para impedir que alterações abruptas prejudicassem o andamento tanto das graduações quanto das instituições. Esse modo técnico que pauta a criação de programas e

cursos é, por certo, vital, posto que a flexibilidade, quando da criação de um curso, é bastante limitada e vigiada de modo a determinar a manutenção ou extinção de instâncias de formação.

Praticamente todos os entrevistados que lecionaram na UEMT/UFMS Campo Grande me disseram que o grupo formado na década de 1980 era extremamente unido. Apesar de o curso ser vinculado ao Centro de Ciências Exatas e não ao Departamento de Matemática, eles o abraçavam e discutiam entre si qual a melhor maneira de se trabalhar com cada disciplina.

No entanto, percebo dois ingredientes que, ao longo da década de 1980, podem ter abalado essa relação de união apontada por muitos. O primeiro deles é o trabalho realizado por alguns professores em disciplinas ditas "menores", aquelas que ninguém gostava de ministrar: as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio; o outro foi a criação do curso de Ciência da Computação.

Eron, segundo relata em sua entrevista, modificou seu modo de pensar ao começar a trabalhar com disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, e entre os casos contados por ele há um que julgo exemplar para exemplificar essa cisão entre os professores do Departamento. Em um evento realizado na Universidade, Eron conta que, falando sobre sua mudança de postura quanto à Educação, havia muitos colegas seus na plateia e, em determinado momento, uma professora do Departamento de Matemática levantou-se e disse: "Saiba que eu gostava mais do seu jeito antigo". Eron me disse ter ficado sem palavras diante do ocorrido, mas afirma ter continuado a trabalhar segundo esse seu "novo" modo de ver (mais focado no pensamento do aluno), considerado por ele como diferente, mesmo tendo sido criticado por um dos colegas. Esse caso mostra uma certa tensão entre modos de se entender uma aula em um curso de Licenciatura em Matemática.

O outro aspecto que pode ter refletido na cisão entre o grupo inicial de professores foi a criação do curso de Computação. Alguns dos docentes do Departamento de Matemática saíram para cursar o doutorado em áreas aplicadas, como Engenharia, Computação e Estatística e, quando retornaram, uniram-se e criaram o curso de Ciência da Computação, uma área consideravelmente nova à qual muitos matemáticos se dirigiam já no final da década de 1980. Com o rápido crescimento da área computacional, aos poucos o Departamento de Matemática foi perdendo inclusive espaço físico no prédio que dividia com os Departamentos de Física e de Computação, a ponto de, em mais um dos casos relatados pelos irmãos Biscola, Jair ter me dito que, mesmo tendo conseguido (o que era bem difícil à época) um computador para realizar análises estatísticas para praticamente toda a Universidade, não obteve uma sala

para alocá-lo, ainda que houvesse uma sala vazia, não utilizada pelo Departamento de Computação.

Em outras entrevistas, as falas referentes a essa tensão entre os cursos de Licenciatura em Matemática e Computação é menos explícita. Edson Cáceres, atualmente professor da Faculdade de Computação, FACOM, em vários momentos refere-se ao Departamento de Matemática como o precursor da Faculdade de Computação e diz que, sem ele, certamente não teria sido possível criar o novo curso. Ele reforça a amizade entre os professores do Departamento de Matemática e o quanto a força do grupo tornou possível o curso. Durante a entrevista, Edson Cáceres insiste no assunto e diz que eles, agora professores da FACOM, reconhecem a importância do curso de Matemática para a criação dessa nova área. Essa ênfase, na narrativa de Edson, inclusive, parece salientar o aspecto oposto ao relatado posteriormente por outros professores.

É interessante pensar que em determinado evento histórico não há uma única força atuando. Inúmeros são os aspectos que podemos identificar como tendo influenciado o relacionamento existente entre os professores. A vida é extremamente complexa e não há um único motivo que justifique o modo como se olha para um fato. A própria memória é uma construção a partir de um compromisso com o outro. Casos podem ter sido contados tantas vezes que tenham se tornado lendas. Presenciei um exemplo desse. Estava na sala do professor José Luiz Magalhães de Freitas para que ele pudesse assinar a carta autorizando a publicação da entrevista realizada, quando entra uma professora do Instituto de Matemática. José Luiz gentilmente me diz que ela, assim como os demais entrevistados, também havia participado do início do curso. Os dois juntos se lembram de alguns nomes e qual não foi minha surpresa quando ela se referiu a uma fala do professor Antonio Assis de Carvalho que eu já havia ouvido outras duas vezes, na entrevista do próprio José Luiz e na entrevista de Eron e Jair, qual seja, a de que Eron havia atravessado o rio com a teoria dos números. Essa fala era seguida de uma explicação, a de que Eron foi o primeiro matemático a ir para o Mato Grosso do Sul. “Atravessar o rio” era uma referência ao rio Paraná, que separa o estado de Mato Grosso do Sul dos estados de São Paulo e Paraná. O que me intrigou nessas falas foi a repetição, o que nos dá indício de que as falas ditas por alguns podem ser compartilhadas por um grupo, considerado por eles mesmos como muito unido no início, e que por um período trabalhou, estudou, produziu e desejou, solidariamente, um modelo de curso para formar professores em Mato Grosso do Sul.

UEMT/UFMS Corumbá

Sobre o curso de Ciências de Corumbá entrevistei o professor Carlos Henrique Patusco, que no início pareceu receoso sobre as informações dadas por ele, temendo que elas não estivessem corretas. Disse não ter certeza sobre a data do início do curso e me aconselhou a procurar algum documento para que suas informações fossem "verificadas". No entanto, expliquei a ele que meu interesse mais específico com a entrevista não era verificar se aquela informação era ou não verdadeira, e sim entender o modo como ele havia vivenciado o período em que trabalhou no curso de Ciências. Assumindo a função de criar uma história, a data é sim, importante, mas a entrevista tem outros elementos mais importantes que uma checagem de dados técnicos: para isso há outras fontes a que recorrer...

Patusco é o único entrevistado que não é paulista. Mineiro da cidade de Belo Horizonte, é também o único dos meus entrevistados que não se formou em Licenciatura em Matemática, mas sim em Engenharia Mecânica e Elétrica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tendo terminado a graduação, Patusco foi trabalhar na indústria, na empresa Cimento Itaú, primeiramente no interior de Minas Gerais e, depois, em Corumbá (MS). Diferentemente dos demais professores que vieram para o Mato Grosso do Sul para lecionar, para ele, trabalhar na Universidade foi um acaso.

Patusco já havia sido entrevistado por Kátia Guerchi Gonzales[83] para um estudo sobre o curso de Licenciatura Parcelada no estado do Mato Grosso do Sul e, tendo tido acesso a essa entrevista, parti dela. Como ele já havia contado para Kátia a respeito de seu trabalho na empresa Cimento Itaú[84], tentei desviar o foco da entrevista para o curso "em si", e por isso, repeti alguns dos dados que já conhecia – com a intenção de mostrar ao meu interlocutor que eu já tinha conhecimento sobre sua trajetória – e passei para as questões que mais me interessavam naquele momento. No entanto, pude perceber que, apesar de ter lecionado durante muitos anos no curso, ele pouco conseguia abordar questões outras, mais gerais, além daquelas relativas à sua própria experiência direta com a instituição e o curso. O foco de Patusco estava em sua ida para Corumbá, e em seu trabalho na empresa. O modo de dizer, as ênfases, os casos variados, os focos, as opções pelas sequências narrativas, a entrevista de Patusco, em suma, sua elaboração discursiva, afirmava exatamente o papel secundário da Universidade em sua história, o que ele já havia enunciado em algumas frases. Não se trata,

[83] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da UNESP de Bauru.
[84] Companhia Cimento Portland Itaú. A empresa faz parte do Grupo Votorantim, que possuí fábricas de cimento distribuídas pelo país.

portanto, apenas do que é enunciado, mas do modo como algo é enunciado. Nesse caso, entretanto, modo e registro em perfeita sincronia.

A entrevista centrou-se mais na carreira profissional de Patusco (como professor e como engenheiro) do que sobre o curso ou sobre a instituição. Boa parte dos temas que se referiam diretamente ao curso de Ciências da UEMT/UFMS Corumbá, era precedida ou sucedida por expressões do tipo "não me lembro direito" ou "não me lembro muito bem", ou ainda, "é necessário verificar esse aspecto depois". Percebo, ainda, falas diretas do depoente que confirmam seu pouco envolvimento com a instituição: "eu não me interessava muito por essas questões (aqui ele se refere ao funcionamento do curso de Ciências) não, porque eu era muito ocupado com o Itaú, entendeu?"

Além do curso de Ciências, foram criados em Corumbá os cursos de Pedagogia, Estudos Sociais e Letras. Nota-se que todos os cursos estavam voltados à formação de professores, o que poderia ser explicado pela necessidade de profissionais para trabalhar nas escolas que por ali estavam sendo criadas, uma vez que há um aumento, nas décadas de 1960 e 1970, da população do estado e, por consequência, da demanda pelo ensino de 1° e 2° graus. Por outro lado, a marginalização desses centros em relação a Campo Grande gera e alimenta um movimento de criação, nas cidades, digamos, centrais, como Campo Grande e Dourados, de cursos de Engenharia, Agronomia e Medicina, enquanto nas cidades periféricas (Corumbá, Três Lagoas e Aquidauana) são criados cursos que formam professores, estruturalmente mais "singelos" por não exigirem gastos com laboratórios e instalações muito sofisticadas além das já usualmente existentes.

Boa parte dos cursos da Universidade em Corumbá funcionava no período noturno e, como Patusco gosta de frisar, não havia televisão na cidade, à época, e por isso, não havia muito a se fazer à noite. Patusco ingressou no curso de História como aluno, mas como tinha cursado Engenharia e entendia de Pesquisa Operacional e de Matemática, foi convidado para trabalhar no curso de Ciências, que havia então iniciado suas atividades há pouco (o curso de Ciências, criado por volta de 1970, e as habilitações em Biologia e Matemática, oferecidas em 1975, reconhecidas pela Portaria do CFE, Câmara de Educação Superior (CESu) nº 354 de 19 de maio de 1981). No documento que reconhece o funcionamento das habilitações reconheci três nomes: Eronides de Jesus Biscola, Gilberto Tellaroli e Celso Vitorio Pierezan. Eron seria o responsável por ministrar as disciplinas de Matemática Aplicada I a IV, Geometria I a IV e Prática de Ensino de Matemática, enquanto a Gilberto caberiam as disciplinas de Álgebra III e IV, Trigonometria I e II. Já Celso Pierezan lecionaria as disciplinas de Análise Matemática I e II, Cálculo Diferencial e Integral I e II e Prática de Ensino de Matemática. Desses três

professores citados, entrevistei Eron e Gilberto e nenhum dos dois fez qualquer referência a ter ministrado aulas em Corumbá. É possível, no entanto, que tenha ocorrido o que Eron e Jair me relataram em suas narrativas: eles "emprestavam" o nome para abrir cursos nos mais diversos lugares do estado, mesmo sem sequer conhecer o local em que supostamente lecionavam. No caso específico do curso oferecido em Corumbá, os três professores são os únicos de disciplinas específicas, mas provavelmente nunca tenham lecionado lá. O próprio Patusco, professor à época, sequer é citado no parecer, o que talvez seja um indício dos ajustes que precisavam ser feitos para que os cursos fossem abertos. Nesse sentido, me parece que aqui a subversão também se mostra como a única possibilidade diante de uma necessidade e da falta de condições ideais.

Segundo Patusco, Salomão Baruki seria o responsável pela criação do Instituto em Corumbá. No parecer citado acima, Salomão aparece como professor da disciplina de Biofísica, ministrada na habilitação em Biologia, no curso de Ciências. No entanto, seu envolvimento, provavelmente, ia além das atribuições docentes. Segundo Patusco, por volta de 1967, o então governador do Estado, Pedro Pedrossian, estava em Corumbá para as comemorações do aniversário da cidade e a pessoa responsável pela elaboração do discurso do governador inseriu, a pedido de Salomão, a promessa da criação do Instituto naquela localidade. Tendo ou não seu fundo de fantasia como aqueles que se agarram às narrativas lendárias, trata-se esse de um caso, no mínimo, interessante. Interessante e significativo, pois traz à cena fatos e nomes. Médico ginecologista, Salomão esteve à frente, inclusive, da escolha dos cursos que ali seriam criados. Segundo relato de Patusco, Baruki "vestia a camisa" do Instituto e quando não havia recursos necessários, usava os próprios recursos para pagar as despesas.

Durante a entrevista, pude perceber o quanto, para Patusco, Salomão foi importante, pois, sendo ele já falecido, Patusco insistentemente me disse para procurar por Lígia Baruki, filha de Salomão, para que mais informações sobre esse início pudessem ser dadas pelos descendentes diretos daquele que iniciou a empreitada das instituições de ensino em Corumbá.

Em meados da década de 1980, parece ter havido uma disputa política acirrada em Corumbá entre os professores Gilberto Luiz Alves e Salomão Baruki. Segundo Patusco, os professores se dividiam entre os que apoiavam Salomão e os que apoiavam Gilberto. Nas palavras de Patusco, havia um grupo comunista que ameaçava aqueles que não aderissem àquela ideologia. A partir desse aspecto, bem como dos demais que aqui citei, é possível perceber que Patusco, ao olhar para o curso em que trabalhou, o entende como tendo um viés

político partidário bem forte. O curso foi criado a partir de diversos acordos que, em sua maioria, eram realizados por Salomão Baruki. Na visão de Patusco, o ensino superior de Corumbá, tanto o ensino público como o privado (caso do Instituto de Ensino Superior do Pantanal – IESPAN, fundado em 1999) são obras de Salomão Baruki. Além dos acordos, nos anos que se seguiram foi possível presenciar, na instituição, um binarismo que dominava todos os que lá lecionavam: era necessário optar claramente por um partido ou outro.

No estatuto da UEMT, datado de 1970, os Institutos de Corumbá, Três Lagoas, Dourados e Campo Grande passaram a integrar a Universidade, os três primeiros como Centros Pedagógicos; Campo Grande com os centros de Ciências Biológicas, Tecnológico, Estudos Sociais, Pedagógico, Educação Física e Desportos e Estudos Sociais Aplicados. No entanto, na conversa com Patusco, ele me contou que somente com a separação do estado, em 1979, o Instituto de Corumbá foi agregado à UEMT. Como justificativa, ele diz que quem dirigia o centro era o professor Salomão Baruki e que o reitor da UEMT, João Pereira da Rosa, raramente ia até a cidade. O contato do reitor era mais frequente com Cuiabá, à época, capital do estado de Mato Grosso Uno.

É possível que, devido à distância entre Corumbá e a reitoria da instituição, os problemas enfrentados pelo Centro Pedagógico tenham sido resolvidos por ali mesmo, por Salomão, sem a presença de João Pereira. Além disso, durante o Governo Militar, a lista para a escolha do reitor da instituição era sêxtupla e não tríplice, como ocorre atualmente, buscando-se ampliar as possibilidades de escolhas do governo (aumentando assim o controle das instituições). A partir de uma dessas listas, em 1975, Salomão Baruki foi indicado pelo Governo como vice-reitor da Universidade, sendo João Pereira indicado para permanecer no cargo de reitor, o que pode ter alimentado a memória de Patusco sobre a gestão da Instituição em Corumbá.

A entrevista de Patusco nos trouxe um perfil até então não estudado, o de professores que iniciam a carreira docente "por acaso". Sendo engenheiro, foi para Corumbá para trabalhar em sua área de formação quando surgiu a possibilidade de vincular-se à Universidade. Passados alguns anos, essa tornou-se sua profissão. Em meados da década de 1980, Patusco saiu da empresa Cimento Itaú e passou a dedicar-se exclusivamente à docência, e o que no início era apenas um *hobby* transformou-se em carreira.

Também em meados da década de 1980 o curso oferecido em Corumbá foi modificado. Mais precisamente em janeiro de 1986, o curso de Licenciatura em Matemática teve seu primeiro vestibular, segundo o Parecer CFE 403/1991, que reconhece tal curso. Nesse primeiro vestibular, o curso ofereceu 20 vagas e, em 1987, mais dez vagas foram

oferecidas. A movimentação para essa criação não passou pelo discurso de Patusco, talvez por não ter sido questionado sobre isso, talvez por ele não ter se inserido de forma mais efetiva no cenário de conflitos que lá existiam e que "sugavam" qualquer energia combativa dos professores. A julgar pelo fato de ter ocorrido semelhante alteração nos cursos da UFMS/Três Lagoas e UFMS/Dourados, essa transformação da Licenciatura em Ciências para a Licenciatura em Matemática foi uma política da Universidade em meados da década de 1980.

Professores que, assim como Patusco, trabalham durante o dia em empresas e vão para a Universidade somente no período noturno reafirmam um viés da educação já observado em outras entrevistas: a não profissionalização do magistério (em nosso caso, do magistério de ensino superior). O próprio Patusco me disse que demorou a enxergar o trabalho que fazia na Universidade como algo com futuro: a atividade cumpria o papel de complemento e até mesmo de lazer, algo para gastar o tempo.

Engenheiro de formação, Carlos Henrique Patusco não fez nenhum tipo de pós-graduação além de um curso de complementação pedagógica de 120 horas, oferecido por um professor da Pedagogia, visando a apoiar o trabalho pedagógico dele e de outros docentes. Além disso, para trabalhar com a disciplina de Metodologia Científica, Patusco teve aulas com um ex-padre, que havia feito o doutorado na Itália e à época trabalhava em Corumbá. Esse é um modelo de formação emergencial, tido como necessário e suficiente devido à falta de formação específica de alguns professores, mas que também pode ser entendido como um mecanismo de controle, no qual o mais velho doutrina o mais novo sobre como as coisas devem ser feitas.

Corumbá, atualmente a quarta maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul (Campo Grande ocupa a primeira colocação, seguida de Dourados e Três Lagoas), foi fundada em 1778, e é um dos municípios mais antigos do estado. Pelo fato de a cidade ser banhada pelo rio Paraguai, foi, do final do século XIX ao começo do século XX, um importante posto fluvial de escoamento da produção da região do, à época, estado de Mato Grosso. Talvez por esse motivo, alguns dos que lá residem dizem que Corumbá é a cidade do "já teve tudo". Houve uma época em que a cidade possuía muitas indústrias que eram as maiores recolhedoras de impostos do estado (POZZI, 2006), mas que, em algum momento, deixaram a cidade. Havia também o comércio fluvial direto com a cidade de Buenos Aires, capital da Argentina, o que incorporava à cidade um certo "ar" de sofisticação. Nas palavras de Patusco, a decadência veio com a chegada da rodovia que liga Campo Grande a Corumbá. Com o transporte terrestre e com a ferrovia Noroeste em Campo Grande, era mais rápido e menos oneroso utilizar esses meios de transporte para o escoamento da produção.

Para o entrevistado, o declínio na economia de Corumbá fez com que houvesse um declínio no *status* dos que lá residiam. Nas palavras de Patusco, os super ricos passaram a ser "apenas ricos". Além disso, alguns fazendeiros, segundo ele uma posição de *status*, perderam boa parte de suas propriedades nessa crise que Corumbá parece ter enfrentado. É possível que o modo como a decadência de Corumbá é percebida se misture com a própria história de vida de Patusco. Tendo chegado ao estado como engenheiro de uma grande empresa, tornou-se professor e não teve a chance de galgar posições mais altas na sociedade corumbaense. Ele se refere, por exemplo, a um colega de Universidade que juntou algum dinheiro e tornou-se fazendeiro.

Outros cenários

Percebo que apenas Patusco não se encaixa no perfil que pode ser montado a partir da formação dos meus depoentes. À exceção dele, todos os demais nasceram em São Paulo, fizeram sua graduação em uma instituição na mesma cidade ou em cidades próximas àquelas em que nasceram, e vieram lecionar no estado de Mato Grosso do Sul. Assim que lhes foi possível o afastamento integral, cursaram pós-graduação em Matemática Pura ou Aplicada. Alguns já eram mestres quando se abriu, no estado, a possibilidade de começar uma carreira docente. No entanto, como Patusco, pode haver outros, dentre os que não foram entrevistados, que tenham vindo para o estado para trabalhar em empresas e, por acaso, acabaram por lecionar na Universidade. No livro da professora Maria da Glória Rosa e Sá, composto por entrevistas de professores que trabalharam na educação do estado, pode-se ver que era prática comum o fato de as autoridades pressionarem diversos profissionais, como dentistas e engenheiros, para lecionarem no ensino de 1° e 2° graus, visto que não havia professores formados para tal. Não há referência em relação ao ensino superior no livro de Maria da Glória, mas é provável que coisa semelhante acontecesse também nesse nível de ensino.

Boa parte dos entrevistados não me pareceu infeliz com a profissão que acabou por seguir. Os percalços parecem ter sido driblados pelo caminho e não se percebe nas narrativas que tenha havido sequelas muito significativas desses percalços. Alguns mudaram sua área de formação por não estarem satisfeitos com a anteriormente escolhida, como o caso de José Luiz, que, mesmo tendo feito um mestrado em Matemática Pura, passou a trabalhar com o ensino de Matemática. Ou ainda, como ocorreu com Edson Cáceres, que passou a atuar no Departamento de Computação quando retornou do doutorado. Boa parte dos professores ainda leciona na Universidade (José Luiz, Maria Helena, Edson Cáceres e Edson Carvalho) e uma outra parte se aposentou e continuou na docência (Celso e Patusco). Apesar de não ter havido

reclamações específicas referentes à escolha da carreira docente, há aspectos que me parecem enfatizar certas dificuldades: o atraso no salário dos docentes antes da federalização da Universidade, a utilização de prédios emprestados logo no início dos cursos e, mesmo após a criação dos câmpus, a falta de estrutura física para a preparação de aulas. Além disso, a situação enfrentada pela FUCMT/UCDB e pela UEMT/UFMS Campo Grande na busca por alunos nos leva a questionar a carreira docente nas cercanias da década de 1970 e a máxima repetida de que antigamente havia prestígio na profissão docente e que se "ganhava bem". Cabe perguntar, aqui, de quão antigamente estamos falando. Nota-se que, na segunda metade do século XX, nosso campo temporal aqui, o salário poderia ser razoável, mas o prestígio e o interesse em ser professor, ao menos do ensino de 1° e 2° graus, já eram pequenos.

Ferreira Jr e Bittar (2006) discutem o desenvolvimento da carreira docente durante o regime militar, período que nosso estudo teve como foco. Para esses autores houve uma proletarização da docência antes ocupada pela classe média e pela elite. Com o ensino de 1° grau tornado obrigatório, foi necessário o oferecimento de cursos, como os de curta duração, alguns no período noturno, que poderiam formar grande quantidade de pessoas em pouco tempo.

> o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1166).

Os autores nos dizem ainda que, após as leis que reestruturaram a carreira do magistério durante o regime militar, a classe, antes composta por profissionais liberais, passou a ser composta pela atual categoria de professores da Educação Básica (à época, ensino de 1° e 2° graus). Mas nem tudo foi retrocesso quando falamos da profissão docente. Nesse período, deu-se início a um movimento de descaracterização da profissão como um sacerdócio, seguido de um movimento de greves que representava, segundo os autores, um movimento de conquista das liberdades democráticas.

Baraldi (2003), nesse mesmo sentido, afirma que, já na década de 1970, poucos eram os que queriam ser professores e isso se justificava, em parte, pela promulgação da LDB

5692/1971, que modificou a estrutura do ensino de 1° e 2° graus no país e proporcionou uma aguda desvalorização da carreira docente.

Esses aspectos discutidos por Ferreira Jr e Bittar (2006) e por Baraldi (2003) dizem respeito aos professores que nossos entrevistados formaram, mas nada diz a respeito da condição de trabalho dos professores formadores. Pelos relatos, podemos inferir que, na Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT (década de 1970), os docentes que lá lecionavam viviam, muitas vezes, condições consideradas por eles como precárias quanto à falta de estrutura básica para o exercício da profissão. As atividades de ensino ocorriam em prédios emprestados, não possuíam salas para o preparo das aulas nem auxiliares quando assumiam cargos administrativos, além, é claro, do salário que atrasava.

Seja pela legislação que, na década de 1970, estabeleceu que todos os cursos que formavam professores de Matemática deveriam ser cursos de Licenciatura em Ciências, seja pelos próprios professores formadores, que atribuíam o sucesso dos cursos ao sucesso de seus alunos em outras funções que não a docência, ou ainda, ao percebermos os problemas decorrentes da pouca procura pela carreira do magistério no ensino de 1° e 2° graus, vemos que o desprestígio acompanhou a criação dos cursos que formavam professores de Matemática no estado de Mato Grosso do Sul.

No caso da FUCMT/UCDB, a pouca procura fez com que a instituição se valesse de uma estratégia diferente das demais: a contínua modificação do curso a ser oferecido. Foram quatro as alterações em cerca de 30 anos. Nas demais instituições pesquisadas, ainda que elas tenham passado por alterações, em nada essas alterações se assemelham àquelas da FUCMT/UCDB, provavelmente por serem instituições públicas. A diferença nessas mudanças é também devido às circunstâncias e intenções: enquanto na FUCMT/UCDB a busca era por alunos, nos cursos oferecidos pela UFMS a mudança estava relacionada à extinção das Licenciaturas curtas e à criação das plenas, visando à padronização da estrutura curricular de todos os câmpus da UFMS, conforme aponta Faoro (2014).

De maneira geral, a Universidade Federal em Campo Grande, apesar do discurso que prezava pela formação de professores, possivelmente formava professores que seguiam direto para a pós-graduação[85], até porque também nesse nível havia carência. A UCDB também não conseguia formar muitos alunos, pois, além da complexidade dos conteúdos ensinados, dado

[85] Esse direcionamento para a pós-graduação é percebido de maneira explícita ao analisarmos os discursos sobre as primeiras turmas formadas no curso. No entanto, pouco consigo dizer a respeito dos anos que se seguiram. Informações adicionais a esse respeito podem ser encontradas em Bittar et al (2012), que investigam o número de formandos entre 1981 e 2010. Dos cerca de 1400 ingressantes, apenas 273 finalizaram o curso. Dos 174 estudantes dos quais se tem informações, 123 atuavam no ensino de 1º e 2º graus (Educação Básica). Os autores não apresentam, entretanto, a distribuição dessa atuação por ano de formação.

o *background* educacional dos alunos, havia, ainda, a divisão entre duas áreas, a Biologia e a Matemática, a primeira atraindo mais alunos que a segunda. Além disso, a insistência em oferecer um curso no qual poucos alunos fossem aprovados tem influência no baixo número dos formados pela Universidade.

Em praticamente todos os cursos há relatos de muita reprovação e muita evasão, mas penso que esse aspecto não é uma característica específica dos cursos oferecidos no estado, e sim dos muitos cursos de Licenciatura em Matemática do país. De modo geral, no caso dos cursos noturnos, uma das justificativas para o número elevado de evasões é a de que o aluno vai para o curso noturno já tendo, na maioria das vezes, trabalhado durante todo o dia, e enfrenta uma rotina, ditada pela graduação, que de modo algum considera essa particularidade que define seus estudantes. E essa é apenas uma das preocupações quando falamos a respeito desse turno de ensino. Há muitas diferenças entre os estudos que têm como tema o ensino noturno instituído nas décadas de 1970 e 1960 e o praticado recentemente. É possível perceber que, no início, a preocupação se relacionava à redução da carga horária dos cursos e à influência que isso poderia ter na qualidade do ensino, visto que o aluno poderia não ter condições de estudar em horário extraescolar. Essa preocupação está presente nos relatos dos docentes da UEMT/UFMS Campo Grande como justificativa para a mudança de turno do curso de Licenciatura em Matemática, ocorrida em 1983. Nas pesquisas, de modo geral, há também preocupações quanto à abertura desenfreada de cursos e quanto ao caráter utilitarista que caracterizava o ensino neste período. Atualmente, boa parte dessas preocupações permanece, mas o foco tem se voltado mais para o aluno. Com o aumento do número de vagas oferecidas no ensino superior, ampliou-se o número de alunos com as mais diversas situações financeiras que agora frequentam a Universidade, muitos deles no período noturno. Essa última justificativa parece calar boa parte dos pesquisadores da área devido à importância da expansão desse nível de ensino. No entanto, dos alunos que frequentam um curso noturno, aquele classificado por Furlani (1998) como trabalhador-aluno tem como foco, geralmente, o trabalho que lhe garante a subsistência. Qualquer coisa que possa atrapalhar seu trabalho, incluindo o estudo, será secundarizada caso seja necessário, o que pode aumentar o índice de evasão.

Além do alto nível de evasão, há dois aspectos que se sobressaem quando penso no corpo discente do curso da UEMT/UFMS Campo Grande. O primeiro deles é a busca de boa parte dos estudantes pela pós-graduação. Marilena[86], Nalvo[87], Marcelo Henriques[88], Kleber[89]

[86] Professora do Instituto de Matemática da UFMS-Campo Grande. Atualmente coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS.

são alguns dos alunos das primeiras turmas que, logo após o término da graduação, foram cursar o mestrado, seguiram a carreira docente e atualmente lecionam no ensino superior (a maioria dos citados na própria UFMS). Um outro fator presente nas falas de Eron e José Luiz me chamou a atenção. Denizalde[90] e Renato[91] foram apontados como alunos envolvidos com a política não só relativa à Educação Matemática e ao curso, mas também com políticas mais gerais. Renato, por exemplo, foi presidente do DCE – Diretório Central dos Estudantes – e, posteriormente, presidente da SBEM-MS. O engajamento desses ex-alunos pode ser um reflexo do engajamento dos próprios professores que os levavam pelo interior do estado quando viajavam para ministrar cursos. Esse envolvimento com outros aspectos além daqueles usuais à prática discente cotidiana parece ser uma característica presente nos estudantes do curso de Campo Grande possibilitada pelo fato de o curso ser diurno, visto que havia tempo para o envolvimento com outras atividades além daquelas próprias ao ensino de graduação. Esse aspecto recai sobre a problemática do ensino noturno, discutida anteriormente. Por mais que a falta de tempo não seja um impeditivo, ela não propicia nem promove momentos outros de interação.

Os cursos de Matemática, de maneira geral, são marcados pelo estigma de "difíceis" e me parece que, dos professores que entrevistei, alguns queriam enfaticamente manter esse estigma. O discurso comum, ouvido por mim em algumas entrevistas, defende que é necessário estudar, que os conteúdos são de difícil entendimento e enquanto a média das notas de outros cursos é alta, no curso de Matemática os alunos são aprovados com o mínimo exigido. Em algumas falas percebo, inclusive, que o fato de o curso ter formado poucos alunos é algo bom, desejável e meritório.

Quando penso no campo de atuação de um egresso de uma Licenciatura, penso na carreira docente, seja no Ensino de 1° e 2° graus ou no ensino superior. No entanto, quando considero as entrevistas realizadas, percebo que o campo de atuação em alguns casos se ampliava. Aqueles que cursavam a Licenciatura em Ciências na FUCMT, por exemplo, iam trabalhar em setores vários que não a Educação: algumas vezes prestavam concurso público ou seguiam para o trabalho na área de informática. Os próprios professores diziam haver

---

[87] Nalvo Franco de Almeida Junior é professor da Faculdade de Computação/UFMS. Atualmente diretor da FACOM.

[88] Professor da Faculdade de Computação da UFMS-Campo Grande e Coordenador do curso de Doutorado em Ciências da Computação da UFMS.

[89] Kleber Aguiar de Carvalho é professor do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto.

[90] Denizalde Jesiél Rodrigues Pereira, professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, foi aluno do curso de Matemática da UFMS/Campo Grande de 1984 a 1987.

[91] Renato Gomes Nogueira, ex-aluno do curso de Matemática-UFMS e professor da UFMS, falecido em 2008.

outras possibilidades além do trabalho no Ensino de 1° e 2° graus ao frisar que o curso de Matemática não era só para formar professores, pois era possível trabalhar, por exemplo, no campo atuarial, ou seguir para a pós-graduação, entre outras opções. No entanto, não vejo nas entrevistas esforço algum que implique ou enseje alteração ou complementação nas estruturas curriculares de maneira a preparar o aluno para algo além da carreira docente, e isso já com alguma concessão, visto que o foco preponderantemente parece ter sido a preparação para a pesquisa em Matemática. Eu diria que os cursos parecem ter pautado seus discursos na formação de professores de Matemática, ainda que defendendo a possibilidade de outras profissões e tentando guiar seus alunos para programas de pós-graduação, afastando-os do trabalho com o Ensino de 1° e 2° graus.

É possível dizer que a formação de professores de Matemática, nesse lugar periférico, teve seu início em lugares também periféricos, com cursos de Ciências e habilitações em Matemática no período noturno. Ou seja, a criação dos primeiros cursos que formaram professores de Matemática no local onde hoje é o estado do Mato Grosso do Sul é um processo marcado pela marginalidade e pela precariedade.

Mesmo distante de grandes centros, há nesse movimento uma clonagem de aspectos que ocorriam em outros cantos do país, como, por exemplo, a aposta na interiorização dos cursos com vistas a manter "os filhos da terra" em seu lugar de origem, além da estratégia de implantar cursos aligeirados visando a formar o maior número de professores no menor tempo. Nogueira (2005) salienta ainda um ponto importante, estudado por ele, mas que não foi citado diretamente por nenhum de meus entrevistados, sobre a gestão da UEMT em seu período de existência (1970 a 1979). Para o autor, a Universidade estava organizada na forma de feudos, o que permitia que favores pessoais se sobrepusessem à necessidade de encaminhar as questões educacionais. Isso também foi apontado por Stein (2004), que nos apresenta o caso de alunos do curso de Medicina que tiveram seus estudos prejudicados por não concordarem com certas posturas do reitor João Pereira da Rosa. Rosa foi o único reitor da UEMT durante seus quase dez anos de existência. Foi, segundo Rosa (1993), o fundador da instituição e a pessoa que lutou para conseguir que se efetivasse a criação do curso de Medicina e, ainda, um dos que mais almejava a criação de uma Universidade Federal em Campo Grande. Ambos os Rosa aqui citados são o mesmo: trata-se, pois, de uma autorreferência que, usualmente ocorre com políticos ou pessoas públicas que crêem ter reputação a zelar, e tendem a ser autocomplacentes e elogiosas em excesso.

Com a Reitoria situada na atual capital de Mato Grosso do Sul, presumo, a partir das entrevistas, que o contato entre o reitor e os docentes era ínfimo. Patusco, por exemplo, nem percebia a instituição de Corumbá como sendo um campus da UEMT.

Havia grandes diferenças entre os cursos que formavam professores na capital e os cursos que formavam professores no interior. Não tenho dúvidas quanto a isso. Percebo, a partir das narrativas que produzi, que enquanto no interior a realidade se sobrepunha ao desejo de formar professor para a pesquisa em Matemática, em Campo Grande, no curso oferecido na UEMT/UFMS, formavam-se professores que seguiam direto, em bom número, para a pós-graduação. Parece-me que os cursos atendiam aos dois níveis de ensino, possivelmente porque, nas décadas de 1970 e 1980, havia demanda, tanto no ensino de 1° e 2° graus quanto no ensino superior, por professores formados (graduados, no primeiro caso; mestres no segundo).

Se cotejarmos, entretanto, essa situação das instituições sul-mato-grossenses com a de outras instituições em estados não centrais, veremos que há uma certa similaridade entre esses contextos no que diz respeito à quantidade de profissionais quando da criação e início dos cursos. Há similaridades também quando vemos, por exemplo, a importância que órgãos públicos como a SUDENE tiveram para a formação de professores no Maranhão, com o oferecimento de bolsas de estudos (FERNANDES, 2011) e a importância que o PADCT teve para a formação de Educadores Matemáticos em Mato Grosso do Sul, ao oferecer bolsa de estudos para a realização do doutorado fora do país. No entanto, um dos aspectos que parece unânime quando olho para as pesquisas de Cury (2011), Fernandes (2011) e Morais (2012), e que se aproxima desta pesquisa, é aquele do uso dos termos carência e urgência para se referir à formação de professores de Matemática, respectivamente, nos estados de Tocantins, Maranhão e Rio Grande do Norte.

Quanto à estrutura física, tanto a questão estrutural quanto a questão financeira influenciavam muito o funcionamento dos cursos. Em praticamente todas as entrevistas eu pergunto sobre os livros adotados e como eram as bibliotecas, e ainda que ninguém afirme não existir biblioteca, as respostas são sempre vagas: “Sim, havia um biblioteca, havia *alguns* livros”. Nos pareceres do Conselho Federal de Educação para reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Matemática dos câmpus da UEMT/UFMS de Corumbá e de Três Lagoas (Parecer CFE 1.119/1989 e Parecer CFE 403/1991), há referência à necessidade de se ampliar o acervo bibliográfico da instituição. No entanto, é possível que, à época, a biblioteca não fosse o foco, uma vez que boa parte dos professores utilizava a lousa para registrar os conteúdos a seus alunos e que, talvez, os livros fossem apenas objetos de consulta do próprio

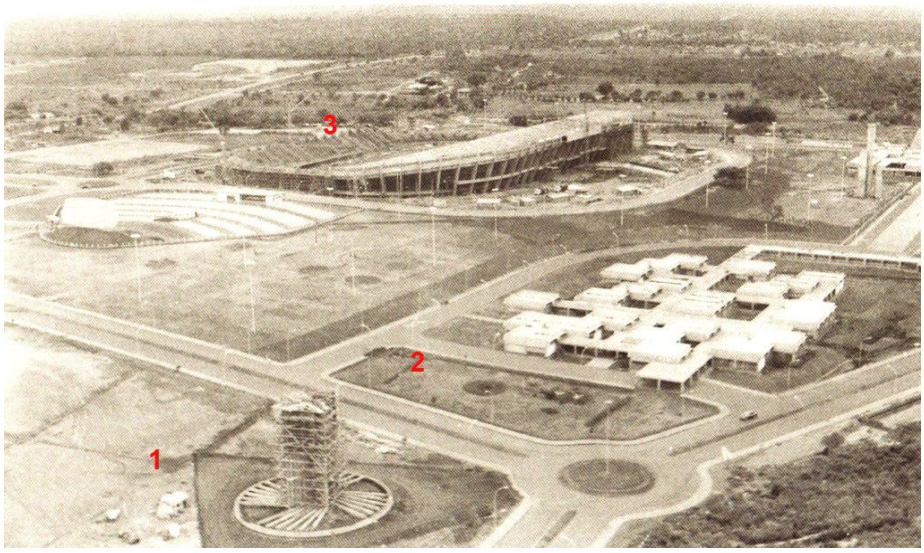
professor. Nomes como Elon Lages Lima, Nathan Moreira dos Santos, Kletenik, Piskunov, Frank Ayres Jr, entre outros, estavam entre os dos autores adotados. Alguns me disseram trabalhar com muitos livros ao mesmo tempo e, a partir de uma seleção prévia, levavam aos alunos um conteúdo resumido, "com a melhor parte de cada um".

Os professores entrevistados não falaram muito a respeito da questão estrutural, mas percebo alguns indícios sobre a estrutura da UEMT/UFMS Campo Grande quando, por exemplo, Eron me conta que não havia sala para todos e que ele, muitas vezes, utilizava a sala em que lecionava para preparar aulas. A década de 1970 foi o período em que se deu a construção de parte da estrutura atual da UEMT/UFMS Campo Grande: o estádio, o *auto cine*, a piscina olímpica, o monumento simbólico (ou "paliteiro", como é comumente chamado), o restaurante universitário, o teatro popular e o Instituto de Ciências Biológicas. No entanto, é provável que, apesar de tais construções, o crescimento dos cursos e o número de docentes contratados tivessem sido superiores, em volume orçamentário, à estrutura que se tinha. No parecer CFE 187/1984 a estrutura do campus da UEMT/UFMS Campo Grande é tida como excelente e em processo de expansão. Além disso, o interessante nesse parecer é a quantidade de professores atuantes no curso nas disciplinas específicas do curso de Licenciatura em Matemática, cerca de 15 docentes, em oposição a cerca de 6 docentes aceitos para lecionar na Licenciatura em Matemática em Três Lagoas pelo Parecer CFE 1.119/1989, o que mostra o maior número de docentes no campus em que a reitoria estava(está) situada. Isso talvez possa ser explicado pela necessidade de os docentes de Campo Grande lecionarem em cursos outros que não o de Licenciatura, ou ainda, pela estrutura (física e política) que se tinha em Campo Grande, a sede da reitoria.

Quando olhamos o mapa disponível no livro do ex-reitor da UEMT, João Pereira da Rosa, vemos que, em 1969, a Cidade Universitária em Campo Grande já se parecia com a atual UFMS. Nas figuras abaixo, é possível ver na imagem 2, à direita, o Instituto de Ciências Biológicas, atual CCBS e, ao fundo, o início da construção do Estádio do Morenão (3)[92]. É possível ver também o *auto cine* e o terreno vazio onde hoje está a biblioteca (2). A imagem 3 é a atualização dessa primeira imagem.

[92] Os números entre parênteses indicam o monumento no mapa.

Imagem 2 – Construção do campus da UEMT/UFMS



Fonte: http://heros.sites.ufms.br/historico/ufms/

Imagem 3 – Campus da UEMT/UFMS em 2011

Fonte: http://navarropress.files.wordpress.com/2011/12/centrooeste_ufms_vista-aerea2_credito_marcos-vaz.jpg

O campus da UEMT/UFMS Campo Grande foi construído em 1970. No entanto, a instituição teve seu início em 1962, com os cursos de Farmácia e Odontologia, o que somente foi possível utilizando-se prédios emprestados de outras instituições. Nos demais câmpus, o mesmo parece ter acontecido. O Instituto Pedagógico de Corumbá, em seu início, ocupou prédios emprestados de escolas que funcionavam somente no período diurno, além de prédios de outras instituições públicas, assim como ocorreu em Aquidauana, na década de 1970, e em Dourados nesse mesmo período.

Se a estrutura dos vários câmpus não era boa, também não eram adequadas as estradas que ligavam as cidades do interior do estado a Campo Grande, onde estava localizada a reitoria da UEMT e, por isso, o contato entre os câmpus era raro. Mesmo Campo Grande, apesar de já possuir uma estrutura razoável, era deficiente do ponto de vista do acesso, o que limitava os deslocamentos (a distância entre Campo Grande e a capital do estado de São Paulo é de mais de 1000 km, hoje percorridos com agilidade seja por via rodoviária ou aérea). À época já havia, na cidade, o aeroporto, que, no entanto, tinha estrutura acanhada. Os professores Eron e Jair contam que, para um evento realizado em 1982, os professores convidados do Rio de Janeiro e de Brasília vieram até Campo Grande de avião, mas um temporal não permitiu o pouso da aeronave, o que causou alguns transtornos aos organizadores da reunião. Nesse evento, professores de distintas instituições, tais como Elon Lages Lima, Manfredo Perdigão, Geraldo Ávila, Djairo Figueiredo e João Bosco Pitombeira de Carvalho, entre outros, vieram até Campo Grande a convite dos professores da UFMS para participar da Reunião Regional da Sociedade Brasileira de Matemática, nos dias 3, 4 e 5 de Junho de 1982. A FUCMT foi convidada e parece ter estabelecido uma parceria com a UEMT/UFMS para o evento. Apesar de esse aspecto assinalar uma possível aproximação entre as instituições, a parceria parece ter sido feita em outro sentido. O curso da UFMS Campo Grande estava em sua segunda turma e por isso, contava ainda com um número muito reduzido de alunos cursando Matemática. A participação da FUCMT auxiliou no aumento do número de participantes no evento e talvez tenha feito com que o evento tomasse corpo.

Campo Grande e o estado, na década de 1970, época em que boa parte dos entrevistados lá chegou, não possuíam uma boa estrutura em estradas de rodagem. Para ir de Campo Grande a Corumbá, por exemplo, era necessário viajar de trem ou avião. Havia uma única estrada, de terra, em péssimas condições. Coisa semelhante acontecia em relação a Três Lagoas. De Campo Grande para lá também não havia rodovia, somente a estrada de terra ou de ferro, além do aeroporto construído em função da Usina Jupiá.

Durante as entrevistas, eu sempre perguntei o nome de algum professor que tivesse lecionado na UEMT/UFMS em Corumbá ou Três Lagoas e os entrevistados que trabalhavam em Campo Grande, por exemplo, pouco sabiam me dizer. Só eram lembrados aqueles que atualmente residem e trabalham em Campo Grande, como Edson Carvalho, na UFMS, e Celso Correia, na Anhanguera (esse último por ser irmão da atual reitora da UFMS, Célia, e, por isso, conhecido dos professores Eron e Jair). Em Corumbá, por exemplo, um dos únicos nomes lembrados foi do professor Salomão Baruki, provavelmente devido ao seu trabalho como vice-reitor da Universidade e sua atuação política mais ampla. O nome de Patusco, por

exemplo, não foi lembrado ou citado por nenhum dos entrevistados. Isso parece mostrar que a distância entre os câmpus estava além da questão geográfica e explicitava a pouca relação entre as unidades da instituição.

Apesar da pouca estrutura, penso que o desenvolvimento local foi o fator decisivo para a instalação das instituições nas diferentes regiões do estado. As cidades nas quais se criaram instituições de ensino, mesmo que no interior (como Três Lagoas, Corumbá e Dourados), já mostravam, à época, potencial de desenvolvimento. Atualmente, junto com a capital Campo Grande, são as quatro maiores cidades do estado, responsáveis por aproximadamente 50% da população de um estado com 79 municípios. Não se instalou, por exemplo, nenhuma instituição no longínquo município de Bela Vista, distante, aproximadamente, 324 km da capital do estado, Campo Grande, situada na divisa do estado com o Paraguai.

O desenvolvimento de determinada região influenciava não só a criação do curso, como também a manutenção de professores dispostos a lecionar na instituição. Corumbá, por exemplo, sofreu (e aparentemente ainda sofre) com a rotatividade de professores que chegavam, por algum motivo não se adaptavam, e iam embora. Os que lá conseguiram permanecer, conforme me disse Patusco, atualmente estão "bem de vida". Conseguiram, na maioria das vezes, conciliar a carreira docente com outras áreas, fizeram investimentos, como o caso (que ele traz à cena) do casal de professores que comprou uma propriedade rural e abriu um alambique.

Dos muitos aspectos discutidos, penso que três deles tenham se destacado quanto à formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul, quais sejam, os cursos de curta duração, as instituições privadas e o ensino noturno. Esses três itens contam também aspectos da minha vida e do modo como venho me constituindo como professora e pesquisadora. Talvez por isso julgo importante colocarmos em suspensão muitas de nossas crenças a respeito desses temas para que certos aspectos não sejam naturalizados. Termos como "forte", "difícil", "pesado", tomados como adjetivações possíveis em relação ao curso e à própria Matemática foram utilizados durante várias das entrevistas realizadas. "Alunos fracos", "sem conhecimento anterior", "formar professores de matemática", no decorrer das narrativas, podem ser lidos de inúmeras formas.

Parece-me que a formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul tem ocorrido, nesses pouco mais de quarenta anos desde a criação do primeiro curso, de maneira precária, improvisada, visando-se cumprir com um mínimo necessário para que alguém se torne professor. Logo no início, a preferência pela criação de cursos de Curta Duração

sobrepujava a criação de cursos de Licenciatura Plena, mesmo antes da lei que obrigava que assim se fizesse. Quase em sequência a isso, é oferecido o curso de Licenciatura Parcelada Curta, visando a atender os professores que, distribuídos pelo interior do estado, lecionavam sem graduação alguma. Na década de 1980, surgem as Licenciaturas Parceladas Plenas oferecidas nas férias de janeiro e julho em algumas cidades polos[93]. A existência de cursos nessas outras modalidades e as raras referências a isso nas nove entrevistas realizadas ressalta a desarticulação entre os modos de formação oferecidos. No final da década de 1990, temos indícios do oferecimento de um curso modular pela UCDB que recebia, também nas férias, professores de distintas localidades do país para que esses obtivessem o diploma de graduados. A mais recente iniciativa (que aqui classifico como próxima das já ofertadas) são os cursos para formar professores pelo interior do estado em uma parceria entre UFMS, UAB e prefeituras. É neste curso que atuo como docente. A impressão que tenho ao fazer essa rápida síntese dos cursos que aqui são ou já foram oferecidos é que se está sempre em busca de estratégias para formar, no mínimo tempo possível, um número razoável de professores.

É certo que algumas coisas melhoraram. Os professores que aqui trabalhavam (ou trabalham, no caso de alguns entrevistados) me parecem ter se empenhado para que seus alunos recebessem aquilo que eles achavam ser o melhor para eles, seja uma carreira acadêmica ou um bom emprego em alguma repartição pública. A melhora também é percebida quando a Universidade Estadual de Mato Grosso foi transformada em Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tanto na questão salarial quanto no incentivo à pesquisa, no movimento de criar estruturas adequadas e melhores condições para o trabalho docente.

No entanto, em certas regiões do estado me parece que estamos apenas repetindo o que já foi feito. A UFMS tem em Bela Vista um polo de apoio presencial que oferece um curso para formar professores de Matemática com aulas presenciais às sextas e sábados, e com algumas reuniões durante a semana para estudos do conteúdo ou aulas extra. Mesmo após todo esse caminho traçado por outras iniciativas, tivemos matriculados no curso alunos que já lecionavam há algum tempo no ensino de 1° e 2° graus e buscavam ali a formação específica para continuar a lecionar.

Bela Vista está situada na divisa do país com o Paraguai, e dista aproximadamente 350 km da capital do estado, Campo Grande. Não há nessa cidade professores suficientes para atender as escolas nela situada, e os poucos que de lá saem para estudar na capital acabam

[93]Quando fui à cidade de Bela Vista lecionar em um dos polos que a UFMS atualmente mantém no interior do estado, a coordenadora do polo me disse ter trabalhado, no início da década de 1980, no curso parcelado ali ofertado.

fixando residência em Campo Grande e não retornam. Alguns se dirigem a Dourados todos os dias buscando alguma formação que, na maioria das vezes, não é em curso de Licenciatura. Por essas e outras, ali temos alunos que, mesmo sem formação e com muita dificuldade, lecionam no ensino de 1° e 2° graus.

Assim, vejo que os cursos oferecidos para formar professores de Matemática no estado (falo mais propriamente daqueles com os quais tenho contato) formam poucos alunos (da pesquisa realizada por Bittar et al (2012), sabe-se que apenas 20% dos ingressantes concluíram o curso de Matemática na UFMS Campo Grande ao longo dos 30 anos) e, desses, nem todos vão atuar no ensino de 1º e 2º graus. No curso de Licenciatura a distância há também um alto índice de evasão. Embora não haja pesquisa sistematizada sobre isso, avaliações informais apontam que nem todas as vagas oferecidas são preenchidas e poucos são os ingressantes que continuam no curso. No entanto, mesmo nesses dois cursos com os quais tenho contato de modo mais direto, não vejo um planejamento a longo prazo, nem mesmo um levantamento das regiões do estado em que há a necessidade de intervenção devido à falta de professores formados.

Muitos dos argumentos utilizados atualmente a respeito do ensino a distância frisam que é necessário formar professores e esse é o modelo mais adequado para atender à demanda, justamente por manter o aluno em sua região. A precarização do trabalho do professor, a má qualidade do ensino ofertado, a oferta de vagas nas escolas apenas para cumprir a exigência de um certo percentual da população com acesso à Educação, entre outros aspectos, me parecem ter sido "as políticas de formação de professores". Apesar de haver novos modos de se ensinar, novas perspectivas sobre escola, ensino e Educação, persistem ainda os mesmos problemas de outrora e talvez apenas tenhamos nos acostumado a eles. Que profissionais estamos formando, seja em cursos noturnos, integrais ou a distância? E que vivências de pesquisa e extensão têm sido possíveis? Como pensar o ensino noturno e o ensino a distância propiciando momentos de interação outros além das aulas e disciplinas? Essas não são questões que devem ser meramente respondidas, mas pensadas de modo refletido e responsável por todos os agentes desse complexo movimento que é a Educação, de um modo geral, e a Educação formal, de modo particular. Vemos, portanto, que um dos caminhos possíveis de se pensar a formação de professores de Matemática é nos questionarmos, afinal: como as políticas públicas têm sido constituídas para a formação do professor de Matemática nas mais diversas regiões do país?

Referências

ALMEIDA, Wilson Mesquita. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo. 2012. 294 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. de. **História**: a arte de inventar o passado – ensaios de teoria da história. 1. Ed. Bauru: Edusc, 2007.

BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. A Universidade Pública em Três Lagoas/MS e as titubeações do campo histórico (1970 - 1990). **Trilhas da História,** Três Lagoas, v. 3, n. 6, p.76-96, jan-jun, 2014.

BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). Bauru, 2009. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência – Área de concentração: Ensino de Ciências). Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista, "Júlio de Mesquita Filho", 376 p.

BITTAR, Marilena et al. A Evasão em um Curso de Matemática em 30 anos. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana,** Recife, PE, v. 3, n. 1, p.1-16, jan. 2012.

BITTAR, Marilena; NOGUEIRA, Renato Gomes. Um Estudo da Criação e Desenvolvimento de Licenciaturas em Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Bolema: Boletim de Educação Matemática,** Rio Claro, Sp, v. 29, n. 51, p.263-283, abr. 2015.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; VELOSO, Tereza Cristina Mertens Aguiar. Ensino noturno e expansão do acesso de estudantes trabalhadores à educação superior. BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Cap. 5. p. 89-110.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul a construção de um estado:** Regionalismo e divisionismo no Sul de Mato Grosso. Campo Grande: Editora UFMS, 2009. 2 v.

BOLIVAR, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?":: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación..**Revista Electrónica de Investigación Educativa,** México, v. 4, n. 1, p.1-26, jan. 2002.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História.** São Paulo: Companhia das Letras: Secretária Municipal da Cultura, 1992. p. 19-32.

BOTH, Bruna Camila. **Sobre a Formação de Professores de Matemática em Cuiabá - MT (1960 - 1980).** 2014. 402 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista - Unesp Rio Claro, Rio Claro, SP, 2014.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **LDB**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **LDB**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 28 out. 2013.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **LDB**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL. Resolução nº 02, de 19 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino. **Ces/cne.** Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02_99.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BRUNER, Jerome. **A Construção Narrativa da Realidade.** Critical Inquiry, 18 (1), pp.1-21, 1991. Tradução Waldemar Ferreira Netto.

BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias:** direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014, 137 p. tradução: Fernando Cássio.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-34.

CARLI, M.A.F. **Dourados e a democratização da terra**: povoamento da Colônia Agrícola Municipal de Dourados (1946-1956). Dourados: Editora da UFGD. 2008.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão.** São Paulo, Cortez Autores Associados, 1984.112 p.

CASTRO, Amelia Domingues de. A Licenciatura no Brasil. **Revista de História,** São Paulo, v. , n. 100, p.627-652, out./dez. 1974.

CHAGAS, Valnir. **Formação do Magistério: novo sistema.** São Paulo. Atlas, 1976, p. 161.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Ciências. **CFE.** Documenta, Brasília, (164): 509-11, jul. 1974.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 37, de 26 de março de 1975. Dispõe sobre a implantação progressiva do curso de licenciatura em Ciências, a que se refere a Resolução nº 30/74. Alterado pela R. 05/1978. **CFE.** Diário Oficial, Brasília, 26 de março de 1975. Seção 1, pt. 1, p. 3.635.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007. 300 p.

CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins.** 2011. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática de Goiás.** 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (sp), 2007.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas.** 13. ed. Barcarena: Editorial Presença, 2007. 239 p. Tradução de: Ana Falcão Bastos e Luís Leitão.

FAORO, Tiaki Cintia Togura. **A formação de professores de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul:** um olhar sobre os anos iníciais da Licenciatura em Dourados. 2014. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão:** cartas para uma cartografia possível. 2011. 389 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (sp), 2011.

FERNANDES, Eloisa Bittencourt. **Expansão Universitária em Mato Grosso do Sul - 1979 - 2001.** 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003.

FERNANDES, Filipe Santos. **A Quinta História:** composições da educação matemática como área de pesquisa. 2014. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista - Unesp - Rio Claro, Rio Claro,sp, 2014.

FERREIRA JR. A. BITTAR. M. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. In. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **A claridade da noite:** os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

GALETTI, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista:** orientação para tecer paisagens. 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2004.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35- 48, 2001.

GARNICA, A. V. M. **A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática.** São Paulo: Editora UNESP, 2008. 213 p.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista,** Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p.29-42, jul./dez. 2010.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; FERNANDES, Dea Nunes; SILVA, Heloísa da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. **Bolema,** Rio Claro, v. 25, n. 41, p.213-250, dez. 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107 p.

GOMES, Maria Laura Magalhães. **Matemática e Escola:** uma experiência integradora na Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais. ZetetikÉ, Campinas, SP, p.95-109, jan/jun. 1997. Semestral.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática,** Rio Claro, Sp, v. 26, n. 42, p.105-138, abr. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010:** primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf

LANDO, Janice Cassia. **O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979:** Uma História Oral Temática. 2002. 168 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Matemática, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop-mt, 2002.

LE GOFF, Jacques. A História Nova: A História Nova. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 32-89. Tradução de Eduardo Brandão.

LINS, Romulo Campos. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, Cláudia Laus et al. **Modelo dos campos semânticos e educação matemática:** 20 anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30

LOPES, M. S. O. ; SANTOS, S. M. P. . ARMADILHAS DA FICÇÃO:estratégias metanarrativas em a garça mal ferida de Luzilá Goçalves Ferreira. In: **II Colóquio Internacional Literatura e Gênero- relações entre gênero, alteridade e poder.**, 2014, Teresina. II Colóquio Internacional Literatura e Gênero. TERESINA: FUESPI, 2014. v. 1. p. 1-94.

MACENA, Marta Maria Maurício. **Sobre formação e prática de professores de Matemática:** estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB). 2013. 369 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (sp), 2013.

MARTINS, Maria Edneia. **Resgate Histórico da Formação e Atuação de Professores da Escola Rural:** um estudo no oeste paulista. 2003. 261 f. Curso de Iniciação Científica, Universidade Estadual Paulista, Bauru (sp), 2003.

MARTINS-SALANDIM, Maria Edneia. **Escolas técnicas agrícolas e educação matemática:** história, práticas e marginalidade. 2007. 265 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

MARTINS-SALANDIM, Maria Edneia. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo:** um exame da década de 1960. 2012. 379 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MAYMONE, Hercúles. **Da farmácia e odontologia à Universidade: memórias**. Campo Grande: Núcleo de Imprensa Universitária, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, 1989.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2007. 175 p.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Peças de uma história:** Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN). 2012. 300 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MOREIRA, Plinio Cavalcanti. 3+1 e suas (In)Variantes: (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro-SP, v. 26, n. 44, p.1137-1150, dez. 2012.

NOBRE, E. C. P. R. **Histórias de vida de professores migrantes : culturas e contextos de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas. Campo Grande, MS, 2009.135 f

NOGUEIRA, Renato Gomes. A formação dos professores de Matemática nos cursos de Licenciaturas da UEMT:: 1962 – 1979. **Intermeio: revista do mestrado em Educação,** Campo Grande, Ms, v. 11, n. 21, p.40-51, jan. 2005.

OLIVEIRA, C. E. F. Narratividade e conhecimento histórico: alguns apontamentos. **Histórica** (São Paulo. Online), v. 15, p. 1, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

POLÍTICA Educacional: licenciatura em Ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Física,** São Paulo, v. 4, n. 1, p.111-123, 1982. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/indice.php?vol=4&num=1>. Acesso em: 31 out. 2013.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaios de História Oral.** São Paulo : Letra e Voz, 2010, 258 p.

PORTELLI, Alessandro. **A Morte de Luigi Trastulli e Outros Ensaios:** ética, memória e acontecimento na história oral. Portugal: Edições Unipop, 2013. 202 p.

POZZI, Alfio. **O processo de implantação do ensino superior na região do Pantanal de Mato Grosso do Sul - Corumbá:** (1961-2002). 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

ROSA, João Pereira da. **As duas histórias da Universidade: 1966 – 1978**. Campo Grande – MS. ACS/RTR: UFMS, 1993, 120 p.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'ana. **O ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000.

SANTOS, João Ricardo Viola dos. **Legitimidades possíveis para a formação matemática de professores de Matemática:** (ou assim falava Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém). 2012. 355 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista - Unesp - Rio Claro, Rio Claro, SP, 2012.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica,** Catalão, v. 8, n. 2, p.4-17, ago./dez. 2010.

SILVA, Heloísa da; SANTOS, João Ricardo Viola dos. Sobre teorizações, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral. In: ANGELO, Cláudia Laus et al. **Modelo dos campos semânticos e educação matemática:** 20 anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 110-128.

SILVA, Heloísa da; SOUZA, Luzia Aparecida. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP) Ano 20, nº 28, 2007, pp. 139 a 162.

SILVA, Heloísa da; TIZZO, Vinícius Sanches . **Narrativas sobre história da educação matemática na/para a formação de professores.** 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2015. v. 1. 93p .

SOUZA, Antonio Carlos Carrera de; DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto; VIANA, Carlos Roberto. Um Texto e um Outro. **Zetetiké,** Campinas, v. 18, n. 34, p.235-258, jul./dez. 2010.

SPOSITO, Marília Pontes et al. **O trabalhador-estudante:** um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes. O curso superior noturno: nada de novo na nova república. **Em Aberto,** Brasília, v. 5, n. 31, p.32-37, abr./jun. 1986.

STEIN, Nedina Roseli Martins. **Universidade e Política:** o caso da Universidade Estadual de Mato Grosso (1962 a 1979). 2004. 288 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Sp, 2004.

SUCUPIRA, Newton. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial. **Documenta**, n. 31, p. 107-111, 1964.

TERRIBILI FILHO, Armando. **Educação superior no período noturno:** impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante. 2007. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TFOUNI, Leda Veridiani; MARTHA, Diana Junkes Bueno; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta. Narrar para narrar-se: entre o livro e a sabedoria, a autoria. **Memorandum,** Belo Horizonte, MG; Ribeirão Preto, SP, n. 28, p.132-144, abr. 2015. Semestral.

TOILLIER, Jean Sebastian. **A formação do professor (de Matemática) em terras paranaenses inundadas.** 2013. 285 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

VAIDERGORN, José. **As seis irmãs:** as FFCL do interior paulista. Araraquara: Unesp. FCL, Laboratório Editorial, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

VALÉRIO, Telma Fatz. **A Reforma do 2º Grau pela Lei 5692/71 no Paraná:** representações do processo. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

VASSELAI, Conrado. **As Universidades Confessionais no Ensino Superior Brasileiro:** identidades, contradições e desafios. 2001. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Sp, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 35-47.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. FASE INICIAL: APRESENTAÇÕES

- Gostaria que você falasse um pouco sobre você:

Em nossas entrevistas, sempre pedimos para nossos colaboradores se apresentarem do modo como eles gostariam de serem apresentados aos leitores de nossas pesquisas: como você se apresentaria?

Qual a sua origem (datas, locais, contextos...).

Sua formação básica, na graduação e pós-graduação.

Sua atuação como aluna(o) e coordenadora(o)

Como se deu sua aproximação com o curso?

Por que decidiu fazer esse curso?

Como chegou a exercer suas funções neste curso?

Como foi contratado?

Quais os pré-requisitos para que você se vinculasse ao curso

A carreira docente/a carreira administrativa no Curso

II. A CRIAÇÃO DO CURSO

- Como, segundo sua perspectiva, e segundo as informações que você tem, o Curso foi implementado/criado?

As condições para a instalação do curso

A relação dos professores

Incentivo ou apoio

Participação de outros agentes (sociais, políticos, da comunidade, interesses vários etc.).

III. FUNCIONAMENTO DO CURSO

- Como, segundo sua perspectiva, funcionava o curso?

Qual era o título de graduação que ele possibilitava? Licenciatura curta/habilitações...

Como foram os primeiros anos do curso? (Datas, locais...)

Quem eram os professores (origem, formação, tempo de permanência)?

Segundo sua perspectiva, qual o cotidiano docente dos professores que atuavam no curso?

Os objetivos do curso: qual o perfil do profissional que, segundo seu ponto de vista, deveria ser formado?

Estrutura curricular

Disciplinas de maneira geral, específicas e pedagógicas.

Sistema de ingresso (Vestibular? Segundo sua perspectiva, como eram esses exames?).

Procura/concorrência (como eram, segundo seu ponto de vista, os alunos que o curso recebia? Qual o perfil dos alunos que procuravam o curso? Qual o perfil dos que ingressavam? A que parcela da população o curso atendia?).

Permanência dos alunos (informações sobre evasão, número graduados...).

Horário de funcionamento

As condições estruturais (salas de aula, prédios, biblioteca, outros ambientes...).

As atividades de pesquisa

As atividades de extensão

Os materiais didáticos utilizados

O contato com outras instituições

IV. UMA PANORÂMICA

- Como você percebe o curso que o formou e atuou e sua relação com a educação básica da época?

A importância desse curso de matemática para a cidade e a região

Há dados sistematizados sobre os egressos?

- E com relação a outras instâncias/outros projetos de formação da época?
- Como eram as manifestações políticas no estado na época de vigência do curso, enquanto você esteve vinculado a ele?
- A divisão do estado teve, segundo sua perspectiva, algum impacto na criação e/ou no funcionamento do curso?
- Nos conte sobre suas experiências em relação a este curso, suas impressões, suas funções, os demais profissionais que lá atuavam, casos singulares... O que você julgar que poderia nos ajudar a criar um contexto para o curso, sua criação e seu funcionamento.
- Você tem (e poderia nos disponibilizar) materiais que nos ajudem a investigar os primeiros cursos de formação de professores de Matemática no Mato Grosso do Sul (fotos e outros documentos como atas, cadernos, livros, diplomas, anotações...)?

ANEXO II - ROTEIRO PARA O EXERCÍCIO DE ANÁLISE

I . Fase da apresentação

Qual o seu nome, local e data de nascimento?
Estado civil?
Fale um pouco sobre a sua vida. Quem eram seus pais, como foi a sua infância, sua juventude, em que cidade(s) morou...
Profissão dos pais,
locais onde residiu,
dados sobre sua infância e adolescência
Ano que iniciou a vida escolar:
Primeira escola (características):
Primeira professora:
Lembrança dessa época (rotina escolar, regras, acontecimentos marcantes):
O ensino de matemática: (o que era ensinado, livros adotados, metodologias, avaliação...)
Os professores de Matemática: (quem e de onde eram, a formação deles, a relação com os alunos...)
Cotidiano da cidade em que cresceu.
Dificuldades nos estudos
Dificuldades em realizar os estudos

Qual a sua formação?
Quando e onde foi feita? (Curso, instituição e período)
Quais as características do curso de sua formação?
Qual sua avaliação sobre essa formação?
"Qual era" sua formação pedagógica (na universidade)?
Ao final do curso, o que entendia como "o que era matemática" e como isso estaria ligado a sua "prática cotidiana docente"?
E em Matemática, como foi sua formação?
Quem foram os seus professores? (Qual a formação deles?)
Como foi sua vida na Universidade (Faculdade)?
Disciplinas estudadas na graduação?
A metodologia e as formas de avaliação utilizadas na graduação, livros utilizados no curso e seus autores?
Treinamentos
Pesquisas
formas de avaliação, livros utilizados, contribuição para a sua prática docente?
Mudanças na formação de professores de Matemática;
Formação Posterior à universitária – local, período, instituição, tema estudado (se pós-graduação)

Porque optou por ser professor de Matemática? Quem o influenciou?
Como se tornou professor de matemática?

Fale sobre sua experiência como professor de Matemática?
Quando iniciou sua carreira, ou seja, começou atuar como professor(a) de matemática?
Como e onde começou a carreira docente?
Como vê seu trabalho no início e no final da carreira?

Como foi a sua carreira no magistério? Sente-se realizado com ela? (Graus em que lecionou, cargos que ocupou).
Teve alguma participação política durante a sua carreira no magistério? (Se pertenceu a Sindicatos, ou Associação de Professores, existência de movimentos reivindicatórios, como eram e quais os seus resultados, destaque de acontecimentos políticos julgados importantes).
Como se percebeu professor de Matemática?
Formação Continuada?
Metodologias utilizadas? Conteúdos Trabalhados, Recursos e Livros Didáticos, Avaliação, participação dos pais e equipe pedagógica, Características das escolas que lecionou?
Comparação em ser professor no início da carreira e hoje
Dificuldades no exercício do magistério
Mudanças durante o Magistério
Tipo de vinculação (efetivo, substituto, dedicação exclusiva)
Havia cursos de capacitação naquela época? Como eles eram feitos?

II. A criação do curso

Como foram os primeiros anos dos cursos de Matemática da região?
A instalação, o início (vinculado à criação de outros cursos da área de exatas e de pedagogia para aproveitamento do quadro de professores?)
Como quando e porque surgiu o curso?
Bacharelado / Licenciatura?
Objetivos (formação para atuar na educação básica ou superior)

Comente sobre os primeiros anos da educação em MS: (Parte material: material escolar dos alunos, giz, carteiras, uniformes, materiais didáticos, livros etc. Recursos Humanos: professores, funcionários. Assessoria Pedagógica, Apoio do Governo, Demanda dos alunos.)

Que dificuldades/facilidades foram encontradas para a consolidação dos cursos?

III. Funcionamento do curso

Como era a Instituição? (infra-estrutura - salas, pátio, quantidade de alunos, outros profissionais, séries, classes agrupadas, tempo de aula, período, acesso/transporte para professores e alunos, tinha outras escolas na região)
alunos,
corpo docente e administrativo,
secretarias responsáveis;

Como era o curso? Como conduziam o curso?
Estrutura curricular
Bibliografia
Disciplinas específicas
Disciplinas pedagógicas
Concorrência
Vestibular
Outras atividades de formação ou apenas aulas
Horário das aulas / atividades
Biblioteca

Corpo docente
Pesquisa
Produção matemática/ensino de matemática do corpo docente do interior
Relação com outras instituições
Corpo discente
Origem
Campo de atuação
Continuidade em pós-graduação, pesquisa
Campo de trabalho

Descreva a rotina da sala de aula
como eram escolhidos os conteúdos trabalhados em sala de aula,
métodos e recursos didáticos usados,
livros didáticos adotados, seus autores e os critérios para a adoção dos mesmos, quais os autores de livros e matemáticos importantes da época,
recursos didáticos disponíveis e como eram usados,
formas de avaliação de conteúdos,
número de alunos por sala,
trajetória dos alunos que concluíam o curso
Como eram preparadas as aulas?

O que você poderia dizer sobre a relação professor aluno?
De um modo geral, como você e seus colegas avaliavam os alunos?
Que alunos formou? Como eles se caracterizavam e como deviam ser tratados?
Quais eram as maiores dificuldades de aprendizagem para os alunos? E em matemática?
Havia relações do conteúdo matemático com o cotidiano do aluno? As aulas eram sempre na sala de aula?
Como eram feitas as avaliações? Eram separado por disciplina?Havia muita reprova? Havia motivos aparentes? E quanto a evasão e freqüência?
Como era a relação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, aluno-matemática?
Como era o trabalho com os alunos nessa época?
Os alunos tinham o material?

Como desenvolvia a disciplina matemática?

articulações com outras disciplinas
dificuldades/facilidades
currículo
grade curricular (nº de aulas, conteúdos)
especificidades
metodologias de ensino
recursos metodológicos

Como os professores se preparavam para ministrar suas aulas? E de matemática?

Como os professores se mantinham atualizados sobre o que ocorria na educação no resto do país?

A Universidade oferecia condições para o funcionamento desse curso? Na biblioteca havia os livros adotados? Salas de aulas adequadas? Número de professores era suficiente?

IV. Uma panorâmica

Quais eram as características sócio – político – econômico - educacionais do Brasil, nessa época de formação? (O contexto nacional, que é mais amplo? Em particular o contexto sócio-político-econômico-educacional). E no início de sua carreira?
Como foi estudar/trabalhar/ensinar durante o regime militar?
O (A) senhor (a) tem elementos sobre o contexto nacional, que é mais amplo? (Em particular o contexto sócio-político-econômico-educacional)

Comente sobre como era a cidade nesses primeiros anos
É possível uma comparação dos "primeiros tempos" com o momento atual?
Quando chegou à [cidade]? Poderia, por favor, descrever como era a região nessa época? Falar um pouco sobre os habitantes da região... (dados sobre a posse da terra, a colonização da região, locais de onde vieram os primeiros moradores, descrição da zona rural, cidades, transportes e comércio, no início da colonização; principais produtos agrícolas da região; mudanças ocorridas na região desde a época em que começou sua carreira até hoje).
Havia diferença na formação universitária do interior em relação à da capital? (Na época em que a pessoa foi formada)
O que se plantava na região? Como era a população (sitiantes, fazendeiros, ...)?
Importância do desenvolvimento local para instalação da instituição
Desenvolvimento regional, as condições para instalação dos cursos, a relação entre os professores (percepção de quem já era do lugar, de quem chegou e ficou ou ainda que chegou e foi embora)

Quais eram as providências metodológicas (oficiais ou não) solicitadas e divulgadas em sua época de atuação docente?
Durante sua atuação docente, como percebia a relação entre a "fala oficial" e a sua? Era comum acordo entre o "proposto" e a sua ação?
Como era a educação em geral? Tinha apoio do Governo ou outras entidades (material, salário)?
Como se recorda das questões oficiais da época? Da legislação vigente, de como era efetivamente aplicada, dos órgãos de inspeção, supervisão... (o papel do Estado na organização da escola, a existência de projetos de capacitação e ou atualização dos professores, onde e por quem eram desenvolvidos, encontros entre os professores para discussão de conteúdos, metodologias e esclarecimento de dúvidas, existência de coordenação, supervisão ou inspeção do processo educacional, o papel do diretor de escola, mudanças significativas ocorridas no processo educacional durante a sua trajetória profissional, descrição dos prédios, salas de aula das escolas e sua conservação)
Antes e depois da LDB
Questões oficiais: legislação, órgãos de inspeção...
Mudanças significativas ocorridas no processo educacional e na Matemática durante a sua trajetória profissional

Influências de outras instituições ou de algum teórico ou professor renomado?
Quais educadores matemáticos importantes de sua época?

Deste período, o que lhe vem à lembrança sobre o ensino da Matemática?

Como se discutiam, à época, questões sobre o ensino de Matemática? Havia essas discussões?

"Ouve-se" que antigamente (nos anos 60...70) o professor possuía o mesmo prestígio, status e dinheiro de um juiz, promotor... Qual a influência "direta" da diminuição do dinheiro e do prestígio? Qual ideologia que identifica que fez com que o prestígio fosse decaindo... Qual a relação com as tendências políticas brasileiras com isso?
Compare, se possível, o que se ensinava em Matemática com o que se ensina hoje. Melhorou? Piorou?
Quais comparações poderiam ser feitas com os cursos que atualmente funcionam na região?

Se professor de ensino superior, como percebe o curso no qual atuou?

Como você avaliava, à época, o fato de ser professor(a) em [cidade];

Segundo sua perspectiva, em sua época de atuação, havia exigências para se exercer o magistério? Quais? De quem eram as exigências? Como tais exigências eram atendidas?

Trajetória dos alunos concluintes.

A organização da escola:
Projetos de capacitação e atualização dos professores:
Encontros entre professores:
Coordenação, supervisão, direção das escolas:

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Carla Regina Mariano da Silva

Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul

Rio Claro
2015

Carla Regina Mariano da Silva

Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul

Trabalho de Conclusão de Tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Antonio Vicente Marafioti Garnica

Rio Claro

2015

370.71 Silva, Carla Regina Mariano da
S586n Uma, nove ou dez narrativas sobre as licenciaturas em ciências e matemática em Mato Grosso do Sul / Carla Regina Mariano da Silva. - Rio Claro, 2015
369 f. : il.

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

1. Professores – Formação. 2. Educação matemática. 3. História da educação matemática. 4. História oral. 5. Narrativa. I. Título.

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

Carla Regina Mariano da Silva

Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul

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

Comissão Examinadora

Prof.Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica (orientador)

Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes

Profa.Dra. Sônia Maria Clareto

Profa. Dra. Maria Edneia Martins-Salandim

Profa. Dra. Heloísa da Silva

Rio Claro, SP, 27 de Outubro de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa História da Educação Matemática em Pesquisa HEMEP e do Grupo GHOEM pelas discussões e leituras compartilhadas.

Agradeço aos colegas do Instituto de Matemática por terem se responsabilizado pelas minhas atividades durante minha ausência e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por ter me liberado no período em que escrevi a qualificação da tese.

Agradeço aos professores que entrevistei: Conceição, Eron, Jair, José Luiz, Gilberto, Edson Cáceres, Edson Carvalho, Maria Helena, Celso e Patusco, por terem disponibilizado seus preciosos tempos em conversas comigo. Aprendi muito com todos eles.

Agradeço à banca examinadora, Maria Edneia, Maria Laura, Heloísa e Sônia pelas inúmeras contribuições que me auxiliaram nos descaminhos da escrita da tese.

Agradeço ao Vicente, meu orientador, que aceitou a difícil tarefa de orientar alguém que se iniciava pelos caminhos dos estudos historiográficos. Agradeço ainda pela paciência que teve com alguém que mora e trabalha longe.

Agradeço meus familiares de Santa Cruz: pai, mãe, Carol, Camila e Maria, que apesar da distância física, participaram comigo desse complexo processo que é a produção de uma tese, viveram os dramas e os dilemas desse processo de elaboração da tese.

Agradeço meus familiares de Campo Grande, Viola e Luzia, com os quais estive a todo o momento aprendendo. Vocês também são responsáveis pela pesquisadora que hoje eu sou.

Agradeço aos amigos de hoje e de sempre, aos do dia-a-dia e aos dos raros, mas preciosos momentos passados juntos.

Agradeço ao Thiago, por ter estado sempre ao meu lado e por termos formado juntos uma família.

RESUMO

Este trabalho consiste na produção de narrativas sobre os movimentos de criação e funcionamento de Licenciaturas em Matemática e Ciências em Mato Grosso do Sul, e se insere em um projeto do Grupo de História Oral e Educação Matemática de mapear a formação e a atuação de professores de Matemática no país. Quatro foram os cursos estudados, três deles vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (em Campo Grande, Três Lagoas e Corumbá) e um deles à Universidade Católica Dom Bosco. A tese é composta por dez narrativas, nove delas produzida com colaboradores que lecionaram nos cursos estudados, a partir da metodologia de História Oral, e uma produzida pela pesquisadora. Esta última foi criada num movimento antropofágico que envolveu as demais narrativas e documentos escritos a que tivemos acesso e que versavam sobre o período estudado: as cercanias da década de 1970. As narrativas produzidas enfatizam não só os movimentos de criação dos cursos estudados, mas também o modo como os entrevistados narram e se constituem ao narrar. As múltiplas perspectivas percebidas nas narrativas produzidas permitem que as adjetivemos como dispersas, inacabadas, desejantes e com potencialidades para extrapolar os discursos higienizados comumente presentes nas pesquisas acadêmicas.

Palavras-chave: Educação Matemática. História da Educação Matemática. Formação de Professores. História Oral. Narrativas.

ABSTRACT

The main goal of this thesis is to study, under a historical perspective, the creation and development of the first four undergraduate courses of teachers formation in the state of Mato Grosso do Sul (Brazil). The project is part of a global project called "Mapping the Math Teachers Formation in Brazil", developed by GHOEM – the Research Group "Oral History and Mathematics Education". Three of these four courses were developed in different cities (Campo Grande, Três Lagoas and Corumbá) but all of them are part of the same Institution (the Federal University of Mato Grosso do Sul – UFMS), and the fourth one was created in a catholic school nowadays called Universidade Católica Dom Bosco. The written version of the study is presented in two distinct parts: in the first one, readers will find the narratives of teachers that taught in those courses in its beginning; in the other part there is the narrative of the author of the thesis and such narrative was build based on a set of written and oral documents – including the narratives presented in the first part of the thesis. The author's narrative emphasizes, at the same time, the historical elements of the process of creating and developing the undergraduate courses, and the narrative approach that characterizes the study.

Keywords: Mathematics Education. History of Mathematics Education. Teacher Education. Oral History. Narratives.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8
Narrativa produzida com Conceição Aparecida Galves Butera 10
Narrativa produzida com Edson Norberto Cáceres 44
Narrativa produzida com Gilberto Antonio Telarolli 78
Narrativa produzida com Maria Helena Junqueira Caldeira 100
Narrativa produzida com Edson Rodrigues De Carvalho 130
Narrativa produzida com Eronides de Jesus Biscola e Jair Biscola 164
Narrativa produzida com Celso Correia De Souza 264
Narrativa produzida com José Luiz Magalhães De Freitas 298
Narrativa produzida com Carlos Henrique Patusco 374
Referências 446
ANEXO I 448

APRESENTAÇÃO

Esta tese é composta por dez narrativas sobre os cursos de Licenciaturas em Ciências e em Matemática no estado de Mato Grosso do Sul, criados na década de 1970 nos campus da UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso (transformada em Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS em 1979) e da Faculdade de Filosofia Dom Aquino – FADAFI (transformada em Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, FUCMAT, em 1976, e em Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, em 1993). A arquitetura de composição desta tese, entretanto, tem como intenção não impor aos leitores uma ordem pré-estabelecida para a leitura dessas narrativas, ainda que elas estejam divididas em dois grupos. A estratégia de apresentar cada um dos grupos em lados opostos[94] deste relatório, porém, segue uma lógica que tentaremos justificar no devido tempo. Em um dos lados estão disponibilizadas nove narrativas produzidas a partir de entrevistas realizadas com dez professores que lecionaram nos cursos de Ciências ou Matemática que elencamos acima. No outro lado, encontra-se a narrativa produzida pela autora a partir de uma auto-entrevista. Nesta narrativa, a intenção também é contar uma história da criação e funcionamento das Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul, mas, além disso, busca-se explicitar a história da produção de uma pesquisa e faces do processo de constituição de uma pesquisadora. Essa "uma" narrativa pode ser entendida como produzida num movimento antropofágico que teve como matéria prima as sensibilidades da autora, as demais narrativas produzidas a partir das entrevistas com nossos colaboradores e outros documentos. A opção de iniciar a leitura por um ou outro lado será feita pelo leitor, com quem compartilhamos, assim, a composição final desta tese.

[94] A apresentação da tese em duas "frentes" é uma estratégia possível na versão impressa do relatório, mas nas versões digitais não é possível mantê-la. Fica a cargo do leitor, portanto, ao ler essa Apresentação, optar por qual das frentes deseja iniciar a leitura. Para enfatizar a interconexão entre as duas partes do trabalho, e também por questões técnicas relativas à composição da ficha catalográfica, optamos por numerar sequencialmente essas partes, usando números pares para uma e ímpares para a outra.

Narrativa produzida com Conceição Aparecida Galves Butera

> A entrevista com a professora Conceição Aparecida Galves Butera, a partir da qual esta narrativa foi composta, ocorreu no dia 21 de Fevereiro de 2013, às 16h30, em sua sala na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Teve duração de 56 minutos. Buscando documentos que pudessem me auxiliar a contar a história sobre a formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul, tomei conhecimento do nome da Professora Conceição, que teria ministrado aulas no curso de Ciências, na UCDB, ainda na década de 1970. Entrei em contato com ela e rapidamente foi possível marcar uma entrevista.

Carla (C): Eu gostaria de agradecer-lhe, professora Conceição, por ter aceitado o convite de conceder essa entrevista para mim. É costume, quando iniciamos uma entrevista, solicitar que o entrevistado se apresente ou diga como gostaria de ser apresentado na tese. Assim, gostaria de pedir que a senhora se apresentasse.

Conceição Butera (CB): Eu sou professora Conceição Butera, atualmente pró-reitora de ensino e desenvolvimento da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Fui coordenadora do curso de Matemática por muitos anos, trabalhei nesse curso, que agora já não temos, infelizmente. Mas trabalhei bem lá no começo, final da década de 1970, 1980 e depois, até a sua extinção. Sempre estive vinculada ao curso de Matemática, porque sou Matemática de formação e trabalhava também em outros cursos sem deixar de trabalhar no curso de Matemática, principalmente com a disciplina de Cálculo, que é a que mais me fascina, mas trabalhei muito com Análise Matemática, com Topologia e Variáveis Complexas. Trabalhei muito nesse curso, muito, muito mesmo.

C. A senhora é nascida aqui na cidade de Campo Grande mesmo?

CB. Não, eu sou do estado de São Paulo, vim de Andradina[2] no ano de 1976, comecei a trabalhar nessa instituição. Portanto, eu tenho 37 anos de casa, e participei de todo o período de funcionamento do curso até sua extinção. Comecei a trabalhar na instituição em 1976, mas, com o curso de Matemática, somente em 1980. A Matemática começou com um curso de Ciências, que tinha duração de dois anos e meio e no quinto semestre os alunos escolhiam entre Biologia e Matemática. Então era Licenciatura Curta. No início, (de dois anos e meio, depois de três anos) havia as disciplinas comuns e, depois, eles tinham um ano e meio ou de Biologia ou de Matemática. Eu trabalhava só na parte específica da Matemática, com os

[2] Andradina é um município do estado de São Paulo, próximo à divisa com o estado de Mato Grosso do Sul, mesorregião de Araçatuba, distante 640 km da capital do estado de São Paulo e 376 km de Campo Grande-MS.

Cálculos. Era uma formação diferente porque eles vinham com o curso de Ciências, comum, e depois de um ano e meio tinham que fazer toda a parte da Matemática. Então, primeiro eles se formavam professores e depois eles iam aprofundar na parte específica da Matemática.

C. E quando teve início esse curso?

CB. Eu não lembro muito bem da data, mas eu te localizo porque, por ser pró-reitora, a documentação do curso está toda na minha sala, desde o seu início, seus reconhecimentos. Eu tenho tudo desse curso[3].

C. E a senhora se formou nele aqui?

CB. Não, não. Eu já era docente na época, já vim como docente. Me formei lá em Andradina[4]. Eu fiz, na época, especialização em Minas Gerais[5] e vim pro Mato Grosso do Sul, naquela época Mato Grosso[6], porque me casei. Cheguei para trabalhar no Colégio Dom Bosco. Trabalhei seis meses e fui convidada pra trabalhar na Faculdade. Comecei a trabalhar com Matemática nos cursos de Administração, Economia e Contábeis e, depois de dois anos, três anos, mais ou menos, então, portanto, lá por 1979, é que eu comecei a trabalhar no curso de Matemática no período da manhã, já na parte específica. Eu não entrava na parte de Ciências, que era Licenciatura Curta que não existe mais. O curso já existia, não era a primeira turma. Eu vou localizar pra você a data certinha da criação e dos reconhecimentos.

C. Fale um pouquinho pra mim do que a senhora se lembra do começo desse curso...

CB. Então, essa formação era um pouquinho diferente, um desafio. Eu era uma professora recente, na época, era uma professora jovem, bem jovem, não tinha tanta experiência. Os alunos entravam no curso de Ciências, faziam uma colação de grau de Licenciatura Curta, e aí eles escolhiam entre Matemática ou Biologia, Licenciatura Plena, que era a formação do Ensino Médio, do antigo Segundo Grau da época. Era uma experiência diferente porque, na época, eu trabalhava em outros cursos com turmas muito grandes, mas ali não, era uma turma muito reduzida. Primeiro porque eram quarenta alunos no curso de Ciências. Desses, trinta iam para a Biologia e dez iam para a Matemática. A gente já tinha ali

[3] Alguns desses documentos nos foram fornecidos posteriormente, no entanto, a maioria deles fazia referência à abertura do curso de Matemática Aplicada e Computacional.
[4]Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Rui Barbosa, FFCIRB, Andradina-SP 1973 -1975.
[5]Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MG, Minas Gerais, 1976-1977.
[6] Durante a entrevista, ao nos referir ao período antes da divisão do estado, 1977, às vezes, nos referimos à região onde hoje está localizado o estado do Mato Grosso do Sul como Sul do Mato Grosso, ou Sul do Mato Grosso Uno para diferenciar do atual estado do Mato Grosso.

as turmas muiiiito pequenas. Eu sempre trabalhei com turmas assim. Turma grande era de quinze alunos, não é? E por quê? Porque já naquela época a maioria ia para a Biologia. Então, eu trabalhei por muito tempo com quatro alunos, cinco alunos, o que foi uma experiência muito boa. Em um ano e meio você fazia todo o curso de Matemática, veja, eu tinha que fazer Cálculo em três semestres, toda a parte de Cálculo, de Equações Diferenciais, eu tinha que fazer tudo em um ano e meio, mas era bom porque a aula era um estudo em grupo, na realidade. Você tinha quatro alunos, com os quais era possível sentar e estudar, e isso acontecia por muito tempo.

Quando, no ano de 92, viemos para esse Campus, criamos e transformamos a Matemática numa Matemática chamada "Matemática Aplicada e Computacional" (depois lhe passo todas as datas). Com qual objetivo? Para ver se a gente salvava o curso de Matemática na instituição, porque ele era muito pequeno e, é claro, uma instituição privada não se mantém com um curso de quatro ou cinco alunos. Então, depois desse curso de Ciências, tivemos, por um período, uma Licenciatura com Bacharelado de Matemática. Quando separamos da Biologia, quando deixou de ser Ciências com habilitação em Biologia e Matemática e passou a ser um curso de Matemática, o que aconteceu? A procura foi lá embaixo. Ficamos uns dois ou três anos sem a oferta da Matemática. Pensávamos: "assim não podemos, vamos procurar, vamos criar, vamos pensar numa coisa nova," e com a Computação aí surgindo e a tecnologia a todo vapor, pensamos num curso chamado "Matemática Aplicada e Computacional", e realmente, por um período, deu resultado. Temos vários alunos formados, e começamos novamente com turmas iniciando com 30, 35 alunos. Hoje, o meu diretor de Educação a Distância foi um aluno da Matemática Aplicada e Computacional, porque o irmão dele era da área de Computação e foi contratado pra trabalhar nesse curso, se apaixonou pelo curso e convenceu o irmão a fazer. Porque era um curso que formava o professor de Matemática, claro, tendo um projeto pedagógico bem elaborado, mas formava também o Bacharel em Matemática com aplicação em Computação. Tínhamos uma grade curricular bem variada e diferente. Era um desafio, mas o que a gente tem de retorno, o que a gente tem de egressos desse curso, todos com sucesso. Alguns foram especificamente para a área de Computação e os que foram para o ensino foram mais para o ensino de Computação do que para o ensino de Matemática. Tem um monte no estado. Foi um curso de sucesso, mas depois a procura foi diminuindo, diminuindo, e voltamos outra vez com a Matemática, pensando: "quem sabe agora teremos procura, sendo só Matemática, Licenciatura e Bacharelado?" Porém, recebemos uma visita da comissão do MEC (Ministério da Educação) que nos disse que nessa região não caberia um Bacharelado, pois não havia condições. O corpo docente não era um

corpo docente para o Bacharelado. Isso depois que já tínhamos o Bacharelado desde o início. Por fim, nós terminamos com um curso em Licenciatura em Matemática, mas super deficitário. A escola ainda o manteve por muito tempo, mas em um determinado momento a procura caiu muito e, infelizmente, eu sou matemática e pró-reitora, e mesmo assim não consegui segurar o curso. A gente não desistiu. A UCDB ainda tem a intenção de voltar a ofertar o curso de Licenciatura, mas só Licenciatura, pra poder compor com as outras Licenciaturas. Mas nesse momento a gente tem um curso interrompido, infelizmente, infelizmente. A Universidade tem mantido o curso por um tempo, mas quando você tem uma procura de quatro ou cinco alunos inicial, aí é impossível você manter.

C. E esse curso era noturno ou diurno?

CB. Quando era Ciências era diurno, até 1992, 1993, até o início do campus era matutino. Depois de 1994, 1995 ele foi para o noturno.

C. Foi quando começou o Bacharelado aplicado?

CB. Não. A Aplicada e Computacional era de manhã, ainda aqui nesse bloco. Chegamos aqui em 1993. Então, acho que até 1996, 1997 ainda era matutino, depois começou a cair muito a demanda, e o curso foi para o noturno, pra ver se... mas aí no noturno foi pior.

C. A senhora disse que o pessoal do MEC disse que a região não comportava o bacharelado, mas vocês chegaram a verificar um pouquinho o porquê do curso de Matemática em si não ter tanta procura?

CB. O mercado de trabalho na região não comportava um Bacharel em Matemática, então tínhamos duas situações problemáticas: uma era o próprio corpo docente, porque éramos todos Licenciados, não éramos Bacharéis e, realmente, algumas disciplinas, como por exemplo, as disciplinas de Topologia e Variáveis Complexas, eu sempre dei porque nunca achava ninguém pra trabalhar com essas disciplinas, que são mais do Bacharelado. Era difícil mesmo. Não era qualquer momento. Hoje, por exemplo, na instituição, eu já tenho alguns matemáticos que, na época, não tinha. Então hoje, talvez, com esse corpo docente, eu tivesse melhores condições para oferecer o Bacharelado que naquela época, de fato, não tinha. Além disso, nós já estávamos com um problema de demanda, e o MEC já com as novas orientações de separar Bacharelado e Licenciatura. Se Bacharelado e Licenciatura não me davam uma demanda, imagine se eu tivesse dois cursos. Então, não fizemos questão de batalhar pelo Bacharelado, porque teríamos que separar o curso de Bacharelado do curso de Licenciatura. E

como é que a gente iria fazer isso se não tem demanda nem pra um curso sozinho? E como a instituição tem esse perfil mais humanista (na verdade tinha, porque agora com as Engenharias esse perfil já está mais mesclado), as Licenciaturas têm um cantinho mais reservado, com mais carinho, até pelo fato da instituição ter um perfil voltado pra educação do jovem. Fechar uma licenciatura é... está funcionando com ingresso de 20 alunos, mas está funcionando porque a instituição tem um carinho especial pelas Licenciaturas devido a sua própria missão institucional, que é cuidar do jovem. Então, a formação do professor é importante. As Licenciaturas são subsidiadas aqui nessa instituição e mesmo assim não conseguimos manter Matemática. Mas é que para a Matemática a gente faz duas análises: tem a questão financeira das Licenciaturas (que em geral são pouco procuradas) e a questão do mercado de trabalho. Depois, nem é tão financeiro, porque eu comparo com os nossos funcionários dessa instituição, e se a gente comparar o salário de quem termina um curso de graduação e vai para o mercado de trabalho simples, ele é menor do que o salário de um docente. Mas as condições do trabalho docente é que são complicadas. Então, esse mercado de trabalho acaba prejudicando a demanda das Licenciaturas. Além disso, Matemática, Física e Química a maioria das pessoas não quer nem ver, quanto mais fazer um curso de graduação. Pode até ser bom que não importa. Então, são duas variáveis que são difíceis de uma instituição levar. Mas a instituição não abandonou o curso de Matemática até porque eu sou matemática, professora (risos), e se eu tiver que voltar um curso eu quero que volte o meu.

C. E sobre a sua perspectiva, professora, mesmo que na época a senhora tivesse recém chegado aqui, a senhora lembra um pouco da estrutura, dos professores que trabalhavam no curso de Ciências, como era o vestibular, como era...

CB. Sim. Como a UCDB fez 50 anos no ano passado, nós até fizemos alguns levantamentos[7]. Vestibular naquela época era complicado. Era um vestibular de vários dias, era uma seleção bem pesada. Naquela época ainda, quem ia fazer Matemática tinha pesos diferenciados nos conteúdos de vestibular. Era um vestibular bem selecionado. Então quem entrava era por uma seleção bem rigorosa e também por isso, naquela época, tinha um número pequeno, porque a seleção derruba...

C. Então tinha procura naquela época?

CB. Tinha procura, mas não tinha qualidade. Então, lembro assim que muita gente

[7] Tive acesso ao resultado desses levantamentos.

fazia o vestibular e, no final, pouca gente conseguia passar, porque a gente tinha um peso muito grande nas exatas e aí as pessoas, mesmo querendo fazer Matemática, acabavam não entrando porque não conseguiam fazer a pontuação necessária para um curso de exatas. Então, tinha procura, mas naquela época não entrava por isso e, depois, a procura foi terminando, foi acabando. Quando era Ciências era um pouco mais complicado ainda, porque o aluno entrava pra fazer Ciências com vestibular mais rígido, mas quando ele fazia Ciências ele já tinha Matemática do primeiro ao quinto semestre e ali ele já começava, ele já tinha Física, ele já tinha Química, então, era assim, na hora que ele fazia o básico ele já se assustava com a Matemática e ele acabava indo para a Biologia. Então, lá no início, tinha procura e era dessa maneira, mas sempre uma procura que não se compara com outros cursos, porque Biologia e Matemática eram um só. Tínhamos 60 alunos, 40 iam para a Biologia, 20 para a Matemática. O próprio curso de Ciências acabava diminuindo essa procura. Então, tinha o problema do ingresso, que era um ingresso já mais selecionado, pois os alunos tinham um vestibular com a linha de corte na área de exatas mais alta, o que fazia com que eles fossem cortados no ingresso. Não entravam por falta de competência específica na área mesmo, de formação na área, e depois tinha um curso de Ciências que assustava na parte da Matemática. Agora, aqueles que terminavam o curso, saíam bons. Os que concluíam, concluíam muito bem porque eu trabalhava como aula particular...

C. E quanto aos professores, a senhora se lembra dos professores que trabalhavam com a senhora, de onde vinham? Como era a relação de vocês?

CB. Essa instituição tem 50 anos. Ela foi a primeira instituição do estado, da região, na época. Eu tenho 37 anos de casa. Portanto, são só 13 anos que antecedem a minha chegada. Esse estado ainda não tinha professores, não tinha. Então, quem tem um olho na terra do cego ele fica rei não é? Porque enxerga todo mundo. Era mais ou menos isso que havia nesse estado. Todo mundo era de fora na educação superior até porque eu cheguei aqui e a primeira turma dessa Licenciatura Curta estava concluindo, então não tinha professores ainda. Lembro que todos eram de fora, eu de fora, Maria Helena[8] de fora, Ivanilde[9] de fora, Jarecil[10] de fora, que são professores que estão até hoje na instituição. Não tinha ninguém da cidade, ninguém daqui, éramos todos de fora. Tinha um professor que morreu, da Estatística, mas todo mundo

[8]Maria Helena Junqueira Caldeira, formada em Presidente Prudente, também foi entrevistada por mim nesta pesquisa. Atualmente, leciona na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

[9] Ivanilde Herrero Fernandes Saad, formada em Tupã, atualmente leciona na Universidade Católica Dom Bosco. Juntamente com Conceição e Maria Helena, lecionou no curso de Ciências oferecido na UCDB.

[10]Jarecil Pereira de Oliveira lecionou por um curto período no curso de Ciências oferecido na UCDB, atualmente trabalha coordenando o sistema de informática na Universidade.

de fora, não tinha ninguém daqui. Bom, o Jarecil é daqui, sim, ele é de uma família daqui e até hoje está na casa como docente, mas ele é da área de informática. Ele era o único que era da região. Mas não tinha se formado aqui, ele veio também formado de fora, ele veio formado de fora...

C. E durante um tempo permaneceram esses professores vindos de fora...

CB. Sim. Hoje eu tenho na casa dois ou três professores (o Elvézio[11], o Roberto[12], a esposa do Roberto) que foram nossos alunos e que hoje são docentes da casa e docentes já estabilizados, de quarenta horas, em tempo integral. Então, têm egressos também na instituição, que por muito tempo ficou com um corpo docente na área de Matemática pequeno, porque a Matemática foi acabando, não tinha cursos de exatas, então a gente não aumentou o corpo docente nesta área. Porém, recentemente, com a criação da própria Engenharia da Computação, que foi criada a partir do curso de Matemática Aplicada e Computacional (eu era coordenadora na época e criei Engenharia de Computação, depois Engenharia Mecânica, Mecatrônica e Engenharia Sanitária Ambiental, Engenharia Civil recentemente), hoje a gente está com um quadro de professores na área de Matemática com doze professores. Então, hoje eu teria um corpo docente muiiito mais para um bacharelado, muito mais consistente do que naquela época, mas eu não consegui ainda fazer o curso voltar.

C. E não havia nenhum tipo de incentivo do estado para a manutenção do curso, principalmente por ser um primeiro curso que formava professores de Matemática?

CB. Não, até porque as instituições particulares, privadas, elas ficam um pouco longe disso, porque até hoje as instituições são mantidas pelas suas próprias mensalidades. Ajuda externa e, principalmente, pública não tem. Em alguns momentos é claro que fizemos parcerias com o município. Quando, na época do próprio plano do governo federal de capacitar os professores em exercício, tivemos cursos criados à parte. O de Matemática continuou no seu formato de quatro anos, presencial, todos os dias, mas nós tivemos na instituição um outro curso de Matemática, com outro formato, que foi criado exatamente com o município para capacitar mais rápido os professores em exercício, com horários especiais, aulas concentradas nas férias, aulas durante a semana no sábado. Era um outro curso de Matemática, só de Licenciatura, que não se misturava com esse que era um curso tradicional. É claro que esse curso, nesse formato, também favoreceu para reduzir a oferta do curso

[11]Elvezio Scampini Junior foi aluno do curso em meados da década de 1990 e atualmente leciona na instituição.
[12]Roberto Belarmino Herebia foi aluno do curso estudado e atualmente leciona na instituição.

tradicional, porque era um curso feito um pouco mais rápido, em horários mais flexíveis porque concentrava as atividades nas férias, e durante o semestre letivo as atividades eram concentradas em semanas. Era um curso presencial, mas com todas as aulas com horários mais flexíveis para atender aos horários dos professores em exercício. Aí, sim, foi uma parceria com o município. Ali, a UCDB capacitou muitos professores.

C. E em que década mais ou menos ocorreu esse curso? Era aquela Licenciatura chamada de Parceladas?

CB. Isso deve ter sido no final de 1990, início do ano 2000 e a gente chamava o curso de Modular na época, mas era um curso presencial, não tinha um formato a distância até porque o curso a distância ainda estava... Ele tinha 100% das aulas presenciais e não precisava das 2.800 horas na época, não, porque foi antes ainda de saírem as diretrizes curriculares das licenciaturas, que são bem mais recentes. Naquela época tinha um currículo mínimo. Bastava atender o currículo mínimo. Eu lembro que era um curso totalmente presencial que tivemos que adaptar, quando as primeiras legislações das licenciaturas começaram a aparecer, a respeito da quantidade de horas para o estágio. Esse curso foi adaptado à legislação e um grande número de professores foi capacitado e estão com diplomas desse curso. Então, na realidade, nós tivemos quatro cursos: tivemos um que era Ciências, Licenciatura Curta e mais um ano e meio de Licenciatura Plena (nomenclatura que não existe mais); depois nós tivemos um curso Licenciatura e Bacharelado único, porque naquela época era assim que funcionava; depois tivemos um curso Licenciatura e Bacharelado, "Matemática Aplicada e Computacional"; depois voltamos a ter Licenciatura e Bacharelado e depois voltamos a oferecer só Licenciatura; e ainda esse modular que chamava licenciatura. Então, a gente teve todos esses cursos e sempre numa tentativa de segurar a demanda e de segurar o curso, e por alguns momentos a gente conseguiu (risos), senão teríamos parado há muito mais tempo... Mas posso te passar todo esse período, essa cronologia de tentativas de manutenção do curso.

C. No começo, quando ainda havia o curso de Ciências, como era trabalhada a parte de extensão e de pesquisa? Houve essa parte na área da Matemática?

CB. Naquela época não, porque naquela época era uma faculdade[13]. Até 1993 era

[13] De acordo com informações do site do Ministério da Educação www.portal.mec.gov.br, sobre o Decreto 5.773/06 as Universidades se caracterizam por terem como indissociáveis o ensino, pesquisa e extensão, e por isso, pela fala da Conceição, é possível que ela entenda que se tratando de uma faculdade não haveria essa obrigação.

FUCMAT[14] e se agora as faculdades isoladas não se preocupam, não precisam se preocupar, não precisam obrigatoriamente se preocupar com isso, imagine naquela época! Veja, eu sou de uma época aqui que se a gente falasse assim "eu quero fazer mestrado", falavam assim "fica quieta no seu lugar, quem fica inventando moda de estudar cai fora logo" (risos), porque não tinha essa concepção toda. Eu desisti de fazer meu primeiro mestrado lá em 1977 porque alguém me disse "para de falar que você vai sair pra estudar porque você vai perder o seu lugar". Porque era assim que funcionava. A pesquisa e a extensão foi uma coisa muito mais recente na instituição. Claro que com esse último curso de Matemática nós já estávamos totalmente inseridos, já existia extensão, em particular extensão nas escolas. A gente tinha vários projetos de pesquisa. O Elvézio, que hoje é um professor que na verdade assumiu todas as minhas aulas quando eu fui para o administrativo, foi meu primeiro orientando de PIBIC[15]. Na época da minha dissertação de mestrado ele era meu aluno e ao mesmo tempo ele era meu orientando de PIBIC. Mas isso faz um tempo porque ele já é professor faz uns doze anos. Há extensão e pesquisa nessa instituição desde quando ela virou Universidade ou um pouco antes, mas é mais recente, agora dos últimos 20 anos. Nos primeiros não tinha absolutamente nada. Nada. Nesse período mais recente sim, até porque a área é muito interessante, então a gente tinha muitos, muitos projetos.

C. Quando era curso de Ciências ainda, a senhora lembra se havia algum tipo de contato com outras universidades, porque o da Federal começou em 1981: e com outras instituições de outros estados?

CB. Imagina. Esse estado hoje está inserido no contexto Brasil, porque a tecnologia permite a comunicação, que é outra. Quando eu vim pra cá há 37 anos, aqui era um polo desligado do mundo, era um polo de difícil acesso. Livro não era fácil de conseguir. Já tínhamos uma biblioteca na área de humanas, mas era muito mais os livros da própria igreja. Até bibliografia era difícil na época. Era difícil se comprar livros aqui. Naquela época nós éramos um pouco isolados do mundo. Eu me casei no estado de São Paulo e vim para o estado do Mato Grosso, naquela época. A minha mãe chorava manhã, tarde e noite achando que era um outro mundo, e era realmente, mas rapidamente isso foi mudando, principalmente com a divisão do estado que aconteceu logo em seguida. A concepção da cidade mudou muito. Naquela época não tinha nem avião que chegava em Campo Grande. A gente pra viajar

[14] FUCMAT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso.
[15] Projeto de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, no qual o aluno recebe uma bolsa do CNPq ou da própria instituição para realizar um trabalho inicial de pesquisa por um determinado período.

não saía aqui de avião. Havia o aeroporto internacional, mas estava fechado, então era um pouco isolado. A comunicação com as outras instituições era muito difícil, porque éramos muito distantes, muito distantes.

C. E a senhora se lembra de quais eram os livros que vocês utilizavam para trabalhar com os alunos, autores?

CB. Lembro, lembro. Por exemplo, eu, como fiz minha especialização em Belo Horizonte, a primeira coisa que eu trouxe na minha mala foi os dois volumes do Piskunov, que eram coisas que eu trouxe de lá pra cá. Na instituição nós tínhamos pouquíssimos livros, mas começamos a adquirir logo em seguida porque logo depois da minha entrada já se começou a projetar uma universidade, e já começou o investimento. Essa universidade começou quando os alunos não pagavam. Era assim: quem quisesse pagava, depois que ela foi tomando forma, que ela foi crescendo, porque os salesianos tinham esse formato para gerenciar. Eu lembro que quando eu entrei, os alunos pagavam se eles quisessem. Foi na época que eu comecei que começou o primeiro discurso: "não, aluno tem que pagar; aluno não estuda de graça; tem que pagar; já não dá mais pra manter". Até porque já começavam as exigências, já tinha que comprar livro e não tinha mensalidades. Foi aí que começou, e dez anos depois já tínhamos uma biblioteca inteira: o Leithold, no início, que até hoje está aí, a gente usa bastante ainda, apesar de toda a outra bibliografia mais recente. Nessa biblioteca que a gente tem, há livros daquela época. A gente pode até pesquisar que tem livros adquiridos naquela época. Mas era um pouco isolado mesmo. Foi aí que a instituição começou a investir, que ela realmente investiu. Quando a gente criou o curso da "Matemática Aplicada e Computacional", por exemplo, a gente já tinha uma biblioteca fantástica na Matemática. Só faltavam mesmo os livros de Computação que já era outro problema, porque não havia nada na área, em particular na formação do professor de Matemática, mas aí os professores de Informática tinham que se virar um pouco porque não havia livros pra isso. Lembro-me que em 1992, 1993 nós já tínhamos uma biblioteca fantástica, e como os alunos eram poucos, havia um livro para cada aluno. Essas últimas turmas, então, que já tinham 12, 15 alunos, eu dava aula na biblioteca. A gente ia pra uma sala, cada um pegava uma montanha de livros. Não era um livro só não. Eu trabalhava com meus alunos assim: cada um pegava três livros. Não é que cada um pegava um livro: cada um pegava três, quatro livros pra estudar, pra trabalhar. E hoje mais ainda, porque como a gente tem tantas Engenharias, imagine quantos livros de Cálculo a gente tem nessa biblioteca, livros de Geometria Analítica? Faz ideia de quantos livros a gente tem? Então, temos uma biblioteca riquíssima,

não de agora, já lembro que em 1990 nossa biblioteca já era fantástica... já era fantástica.

C. Onde era a estrutura física do curso antes?

CB. Era no centro da cidade. A faculdade funcionava no centro da cidade, onde é o Colégio Dom Bosco, lá na Avenida Mato Grosso. Até 1992 funcionou lá. Em 1993 foi o ano da transformação que viemos pra cá: fevereiro de 1993. Quando eu me lembro de algumas coisas, é porque foi na época em que saiu daquele ambiente e veio para esse ambiente. Lembro-me até que numa época a gente ganhava duas horas aulas pra ser coordenador de curso. Era um absurdo, uma coisa estranha, mas a gente fazia, era uma coisa muito interessante. O curso de Matemática Aplicada e Computacional foi nessa tentativa porque estávamos virando universidade e tantos cursos novos sendo criados (área de saúde, por exemplo, não tinha nada). Então, os cursos vinham sendo criados e nós percebemos que Matemática, só com quatro alunos, não seria mantida pela instituição. Era complicado, era uma beleza pra trabalhar, mas... e é claro que nós nos preocupávamos, então essa transformação toda foi sempre na tentativa de salvar o curso, de manter o curso.

C. E a estrutura como era? Lá era seminário?

CB. Não, não: lá era só o colégio. Era uma estrutura boa... o problema lá é que não cabiam mais cursos, e como a pretensão de universidade era de ampliar, construir laboratórios específicos da saúde, lá não caberia mais. Não tínhamos mais onde colocar aluno do colégio e da faculdade. E o estacionamento? Não existia mais onde colocar carros, porque era um congestionamento. E lá era assim: de manhã tínhamos poucos cursos, o foco era o noturno e continuou assim quando viemos para esse campus. Hoje inverteu tudo, hoje eu tenho espaço ocioso à noite e de manhã não sei mais onde botar aluno, porque inverteu o perfil dos estudantes. Não sei das outras instituições, mas desta inverteu. Hoje o aluno quer estudar de manhã. Eu acho que os da noite foram para educação a distância, porque é o trabalhador, então, ele deve ter ido pra educação a distância. E nós tentamos com a Matemática, tudo. Olha, eu diria que, no período matutino, nós ficamos muiiito tempo, porque o irmão do Jeferson[16], que é o nosso diretor da Educação a Distância, eu contratei em 1994. Então em 1996, 1997, 1998 era de manhã e praticamente em 2000 é que foi para o noturno ... nós mantivemos muito tempo de manhã.

[16]Jeferson Pistori foi aluno do curso de Matemática Aplicada e Computacional na UCDB e atualmente é diretor da Educação a Distância (UCDB Virtual). Seu irmão, conforme a entrevistada disse anteriormente, veio para trabalhar com a Computação na Universidade.

C. E mesmo enquanto Ciências era de manhã?

CB. Tudo de manhã. E claro que quando foi pra noite não foi bom, mas era também uma forma de tentar manter o curso.

C. E qual a relação desse curso com outros tipos de formação? Havia algum tipo de influência do curso daqui com os outros tipos de formação que se tinha no estado?

CB. Os nossos primeiros alunos não foram para o magistério. Os nossos alunos, os primeiros alunos, foram todos para concursos públicos de Banco do Brasil, de fiscal de rendas. Poucos vão para o magistério e mesmo nesses últimos, dos alunos que a gente acompanha, poucos são os que foram para o magistério. A maioria vai pra concurso público de outras áreas. Até porque nos concursos eles ganham, não é? E nos concursos quem fez Matemática acaba tendo um ponto na frente (hoje Português e Matemática, antigamente, era mais Matemática).

C. E sobre esses egressos, a senhora tem algum tipo de pesquisa, algum tipo de informação...

CB. Quando a gente tinha o curso em funcionamento, a gente tinha mais contato. De vez em quando fazíamos encontros, mas depois que o curso extinguiu não fizemos mais. Os que eu sei são dos que estão na instituição, daqueles que passam por aqui. Fizemos vários encontros no passado. Então quando eu sei que não estão na rede pública (risos) é porque eles vêm aqui por outros motivos. Entrados em concursos públicos, voltam depois pra cursar Direito, porque compensa sempre, convém, e assim a gente tem notícias. Tinha uma turma que reunia os anteriores e reunia os da frente e sempre organizava encontros e a gente sempre tinha contato. Mas depois que encerrou se perdeu um pouco. Eu nem sei se eu acho, mas eu já fiz alguns estudos, mas não publiquei. Mas o que eu sei é que a maioria não vai para o magistério, a maioria não vai, independentemente se era Matemática, Matemática Aplicada e Computacional. A maioria não vai para o magistério.

C. Então, se fosse pra senhora falar sobre o impacto desse curso para cidade e para a região, o que diria sobre isso?

CB. Olha, eu acho que ele teve uma importância até porque ele foi o primeiro do estado como faculdade. Ele tem profissionais no mercado, bons profissionais. Ter egressos sendo docentes da universidade já é, pra mim, um ponto positivo. E tem também alguns formados que foram professores, que estão na rede pública. Eu acho que a maior contribuição

da Matemática foi para profissionais de outras áreas. Fiscais de renda, por exemplo, tem muitos matemáticos. Então, ele não contribuiu na Licenciatura, mas contribuiu numa outra área importante para o estado. Não me lembro de aluno que se formava e ficava parado. Rapidamente sabia que tinha passado num concurso, bem colocado, era uma área... como é o pessoal da Computação hoje, na realidade. O pessoal da Computação hoje tem esse perfil e naquela época era assim com os alunos da Matemática: rapidamente passavam em um concurso e estavam bem situados. Então eu acho que tem o impacto positivo. A gente deve ter formado, nesses 30 anos, calculando uma média de dez ao ano, uns trezentos profissionais. Então, acho que é uma contribuição, e colocando mais aqueles do curso especial que teve ali no meio, aí já é uma quantidade maior. Podemos dizer que no mínimo 300 pessoas com a formação em Matemática a gente tem no estado. Então, eu acho que foi um bom impacto considerando que é um curso de pouca procura.

C. E a respeito da questão política da divisão do estado, houve alguma relação ou algum impacto no curso a respeito de manifestações políticas, da divisão do estado, teve algum tipo de...

CB. O aluno da Matemática normalmente não é um aluno muito envolvido nas questões políticas. Talvez o curso tenha mais ganho do que contribuído com a divisão do estado, porque, com a divisão do estado, as perspectivas de concursos foram muitas. Então é claro que aí as pessoas começaram a procurar os cursos porque, com a divisão do estado, abriram concursos para todas as áreas, e no curso de Matemática, em particular, os alunos vinham porque eles queriam fazer concurso, e a Matemática abria mesmo campo pra concursos. Na divisão do estado, foi essa explosão, e a gente teve até uma melhora. Mas depois foi diminuindo...

C. O que a senhora acha necessário falar sobre esse contexto de criação, implementação e dos primeiros anos desse curso de Ciências?

CB. Olha, no início desta instituição (porque vou me remeter à instituição), o objetivo era a formação do professor e a criação de Licenciaturas. Essa universidade começou com o curso de Pedagogia e Letras, formação de professores, e o foco sempre foi esse. Os outros cursos foram sendo criados, mas o foco sempre foi a formação de professores. É claro que o professor não se faz só com o Pedagogo. Então foram se criando outras áreas, obrigatoriamente, porque a instituição pensou nos professores como um todo. Então a Matemática aqui surgiu pensando na formação do professor, e a forma mais rápida de se fazer

o professor era ter uma Licenciatura Curta. Então era a urgência de formar o professor. Tinha urgência. A instituição não pensou no curso de Licenciatura. Quando a gente vê alguma documentação é assim: tinha urgência no estado, todo mundo pra fazer faculdade tinha que ir pra fora daqui, não existia nada aqui. Então havia uma certa urgência em formar professores, e essa urgência de formar professores é que fez com que a instituição se voltasse mais para as Licenciaturas. Primeiro, ela criou as Licenciaturas e depois ela foi criando, devagar, Direito, Serviço Social... Mas o foco foram as Licenciaturas, e Ciências era um curso que naquela época era permitido (hoje já não se permite mais), dois anos e meio e se tinha rapidamente um professor, na época, até o quarto ginásio, o que hoje corresponderia à nona série. Ele tinha, em dois anos e meio, um professor formado. E isso complicava a segunda parte, porque o aluno formava e ia trabalhar e, às vezes, o aluno ficava cinco, seis anos fora, e depois ele voltava pra fazer a complementação para a Licenciatura Plena, o que era um pouquinho mais complicado. O curso de Ciências formava o professor de Matemática para lecionar até o final do Ginásio e aí ficava faltando o Segundo Grau (naquela época, científico, clássico) e por isso eles voltavam para essa formação. Então era a necessidade da região, na realidade era a pressa de formar o professor. O curso de Ciências foi assim. Na época, um grande benefício, porque em dois anos e meio se colocava muitos profissionais no mercado de duas áreas: Ciências e Matemática. Para mim é uma grande contribuição para uma época. Essa instituição começou formando professor porque não tinha ninguém formado. Quando eu cheguei aqui, 37 anos atrás, no estado e no munícipio a grande maioria dos professores era leiga. Hoje ainda há alguns problemas, mas essa instituição contribuiu muito para a capacitação dos professores em exercício e também para a capacitação de professores.

C. Como era o perfil desses alunos, eles eram recém-formados?

CB. Não, não. A faixa etária era maior, em particular alguns anos depois, quando já tinha Direito. Quando a UCDB criou os cursos de Pedagogia e Letras, a Federal[17] criou o curso de Odontologia, e o menino que saía do Colegial já não queria ser professor naquela época. Então quem ia para as Licenciaturas já tinha uma faixa etária maior, e muitos eram professores em exercício, eles já trabalhavam. Na época que eu cheguei aqui, já tinha muita escola noturna em que o professor já dava aula à noite e estudava de manhã. Não me lembro

[17] Em 1962 a Faculdade de Farmácia e Odontologia foi criada em Campo Grande e pode ser considerada como uma gênese da Universidade Federal. Em 1970, juntamente com a agrutinação dos Centros Pedagógicos nas cidades de Três Lagoas-MS e Corumbá-MS se tornou a Universidade Estadual de Mato Grosso. Finalmente, em 1979, com a divisão do estado, tornou-se Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É comum o uso do termo Federal para nomear a UFMS.

na Matemática de ter jovenzinhos assim, uma classe cuja maioria fosse jovens. Não: era sempre uma faixa etária de 25 anos em média. Porque não havia alunos de 17 e 18 anos, os alunos começavam com 22, 23 anos e tínhamos alunos até os 30, 35. Era uma faixa etária maior. Tinha muita gente casada. Ultimamente, nas últimas turmas aqui, é que a gente tinha uma garotadinha, pessoal mais jovem, mas já era, agora, nesse final.

C. Os cursos de formação de professores no estado começaram na década de 1970, e a minha ideia é tentar entender um pouco essa movimentação, essa formação de professores que houve aqui no estado...

CB. Eu cheguei em 1976, e excluindo o Jarecil, que era daqui, saiu, fez o curso e voltou, todo mundo era de fora, todos, mas era porque não tinha nenhuma faculdade, tanto que os primeiros alunos do curso de Pedagogia e Letras, logo em seguida foram professores da instituição. Muitos terminavam e voltavam para serem professores. E ninguém saía daqui, dificilmente, pois já havia naquela época um problema com as Licenciaturas, e quando o filho de alguém saía daqui era para ser médico, doutor. O pai não mandava o filho sair pra fora do estado para ser professor. Lembro que, na época, eram poucos os professores que compunham o quadro docente das Licenciaturas. A gente contava nos dedos quantos professores tinham na cidade e olha que eu cheguei já era 1977. Era assim: no estado e no município eram muitos leigos trabalhando, e olha que essa instituição já tinha formado algumas turmas de Ciências (que começou em 1972). Mas eu vou te levantar todos os dados de quando criou o primeiro curso, quantos alunos, posso até levantar alguns alunos, até porque a gente fez esse levantamento para essa festa dos 50 anos. Então eu tenho alguns dados levantados, datas, o primeiro grupo de professores. Mas acho que, assim, foi uma contribuição do curso nesse contexto de professores leigos do estado.

C. E daquela época, quem poderia conversar também comigo que pudesse me dar mais informações sobre o curso? Tem alguém que esteja aqui ainda...

CB. A professora Ivanilde foi quem trabalhou no curso. A professora Maria Helena: mas são todos da minha época. Todos nós viemos de fora porque quem trabalhava antes era um padre salesiano que já morreu. Ele é quem dava muitas aulas de Matemática porque ele era matemático. Mas todos que estão hoje aqui são da minha época. Então, todo mundo vai te contar essa mesma coisa...

C. Mas e alguém que trabalhou lá no começo?

CB. Ah, não tem mais ninguém na casa. O que eu posso te fornecer (você me dá seu e-mail, eu escaneio e mando pra você sem nenhum problema) é a documentação, até o próprio processo do MEC. Naquela época mandava-se o processo em papel para o MEC, e ali tem a contextualização, e você pode olhar até como é que funcionava a parte legal naquela época, o reconhecimento de um curso, posso fazer essa documentação inicial... Aí você vai ter um contexto. Quem preparava isso na época não está mais aqui porque já tem mais de quarenta, mais de cinquenta anos. Então são pessoas que não estão mais aqui, mas eu posso te fornecer toda a documentação.

C. Será de muita ajuda.

CB. Vai ser muito bom, porque é sempre alguma coisa que se levanta. Me dá seu e-mail que eu te mando tudo, escaneio porque não vai me dar trabalho nenhum, só vou escanear e vou te mandar essa documentação. O que eu queria mesmo era encontrar uma saída para a oferta do curso (risos). Nossa, é muito difícil, viu?

C. A distância vocês estão oferecendo Matemática?

CB. Não. A gente não tá oferecendo nenhuma licenciatura a distância até agora. Oferecemos Contábeis, Administração e muitos tecnológicos, mas Matemática... Licenciatura, nenhuma a gente está ofertando. Nós temos uma metodologia um pouco diferente, não é uma educação a distância como os outros. A Matemática é um pouquinho complicado. Temos um professor que dá aula de Matemática na Administração e Contábeis, mas ele inventou moda para ensinar Matemática a distância e foi muito criativo. É o Elvézio. Ele inventou algumas coisas pra poder chegar até o aluno, mas a nossa metodologia é de acompanhamento bem direto. A gente só tem aulas via *web* mesmo e professor diretamente ligado. Eu não sei se nós teríamos fôlego para fazer Matemática a distância, porque eu acho que é um desafio. Tem que ter um material didático muito preparado e acho que é muito trabalhoso. Não que ele seja difícil, mas é mais trabalhoso do que o material teórico. Acho que nós não estamos preparados para esse desafio ainda...

C. A senhora me disse que em 1977 quis começar a fazer um mestrado, mas desistiu. Chegou a fazer depois, ou não?

CB. Depois eu fiz aqui na instituição mesmo, na educação. Eu lembro que eu e meu marido a gente fez o vestibular, fez seleção na UNICAMP (Universidade Estadual de

Campinas) e tinha uma bolsa. A gente conseguiu uma bolsa, naquela época não era CAPES[18], ainda, era um abono, mas era uma bolsa que a gente conseguiu, mas não conseguimos liberação para ir, então a gente não insistiu. Mas era uma época, um período. Aí eu fiz especialização assim que eu cheguei aqui e, naquela época, uma especialização era mais do que bom. Então você me dá seu e-mail que eu te mando tudo que eu tenho, mando a pasta inteira, viu? Mas você pode me ligar, mandar e-mail, que te respondo no e-mail, sem problemas. Há várias grades, eu posso recuperar algumas grades, a última pelo menos, o projeto pedagógico, não tem problema...

C. Muito obrigada, professora, a senhora contribuiu muito para o meu trabalho.

[18] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Narrativa produzida com Edson Norberto Cáceres

> A entrevista com o professor Edson Norberto Cáceres foi realizada no dia 27 de março de 2013, às 14 horas e teve duração de 1hora e 28 minutos. O professor Edson Norberto Cáceres é natural da cidade de Tupi Paulista (SP). Formou-se no curso de Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Ministro Tarso Dutra[19] em 1975, na cidade de Dracena-SP, tem mestrado (1980) em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorado (1992) em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é professor titular da Faculdade de Computação (FACOM) e Coordenador das Relações Internacionais, ambos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Entrei em contato com o professor Edson por correio eletrônico e ele prontamente aceitou meu convite para a entrevista. O professor Edson mudou-se para Campo Grande e ingressou na UFMS em 1981, ano em que teve início o Curso de Matemática (Licenciatura em Ciências – habilitação Matemática), um antigo projeto dos professores Eronides de Jesus Bíscola e Celso Victório Pierezan com os demais professores do Departamento de Matemática. Edson foi contratado para atuar no Departamento de Matemática, ministrando várias disciplinas e, depois de sete anos, aproximadamente, foi para o Rio de Janeiro cursar o doutorado na área de computação. Quando retornou, passou a atuar no Departamento de Computação e Estatística da UFMS, ministrando disciplinas na área de Computação. Em vários momentos da entrevista me disse haver outros professores que poderiam me dar informações mais detalhadas sobre o curso, pois teriam permanecido lecionando na Instituição, ao passo que ele havia se afastado para a pós-graduação e, quando retornou, passou a atuar mais no Curso de Computação. No entanto, o professor Edson iniciou suas atividades na Universidade no primeiro semestre de oferecimento do Curso de Matemática e, portanto, acompanhou esse curso, objeto do nosso estudo, desde seus momentos iniciais. Assim que entrei em sua sala, no prédio da FACOM, antes mesmo que eu lhe fizesse qualquer pergunta, o professor Edson deu início à narrativa que aqui segue textualizada.

Vou falar mais ou menos do que eu me lembro. Tem alguns detalhes relacionados a datas e nomes que podem estar trocados, pois é difícil lembrar todos os detalhes de fatos que ocorreram há bastante tempo. Me desculpem na troca ou esquecimento de datas, eventos ou nomes.

Com a criação do estado de Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual UEMT, que existia no sul de Mato Grosso, foi transformada na Universidade Federal de Mato Grosso

[19] Em 1973, a Fundec - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em homenagem ao Ministro da Educação, alterou a denominação desta instituição de ensino para Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Ministro Tarso Dutra".

do Sul e os campi da UEMT em Barra do Garça e Rondonópolis foram transferidos para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Antes da federalização, aqui em Campo Grande, nas áreas de exatas e tecnologia, a UEMT só tinha o curso de Engenharia Civil. Na década de 1970, o corpo docente começou a se qualificar com mestrado e doutorado, e em 1980, 1981, tínhamos um número pequeno de mestres e doutores na Universidade. O Eron deve ter esses dados, pois ele atuou na Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMS nessa época.

Antes da criação do curso de Matemática no campus de Campo Grande, já existiam aqui, na antiga Universidade Estadual, dois outros cursos, um em Corumbá e outro em Três Lagoas. Em Campo Grande, somente na FUCMAT havia um curso de Matemática.

No campus de Campo Grande havia um Departamento de Matemática no Centro de Estudos Gerais que ministrava disciplinas de Matemática, Estatística e Computação para os cursos de Engenharia Civil, Farmácia e Bioquímica.

Os professores Eronides de Jesus Bíscola e Celso Pierezan sempre externaram a vontade da criação de um Curso de Matemática aqui em Campo Grande, primeiro como estadual e depois como federal, pois esperavam, com isso, criar massa crítica de pessoas que estudassem Matemática, que pensassem Matemática, e eu acho que eles foram muito felizes nessa ideia. Eu não sei exatamente quantas pessoas foram formadas no período todo, mas foi um número significativo de pessoas que estão contribuindo aí para melhoria do ensino de Matemática no estado.

Com a Federalização em 1981, foi proposta a criação de vários cursos. Em Campo Grande foram criados os cursos de Licenciatura em Matemática, Física, Biologia e Química e, se não me engano, também os de Educação Artística, Administração, Pedagogia (pode ter mais alguns que eu não me lembro). Mas especificamente na área de exatas foram criados três cursos: o de Matemática, o de Física e o de Química; além disso, também foi criado o de Biologia. Naquela época, havia o Curso de Ciências com as várias habilitações. Aqui foi criado um curso de Ciências com Habilitações em Matemática, Química, Física e Biologia e posteriormente, com uma mudança que vinha acontecendo nacionalmente, essas habilitações foram transformadas nos cursos de Licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia. Na época do reconhecimento do curso eles já estavam com essa nova nomenclatura. Inicialmente, se você procurar em 1981, se não me engano, era Ciências com Habilitação em Matemática, havia um núcleo comum com as outras habilitações.

A criação do curso de Licenciatura em Matemática foi proposta em 1980 pelo Departamento de Matemática, e a primeira turma iniciou as aulas em 1981. Era a realização

de um sonho antigo dos professores do Departamento de Matemática. Naquela época, se não me engano, os professores eram o Gilberto Telarolli[20], o Eronides de Jesus Biscola[21], o Jair Biscola, o França[22], o Cláudio[23], o Rubens Marques Maia, que ministrava disciplinas de desenho, o José Roberto Guadanhin, a Maria Helena Guadanhin e o Celso Victório Pierezan. Acho que eram nove, e quando eu ingressei completou dez. Acho que é isso, se eu não estiver esquecendo ninguém.

Esse núcleo inicial era composto pelos professores que atuavam no Curso de Engenharia Civil e no Curso de Farmácia (tinha uma disciplina de Complementos de Matemática e Estatística, se não me engano). A proposta do curso era a de formar professores para atuarem na rede e também desenvolver a Matemática em Mato Grosso do Sul, juntamente com os outros dois cursos já oferecidos pela Universidade, em Corumbá e em Três Lagoas. É bom recordar que nessa época não havia estrada pavimentada entre Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, o que dificultava o acesso entre os campi.

Eu ingressei na UFMS no primeiro semestre de 1981, logo que abriu o curso, um pouco depois de Gilberto Antônio Tellaroli, que ingressou em 1980 e que também pode falar sobre a criação do curso; depois ingressou a Maura Candolo Marques[24]. A Maura também iniciou na UFMS em 1981, no segundo semestre. No ano seguinte ingressaram a Elisabete de Souza Freitas[25], o Sergio Roberto de Freitas e o Arthur Vicentini Ferreira de Azevedo. Esses professores foram contratados em função das disciplinas de Matemática, Estatística e Computação que foram oferecidas em função da criação de novos cursos, principalmente o de Matemática, e se juntaram ao grupo que já estava aqui. Depois foram contratados (não me recordo a ordem e posso ter esquecido algum nome) a Márcia Pinho[26], Tokuda[27], José Luiz[28],

[20] Gilberto Antônio Tellaroli foi professor do Departamento de Matemática até o ano de 2012; foi também entrevistado para esta pesquisa. Atualmente a Universidade não é mais dividida em departamentos e sim em Unidades Setoriais. Os professores do antigo Departamento de Matemática agora estão lotados no Instituto de Matemática.

[21] Eron e Jair são irmãos, professores aposentados da Universidade, os dois também foram entrevistados para esta pesquisa.

[22] No reconhecimento do curso em Campo Grande, em 1984, o professor Deoversino França é apontado como o professor de Aritmética e Álgebra Elementar/Matemática.

[23] Cláudio Marcos Mancini é indicado no Parecer CFE 187/84 como sendo professor de Probabilidade e Estatística.

[24] Maura Cristina Candolo Marques foi professora do Departamento de Matemática da UFMS Campo Grande e atualmente está aposentada. Chegou a UFMS no início da década de 1980.

[25] Elisabete de Souza Freitas é professora do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande.

[26] De acordo com o Parecer CFE 187/84, Márcia Maria de Pinho Brito lecionava as disciplinas de Programação Linear e Processamento de Dados. No entanto, os demais professores entrevistados disseram haver um rodízio de disciplinas, de modo que cada professor estivesse sempre preparado a lecionar qualquer disciplina da grade curricular, e por isso, não posso afirmar que esses professores eram realmente responsáveis por essas disciplinas.

João Batista[29], João Carlos[30], Cápua[31], Walter[32], Mauro[33], Luiz Carlos[34] e Bernadete[35]. Vou me ater mais aos anos iniciais da criação do curso de Matemática, pois logo comecei a lecionar as disciplinas voltadas para a computação, o que me aproximou dessa área.

Com relação ao curso de Matemática, eu me lembro de discutir estrutura curricular com os professores do Departamento de Matemática. Recordo mais das discussões com o Eron, Celso, Gilberto e Jair, num primeiro momento, e depois com os demais professores que foram ingressando no Departamento de Matemática. Havia esse sonho de criar o curso de Matemática aqui na Universidade Federal em Campo Grande. A motivação do pessoal era muito grande. Havia também a expectativa de iniciarmos um grupo que ensinasse e pesquisasse Matemática aqui em Campo Grande. Todos contribuíram muito. Tenho certeza que todos têm muito a acrescentar. Seria muito bom você ter outros relatos para você analisar. Algumas dessas minhas lembranças são do que eu ouvi falar, então essa expectativa do que eles tinham antes eu não sei. Nas nossas discussões sobre o Departamento conversávamos sobre isso, mas é diferente eu falar e eles falarem. Ouvi muito sobre os desafios e as dificuldades iniciais da criação do curso de Matemática. A semente do núcleo inicial dos que nos antecederam já estava muito bem plantada. Era um Departamento já bem estruturado e, para a gente, foi fácil: era só começar a trabalhar.

O curso de Matemática de Campo Grande inicialmente era noturno. Após terem ingressado duas turmas à noite, os cursos de Matemática e Física passaram a ser diurnos e o curso de Química continuou no noturno. O principal motivo para mudança para o diurno era o de que os alunos teriam mais tempo para se dedicar ao curso. O curso passou para o diurno, se não me engano, em 1983 ou 1984.

---

[27] Alfredo Tsuguio Tokuda foi professor durante alguns anos da UFMS Campo Grande, atualmente está aposentado. Segundo informações do próprio Edson, Tokuda é um dos professores que também fez seu mestrado em Brasília, na UnB.

[28] José Luiz Magalhães de Freitas, também foi entrevistados para esta pesquisa. Atualmente é professor do INMA – Instituto de Matemática da UFMS e do Programa de pós-graduação em Educação Matemática da mesma universidade.

[29] Não foi possível obter informações sobre João Batista, mas na própria narrativa de Edson, vemos que João Batista fez mestrado na Unicamp e atuou como coordenador da Preg (Pró-reitoria de Graduação) e Pró-reitor.

[30]Não foi possível obter informações sobre José Carlos. Ele sequer aparece no Parecer CFE 187/84 que autoriza o funcionamento do curso da UFMS/Campo Grande

[31] Não foi possível obter informações sobre Luiz Antonio de Cápua, ele é apenas citado no Parecer CFE 187/84 como sendo professor de Álgebra/Cálculo e Instrumentação para o Ensino de Matemática.

[32] Não foi possível localizar o sobrenome de Walter ou maiores informações.

[33] Mário Luiz Rabelo, atualmente é decano de ensino de graduação em Brasília. No Parecer CFE 187/84 é indicado como sendo o professor de Fundamentos de Geometria/Instrumentação para o ensino de Matemática e História da Matemática.

[34] É possível que se trate de Luiz Carlos Pais, professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e do Programa de pós-graduação em Educação Matemática da mesma instituição.

[35] É possível que se trate da professora Maria Bernadete Zanusso, professora da Faculdade de Computação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Como o curso de Matemática era um curso novo em Campo Grande, muitos alunos do Ensino Médio, à época 2ºgrau, tinham dúvidas ou mesmo desconheciam o curso. Para divulgá-lo íamos aos colégios falar sobre o que era fazer um curso de Matemática, mostrando o que era um curso de Licenciatura, e das possibilidades que o curso oferecia. Nós também falávamos um pouco sobre o papel do matemático na sociedade e o que uma pessoa licenciada em Matemática podia fazer. Nessa época teve início a participação do Departamento de Matemática na aplicação das provas das Olimpíadas Brasileiras de Matemática[36]. Vários alunos do Ensino Médio vinham participar da Olimpíada. Essa atividade servia também para divulgar o curso de Matemática e era uma possibilidade de estreitar o relacionamento com os professores da rede.

Falando um pouco mais do curso de Matemática, o primeiro coordenador foi o Celso, e quando ele saiu, eu fui o coordenador (se eu não estiver enganado) por volta de 1982. Depois que eu saí, o Coordenador foi o professor Sérgio Freitas[37]. Depois eu já não me lembro dos outros coordenadores. Havia uma participação muito grande dos professores no projeto do curso e o curso tinha um viés bem forte de Matemática. Havia também um cuidado especial para que os alunos não desistissem. Com relação às disciplinas pedagógicas e matemáticas, naquela época havia uma legislação específica e a parte pedagógica era diferente do que é hoje.

Uma das estruturas começava com disciplinas básicas, pois vários alunos tinham mais dificuldade para encarar o Cálculo I ou a Matemática I (que era praticamente o Cálculo). Então foram criadas três disciplinas: Matemática I e Matemática II, que envolviam os conceitos de Geometria (uma mais geometria plana e a outra geometria espacial), e, se não me engano, tinha Aritmética e Álgebra Elementar. Esse era o nome da disciplina porque dava uma revisão na parte algébrica do Ensino Médio. Eram disciplinas que cobriam toda a conceituação de matemática do ensino médio com um tratamento bem formalizado. Eu nunca ministrei Aritmética e Álgebra Elementar. Eu ministrei Matemática I, que era a parte de Geometria Plana, e era disciplina bem interessante. Os alunos gostavam bastante e a gente usava um dos livros da SBM (Sociedade Brasileira de Matemática) de Geometria Plana.

A estrutura fundamental relacionada à matemática do curso estava dividida nas áreas de Geometria, de Análise e Álgebra. Tinha a parte de Geometria que o Eron era o mais

[36] A Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) organizou em 1979 a 1ª Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM).

[37] Sérgio Roberto de Freitas. Consta no site da FACOM que juntamente com o Professor Edson Cáceres, o professor Sérgio foi um dos professores que implementaram o curso de Computação no Departamento de Matemática da UFMS. http://www.facom.ufms.br.

apaixonado; a parte relacionada à Análise, mais na área de atuação do Celso, e a parte de Álgebra, mais relacionada à Bete. Na parte de optativas havia várias disciplinas de Matemática Aplicada onde atuavam mais o Sergio e a Márcia Pinho. O Sergio e a Márcia também atuavam nas disciplinas de programação e Cálculo Numérico e auxiliaram na estruturação dessa parte. O França também atuava nessa área, mas as turmas que ele ministrava eram mais na Engenharia. A partir de 1985 eu também passei a ministrar disciplinas de ICC[38] tanto na Matemática quanto na Engenharia. Com a ida do Sergio para cursar doutorado eu aumentei a minha participação nessa área. A Márcia depois saiu da UFMS e eu passei a atuar quase que exclusivamente na área de Computação. Resumindo, na parte de Matemática, a estrutura curricular tinha essas quatro vertentes: a Análise, a Álgebra, a Geometria e a Matemática Aplicada. Sempre houve a preocupação de que para ser um bom professor de Matemática a formação específica de Matemática tinha que ser muito boa. Para aqueles alunos que queriam continuar seus estudos tinha uma série de disciplinas optativas. Além das disciplinas de Matemática Aplicada (que eram oferecidas como optativas para aqueles alunos que queriam) havia disciplinas optativas mais aprofundadas em Matemática como Geometria Diferencial, Variáveis Complexas, Equações Diferenciais Parciais. Eram algumas disciplinas específicas que se houvesse um conjunto de alunos que queriam fazer aquelas disciplinas, geralmente eram oferecidas. Análise Real era obrigatória, mas eu não lembro se eles tinham Cálculo Avançado como obrigatória ou não.

Para a disciplina de Cálculo I, II e III adotávamos os livros do Geraldo Ávila, a parte de Equações Diferenciais Ordinárias acho que era o livro do Kreiszig[39], não me lembro. De VGA[40] era o livro do Nathan[41]. Tinha também outro livro de VGA que usávamos, o Kletenik[42]. Esse livro tinha muitos exercícios de Geometria e de VGA, alguns desafiadores. Além disso, esses cursos eram apoiados por muitas listas de exercícios do pessoal que tinha dado antes. Com relação à Álgebra, a Bete pode falar disso melhor, porque, se não me engano, ela foi a primeira a dar aula de Álgebra para os alunos, se não me engano, ela usou um livro do Adilson[43]. Para Álgebra Linear eu acho que utilizávamos o livro do Boldrini[44]. De Análise eu acho que era um livro do Djairo ou do Elon. Acho que também foi a Bete quem ministrou o primeiro curso de Análise para a primeira turma. Eu não tenho certeza, mas eu

[38] Introdução a Ciência da Computação.
[39] Erwin Kreiszig
[40] Vetores e Geometria Analítica
[41] Livro - Vetores e Matrizes - Nathan Moreira dos Santos
[42] Problemas de Geometria Analítica - D. Kletenik
[43] Introdução à Álgebra de Adilson Gonçalves
[44] Álgebra Linear, José Luiz Boldrini.

acho que foi ela ou o Celso Pierezan.

Com relação às matérias de formação pedagógica, se não me engano havia uma padronização para todas as licenciaturas. Os alunos tinham que cursar duas disciplinas de Didática, disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino do Primeiro Grau e Segundo Grau, e as disciplinas de Psicologia da Educação 1 e 2 (acho que era essa a nomenclatura). As disciplinas de Didática, Psicologia e Estrutura eram ministradas pelos professores da Educação. Se eu não me engano, algumas dessas pessoas foram a Juraci Magalhães, a Élcia[45] e a Sônia Urt. Acho que a Élcia, que é diretora do CCHS, atuava mais na área de Psicologia da Educação. Ao meu ver, apesar de informal, o relacionamento entre os professores da área específica e pedagógica era muito bom. Acho que os professores da área pedagógica também gostavam de atuar no nosso curso. Ao meu ver os nossos alunos eram bastante comprometidos e não me recordo de nenhum fato que chamasse a atenção. Depois, ao final, os alunos tinham o Estágio Supervisionado. Eu não lembro quem eram os professores de estágio, mas eles acompanhavam e atuavam nessa disciplina. Posso estar enganado em uma coisa ou outra, mas eu acho que eram duas Psicologias, duas Didáticas e duas Estruturas e Funcionamento e mais a parte de Estágio Supervisionado. Então, era mais ou menos esse o arcabouço do curso.

Além da parte específica e pedagógica, nessa estrutura também tinham as disciplinas de Comunicação e Expressão 1 e 2, Introdução à Metodologia Científica e Estudo de Problemas Brasileiros. Essas disciplinas eram comuns para todos os cursos de licenciatura da Universidade. Para os cursos de bacharelado não havia a Comunicação e Expressão 2.

Ao longo desse período o projeto pedagógico do curso mudou, e consequentemente a estrutura curricular também foi adequada a esses novos projetos pedagógicos. Os professores que continuaram lá têm uma visão melhor para te falar desse começo até os dias atuais.

As disciplinas do departamento sempre foram ministradas com muita dedicação e paixão. A preocupação de todos era com a qualidade das disciplinas que ministrávamos para os outros cursos e para o curso de Matemática. Todos eles eram excelentes professores. O que sempre chamou a atenção em mim era a dedicação que eles tinham, o amor, o carinho que eles dedicavam às disciplinas que eram ministradas. Eles realmente curtiam ser professores, se dedicavam ao máximo. Se você perguntar para os alunos da época, eles vão falar que a Matemática era um curso bem puxado, e que era um curso muito bom. Pelo que ouço, isso se mantém até hoje.

---

[45] Élcia Esnarriaga de Arruda, professora do Centro de Ciências Humanas da UFMS, é citada no Parecer CFE 187/84 como a responsável pela disciplina de Psicologia da Educação/Introdução a Metodologia Científica.

Na elaboração da lista de ofertas de disciplinas, o departamento tinha o cuidado em distribuir as disciplinas evitando a concentração de uma mesma área no mesmo dia. Se preocupavam se as disciplinas ficariam concentradas todas em um período só e se preocupavam em mitigar com disciplinas de vários conteúdos. Se você tinha Cálculo de manhã, das 7h às 9h, não teria Equações Diferenciais logo após: teria Geometria ou Álgebra para misturar. Eram preocupações fantásticas que eles sempre tiveram e que eu fui aprendendo com eles. Eram pessoas apaixonadas pelo que faziam e se atinham a todos os detalhes.

Um outro ponto interessante é traçar o perfil da formação desse grupo inicial. O Eron, o José Roberto, a Maria Helena, Bete e o Jair, esses cinco, estudaram em Presidente Prudente, não me recordo como era antes da UNESP, não sei muito bem[46], não lembro direito. Todos eles foram mais ou menos contemporâneos. Eu não me lembro ao certo quem é da turma de quem. Eu acho que o José Roberto, a Maria Helena e a Bete são da mesma turma, o Jair é depois e o Eron é antes. Tinha um outro grupo que estudou Matemática no IBILCE[47], lá em São José do Rio Preto, que é o caso do Sérgio Freitas, a Maura e o Tokuda. Tinha um outro grupo de Araraquara, que é o caso do Odonias, do José Luiz, do Gilberto e do João Batista. O Celso começou Engenharia na UFPR e depois terminou a graduação em Matemática na PUC de Curitiba. O Rubens, se não me engano, é formado em Engenharia em Ouro Preto. O Cláudio e o França eu não lembro. O mestrado vários fizeram na UnB (Celso, Eron, Gilberto, Tokuda, Edson, Maura, Bete e Sergio), outros na USP (Cláudio, José Roberto, Maria Helena e José Luiz), Unicamp (Jair, João Batista), IMPA (Odonias) e UFPB (França). Alguns fizeram mestrado em Estatística (Jair, Cláudio, José Roberto e Maria Helena) e o França fez em Computação[48]. Esse perfil mostra que os professores tinham uma formação matemática forte.

Alguns professores vieram e depois mudaram de Universidade. Dos que eu lembro

[46] Em 1976 os Institutos Isolados foram reunidos com a criação da UNESP – Universidade Estadual Paulista. Apesar de serem referenciados como Campus avançado da USP, ou Institutos da USP, os Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) do interior de São Paulo (Araraquara, Rio Claro, São José do Rio Preto, Marília, Assis e Presidente Prudente), segundo Vaidergorn (2003), foram criados entre 1957 e 1958 sob a supervisão do Conselho Estadual de Ensino Superior, cujos membros eram os mesmos do Conselho Universitário da USP. Além disso, os primeiros diretores dos Institutos eram professores vinculados à USP que mantinham suas atividades acadêmicas em suas Universidades de origem. No entanto, apesar de esses Institutos terem sido mantidos sob o "controle" da USP, foram criados sem vínculos institucionais. No texto de Vaidergorn (2003) encontramos indícios de que, em um primeiro momento, tanto o Conselho Universitário da USP, quanto o jornal O Estado de São Paulo temiam pela criação desses institutos, achando não ser possível manter um bom padrão de ensino.

[47] Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus São José do Rio Preto.

[48] A maioria dos professores aqui citados já foram indicados por Edson Cáceres como professores que atuaram nos primeiros anos do curso de Matemática da UFMS Campo Grande e, por esse motivo, já referenciados.

teve o Arthur Vicentini Ferreira de Azevedo, a Márcia Pinho, o Mauro Rabelo (atualmente Decano de Graduação da UnB), o Walter, que foi para Uberlândia, e o João Carlos.

No grupo de professores havia o interesse na atuação conjunta com os professores de Matemática da rede, seja por meio de cursos de extensão ou de outras formas de colaboração. As ideias de desenvolver ações em conjunto com o ensino médio e fundamental do estado, de ter essa sinergia entre os cursos superiores e os profissionais já existiam naquela época. Lembro que o Eron, o Celso e os demais professores sempre colocavam isso. Acho que a Bete deu um curso de extensão em 1983 para os professores sobre desenho.

Ainda com respeito às atividades de extensão, não sei se foi em 1982 ou 1983 que realizamos um evento, acho que foi uma Semana de Matemática. Esse evento, pelo menos para mim, foi especial. Dentre os palestrantes tivemos o professor Djairo Figueredo[49], o Manfredo Perdigão do Carmo[50], o Elon Lages Lima, o Geraldo Ávila, o Adilson Gonçalves, o Calos Alberto Dantas e o Aníbal Parracho Santana. Além das palestras, tivemos mesas redondas e acho que outras atividades. Foi no auditório do CCHS. Uma das mesas redondas foi sobre o Ensino de Matemática. Ficou lotado de professores e alunos, todos preocupados e discutindo alternativas para o ensino da Matemática. Uma dessas mesas foi coordenada pelo Elon. Foi uma oportunidade ímpar para que os alunos fizessem contato com esses professores, os quais eles só conheciam por utilizar os textos de vários deles nas disciplinas da graduação.

Além dessas atividades, nós sempre tentávamos convidar pessoas de outras instituições para vir aqui dar palestras. Com isso os alunos tiveram a oportunidade de assistir palestras de professores da UnB, da USP e de outras instituições, com isso faziam contato com esses professores. Todo ano o departamento tentava fazer um evento onde reuníamos as pessoas, convidávamos palestrantes, vinha gente de outros campi, no caso, de Três Lagoas, Dourados e Corumbá.

Com o curso de graduação iniciado, passamos para a pós-graduação. Acho que em 1982 o Departamento de Matemática ofereceu um curso de Especialização em Matemática no qual a ideia era ampliar o conhecimento em Matemática dos professores e outros interessados. Eu lembro que foi uma procura muito grande pelo Curso de Especialização. Os candidatos eram profissionais que atuavam no magistério e muitos de outras áreas que pretendiam ampliar os seus conhecimentos em Matemática. Era um curso muito bom, com alunos dedicados, com bastante conteúdo e qualidade. No final tinha uma monografia. Se não me engano, nesse curso de Pós-Graduação tinham alunos que eram professores do estado e do

[49] Djairo Guedes de Figueredo
[50] Manfredo Perdigão do Carmo

município.

A pesquisa estava começando porque nós não tínhamos na época nenhum doutor. Só tínhamos pessoas com o mestrado. A pesquisa começou inicialmente com atividades de Iniciação Científica. Não me recordo os detalhes, mas sempre houve essa intenção de oferecer atividades de iniciação científica aos alunos. Tínhamos também um seminário que era assistido por vários professores, isso motivava a continuar estudando. Uma das áreas de pesquisa que teve início nesse período foi o do ensino de Matemática. Havia atividades que eram feitas com alunos e, nessa época, criaram, se não me engano, o LEMA[51], e os alunos ali circulavam fazendo as experiências. Havia essa preocupação de tentar trabalhar em conjunto com essas coisas todas. Sobre o LEMA, o José Luiz pode dar mais detalhes, pois ele é um dos fundadores do LEMA. Tivemos também uma revista de divulgação, onde os professores escreviam textos introdutórios e essa revista era distribuída para outros cursos de Matemática.

Nessa época havia um programa de capacitação dos docentes. Havia estímulo para o afastamento para mestrado e doutorado. Ainda na UEMT, o Eron e o Celso tinham saído para fazer mestrado. Num primeiro momento, os professores do Departamento que ainda não tinham mestrado saíram para fazer pós-graduação. Esse foi o caso do Jair, Cláudio, José Roberto, Maria Helena e França. Depois teve o grupo que saiu para fazer doutorado. Se não me engano (não lembro a ordem) Sergio, Bete, Cápua, o Zorzato (o Zorzato era professor no campus de Corumbá quando ele saiu), João Batista, e eu fomos os primeiros. A Universidade liberava, com bolsa e com salário. Mas esse programa também sobrecarregava os encargos didáticos do Departamento, porque apertava a distribuição das aulas, e quem ficava tinha que assumir mais aulas e isso exigia muita cooperação. Mas graças a essa política de afastamentos, conseguimos capacitar os professores do Departamento de Matemática que puderam se afastar na época.

A pós-graduação realinhou as áreas do Departamento, pois vários fizeram mestrado em Estatística, outros em Matemática e, outros ainda, em Computação. Eu saí para fazer o doutorado em 1988, e depois já não tenho muito mais informação.

Falando um pouco sobre os alunos, eu lembro mais dos alunos das primeiras turmas. Na primeira turma se formaram após os quatro anos de curso o Marcelo Henriques de Carvalho[52], que é professor aqui na Computação, a Marilena Bittar[53], que é professora da

[51] Laboratório de Ensino de Matemática – LEMA. Na narrativa produzida com o professor José Luiz Magalhães de Freitas há mais informações a respeito do LEMA e indícios de que sua criação ocorreu a partir da necessidade de se produzir materiais para se trabalhar com as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio.

[52] Professor da Faculdade de Computação da UFMS-Campo Grande e Coordenador do curso de Doutorado em Ciências da Computação da UFMS.

Matemática, o Kleber[54] (que é professor na Universidade de Ouro Preto) e a Glória[55] (que na época morava em Sidrolândia, não sei se mora ainda).

Se não me engano, dessa primeira turma alguns acabaram se formando depois, eu não tenho certeza (você pode confirmar isso posteriormente). Houve uma evasão muito grande, mas alguns desses alunos foram se formando depois. Eu lembro bem dessa turma, pois eu ministrei para eles várias disciplinas. A Marilena, se eu não me engano, fez um levantamento dos alunos que se formaram nesse período todo, então ela vai poder informar esses números. Os alunos compunham um grupo muito unido, um ajudava o outro, havia um espírito muito, muito grande de camaradagem entre eles.

Entre os professores também. Era tudo novo, novas disciplinas, novos desafios. A maior parte dos professores era bem jovem, muitos tinham terminado o mestrado há poucos anos e isso era muito motivador. Era um grupo muito pró-ativo, eu gostava muito e tenho ótimas lembranças desse pessoal todo, foi muito prazeroso participar desse grupo.

Já da segunda turma tinha número maior e, se não me engano, é da segunda turma da Matemática. Vale ressaltar que vários professores que se formaram em Matemática hoje são professores aqui da FACOM (Marcelo Henriques de Carvalho, Nalvo Franco de Almeida Junior).

Vários alunos das outras turmas também seguiram carreira acadêmica. O Nalvo[56], Diretor da Facom e o Henrique Mongelli[57] fizeram doutorado em Computação, a Sandra fez mestrado em Estatística e acho que foi professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, não tenho certeza, mas sei que ela foi professora de Estatística no nordeste. Depois parece que ela foi para a Austrália. A Márcia Rosana Cerioli[58] fez Matemática aqui e depois fez mestrado e doutorado na UFRJ, e hoje ela é professora da UFRJ. O Lino Sanabria fez mestrado e doutorado no IMPA e hoje é professor da UFGD. O Leandro Sauer fez mestrado na PUC-Rio e Doutorado na Unicamp e hoje é professor da UFMS.

Outros alunos dessas turmas iniciais como o Reinaldo Soken, Eliezer, o Daniel Mamoré (atuou na Microsoft e hoje tem uma empresa em São Paulo), e o Marco Medeiros

---

[53] Professora lotada no Instituto de Matemática da UFMS-Campo Grande e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS.
[54] Kleber Aguiar de Carvalho é professor do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto.
[55] Não foi possível obter maiores informações sobre Glória.
[56] Nalvo Franco de Almeida Junior, atualmente é professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e diretor da Faculdade de Computação.
[57] Henrique Mongelli atualmente é professor associado da Faculdade de Computação. Foi, durante um certo período, Pró-reitor de Graduação da UFMS.
[58] Márcia Rosana Cerioli é professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

(Analista da COPEVE) atuam na área de informática. Eu os vejo de vez em quando. O Eliezer e o Reinaldo são também da turma do Nalvo. Da turma de 1982 também tem o José Agissander[59], que foi para Brasília, o Guilherme Kinjo, acho que continua aqui em MS, a Márcia Silvestre, o Valdir Brasil[60], que foi professor da UFMS e hoje em dia atua na Polícia Rodoviária Federal, o Edmir Ribeiro Terra (não sei se o Edmir é da turma de 1981 ou 1982) é professor da UFGD.

Lembrando de mais alguns alunos, tem a Magda[61], o Danilo, o Denizalde, o Renato Gomes[62] (ele foi professor da UFMS, se não me engano, em Corumbá, depois na UFGD e, infelizmente, ele tinha vindo para uma reunião aqui em Campo Grande e na volta, infelizmente, sofreu um acidente e veio a falecer), o Írio, a Eliane Filipini, a Sibelis, a Vanice, e a Márcia Satiko. Esse pessoal é da terceira, quarta, alguns da quinta turma.

Sempre tivemos um grupo muito bom de alunos. Eram pessoas talentosas para Matemática e que, por um motivo ou outro, vieram e se sentiram atraídos pela Matemática. Era um grupo pequeno, mas sempre muito dedicado e animado, num curso bastante puxado que sempre se primou pela qualidade de formar bons alunos. Vários foram atuar como professores no ensino médio e no ensino fundamental (até onde eu sei, com bastante sucesso, porque eram pessoas bem preparadas). Outros foram fazer pós-graduação, alguns mestrado, outros fizeram doutorado e seguiram a carreira acadêmica e outros foram atuar na área de Computação. Essas pessoas tiveram uma boa formação de Matemática, uma boa formação de Lógica, e essa formação possibilitou que eles acabassem atuando e se destacando em vários campos profissionais. Então eu acredito que o curso cumpriu seu objetivo de formar pessoas com conhecimento matemático para atuar na área que melhor se adequassem, seja como professor de Ensino Médio e Fundamental, seja tentando seguir uma carreira acadêmica ou atuar na indústria.

Vários outros alunos passaram pelo curso, não me lembro de todos os nomes, mas você podia aproveitar como tem bastante gente ainda aí e esse pessoal se comunica via redes sociais, eu acho que é possível fazer um levantamento mais completo. Eu não recordo se havia alunos do curso de graduação que já eram professores na rede. Eu acho que a Marilena

---

[59] José Agissander Oliveira de Moraes professor da Universidade Estadual de Goiás.

[60] Waldir Brasil do Nascimento Junior foi entrevistado por Faoro (2014). Lecionou por um tempo mas desistiu da carreira docente e atualmente é policial rodoviário federal.

[61] Magda Cristina Junqueira Godinho Mongelli é professora do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[62] Renato Gomes Nogueira, ex-aluno do curso de Matemática-UFMS e professor da Universidade Federal da Grande Dourados. Faleceu em um acidente automobilístico em 2008, após ter participado do II SESEMAT em Campo Grande, que vitimou outros três professores: Ronaldo Marcos Martins, Chateaubriand Nunes Amancio e Ivonélia Crescêncio da Purificação.

Bittar deve ter mais informações e de contato com o pessoal que fez aí nesse período. O Marcelo Henriques de Carvalho e o Nalvo também. Acho que com alguma pesquisa dá para você obter mais informações dos alunos que passaram pela Matemática da UFMS.

Um outro aspecto que vale ressaltar foi que os alunos sempre foram incentivados a fazer cursos de verão em outras instituições como o IMPA, a UnB e a USP. Isso dava uma ideia aos alunos de como eram os cursos de Matemática em outras instituições. Com essa experiência, muitos acabavam por se inscrever em programas de pós-graduação nessas instituições. Outra coisa que sempre incentivávamos era a participação dos alunos no Colóquio de Matemática que, à época, o IMPA organizava (e acho que organiza até hoje) e nos eventos de Matemática.

É bom destacar, que além de bons alunos, a Matemática tinha um time de futebol muito bom e participavam de alguns torneios. Era um grupo muito unido, muito participativo.

Resumindo, em 1981 nós tínhamos três cursos de Matemática aqui na Universidade, Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas. Os cursos de Corumbá e Três Lagoas antecedem o de Campo Grande e têm trajetórias diferentes do curso de Matemática aqui de Campo Grande. Posteriormente, acho que em 1983 ou 1984 foi criado o curso de Matemática em Dourados (antes só havia licenciatura em Ciências). Tivemos também o oferecimento de um curso de Matemática em Ponta Porã, acho que 1982, mas era um curso ofertado em um formato diferente. Não lembro direito dos detalhes todos (acho que foi antes da criação do campus de Ponta Porã). Posteriormente, esses cursos, que eram Licenciatura em Ciências, Habilitação Matemática (eu não sei exatamente qual época), passam a ser Licenciatura em Matemática. Tanto Dourados quanto Corumbá, quanto Três Lagoas, passam a ser Licenciatura em Matemática. Todos esses cursos deram uma contribuição muito importante para o desenvolvimento da Matemática em Mato Grosso do Sul.

Com relação ao curso de Três Lagoas tem os professores Edson[63] e Pádua[64], que são hoje professores lá da Matemática. Tem também o Celso Correia de Souza. Era de Três Lagoas, se aposentou, e hoje é professor da UNIDERP. São pessoas que você pode entrevistar para você ter informações de como era a Matemática lá em Três Lagoas.

De Corumbá tem o Celso Cardoso, Luís Antônio, Mongelli e Magda. Teve também o Zorzato, mas ele faleceu recentemente. Em Dourados você pode falar com a Ana Maria Sampaio Domingues, que participou da criação do curso, o Arno Lange e o Valdir Brasil.

---

[63] Edson Rodrigues Carvalho também entrevistado por esta pesquisa.

[64] Antônio Pádua Machado, à época da entrevista, professor do Instituto de Matemática da UFMS Campo Grande.

Fora isso, a Universidade tinha um programa de Licenciaturas Parceladas. Eu não lembro se tinha de Matemática, mas quase com certeza tinha Ciências.

Ainda sobre os cursos de Matemática no estado, havia naquela época também, quando foi criado o curso aqui, um curso na antiga FUCMAT[65], atual Universidade Católica Dom Bosco, e eu acredito que quem pode falar sobre isso também talvez seja o Jair Bíscola, porque ele, se não me engano, deu aulas lá também. O Jarecil[66], a Maria Helena[67] e a Conceição Butera[68] fizeram parte do grupo do Curso de Matemática da antiga FUCMAT. O Jair deve ter mais informações sobre o curso da FUCMAT.

Hoje sei que foram criados outros cursos de Matemática na UFMS, mas como eu migrei para a Computação, não acompanhei. Hoje eu não sei quantos cursos de Matemática a Universidade tem (teria que consultar os relatórios estatísticos da UFMS).

A Matemática, graças ao trabalho e qualidade de todos os professores, conseguia formar bons alunos e isso dava destaque. O sucesso do grupo fez com que professores do departamento fossem convidados para fazer parte da administração da Universidade. Nem todo mundo gosta de atuar na administração, mas, várias pessoas foram convidadas e algumas aceitaram. O Celso e o Eron acabaram sendo convidados para atuarem na administração da Universidade em vários momentos. O Eron, no começo, era o Coordenador de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade, depois ele foi Pró-Reitor. Ele também foi presidente da Associação de Professores. O Celso foi Gerente de Recursos Humanos, Pró-Reitor, Vice-Reitor e depois Reitor. O Jair foi Diretor de Informática. O Gilberto Telarolli foi Coordenador de Pós-graduação e Diretor do CCET[69]. A Maura, Coordenadora de Pós-Graduação. O Cápua foi Pró-Reitor. O João Batista foi Coordenador da PREG, Pró-Reitor e também atuou nas Fundações da UFMS. O Odonias atuou na COPEVE.

Eu acho que a Matemática nesse período deu uma contribuição muito rica para a Universidade, em mais de um sentido, ela formou excelentes alunos, capacitou seus professores, além de ter atuado efetivamente em alguns cargos administrativos, e por que isso? Porque ela sempre teve um excelente corpo docente e eles se destacaram. Planejou a expansão do seu corpo docente e a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação.

Naquela época, termos como Planejamento Estratégico, Plano de Desenvolvimento

---

[65] Faculdade Unidas Católicas Dom Bosco, atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O curso de Ciências dessa instituição também foi foco de estudo nesta pesquisa.

[66] Jarecil Pereira de Oliveira, lecionou por um curto período no curso de Ciências oferecido na UCDB, atualmente trabalha coordenando o sistema de informática na Universidade.

[67] Maria Helena Junqueira Caldeira foi entrevistada por mim, nesta pesquisa.

[68] Conceição Aparecida Galves Butera foi entrevistada por mim, nesta pesquisa.

[69] Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Atualmente o Centro não mais existe, foi desintegrado em unidades: escolas e institutos (INMA, FAENGE, INFI, entre outros).

Institucional ainda não eram tão usuais, mas hoje, olhando o que aconteceu, muitos desses sonhos eram uma forma de planejar o futuro desse grupo. Com isso, a Matemática começa como um Departamento que ministrava disciplinas para a Engenharia, passa a oferecer um excelente curso de graduação em Matemática, capacita os seus professores e propõe novos cursos de graduação e pós-graduação.

Um desses cursos foi o de Bacharelado em Ciência da Computação. Na época de 1986, 1987, havia no Brasil em torno de 20 ou 19 cursos de Ciência da Computação. Eram pouquíssimos. Então era natural que muitas das pessoas que atuavam na Informática eram pessoas que tinham formação na área de exatas. Eram engenheiros, matemáticos e físicos. Havia também pessoas de outras áreas. Como ministrávamos as disciplinas da área de Computação em Campo Grande, foi mais ou menos natural a criação do Curso de Computação no Departamento de Matemática. As atividades começaram com projetos de Iniciação Científica e Extensão, muitos capitaneados pelo Sergio, que sempre foi uma pessoa muito cativante. Ele e os outros professores da área sempre motivavam os alunos a trabalharem com Computação. Inicialmente ele criou um Laboratório de Computação Científica onde tínhamos os primeiros computadores pessoais e terminais ligados ao computador da Universidade. Além disso, tínhamos um bom centro de Computação aqui[70]. Então a criação do curso de Ciência da Computação foi uma coisa mais ou menos natural.

Acho que o curso de Computação ficou no Departamento de Matemática até 1992. Depois foi criado e implantado o Departamento de Computação e Estatística com os professores da Matemática que atuavam nessas duas áreas. Esse novo Departamento herdou toda uma forma operacional da Matemática. Eu acho que esse período que nós passamos juntos foi fundamental para iniciarmos na Computação aspectos consolidados na Matemática, como qualidade do conteúdo, a motivação dos alunos e a preocupação das coisas serem feitas da melhor maneira possível. Eu acho que isso nós herdamos bem desse grupo da Matemática.

Eu quero deixar uma coisa bem clara: foi um privilégio ter trabalhado com eles, com esse grupo todo, porque eu aprendi muito com eles, do compromisso e da seriedade desse grupo que planejou e começou o curso. Eram pessoas muito compromissadas e muito dedicadas. Eles mantinham aqui a preocupação de sempre se equiparar o nosso curso com os melhores cursos de matemática do país.

O que sempre me chamou a atenção foi a paixão deles pelo curso, pelos alunos, e a

[70] Creio que Edson Cáceres está fazendo referência ao CPD: Centro de Processamento de dados, que posteriormente passou a se chamar NIN, Núcleo de Informática. Atualmente se chama NTI, Núcleo de Tecnologia da Informação, está localizado na UFMS, oferecendo suporte tecnológico para toda a Universidade.

preocupação em atender os alunos, do planejamento, da monitoria, da qualidade das disciplinas, do que cobrar. Todas essas pessoas que formaram e que eram do Departamento de Matemática quando eu cheguei (e isso era perceptível claramente), eram pessoas que curtiam, que gostavam do que estavam fazendo, que eram apaixonados no que estavam fazendo. Eu só tenho a agradecer o privilégio de ter trabalhado com eles e por, depois, termos conseguido, aqui na Computação, fazer um pouco do que eu aprendi com eles lá.

A respeito da minha participação, quando eu cheguei havia um Departamento estruturado e um curso iniciando. O Departamento contava com pessoas dedicadas, com pessoas apaixonadas, isso já estava consolidado. Eu cheguei e tive a liberdade de atuar e ajudar essas pessoas que já tinham estruturado tudo. Eu, especificamente nisso, fui uma pessoa que ajudou, mas a estrutura, o pensamento, essas coisas todas, já estavam preparadas, e o eu fiz foi dar continuidade. Auxiliei no tempero.

Já deu pra você ter uma ideia não é? Mas o que é que é essa história toda? Havia um grupo de pessoas aqui em Campo Grande que atuavam na Matemática, um grupo bem estruturado e apaixonado pelo que fazia. Você tem uma estrutura, muito bem feita, muito bem organizada, por essas 8 ou 9 pessoas que estavam aqui antes, que sonharam com um curso de Matemática. Então acho que isso é a primeira coisa. Isso possibilitou o nascimento de um curso bem estruturado e de altíssima qualidade, que formou excelentes alunos. O curso exigia muita dedicação, porque a Matemática exige isso.

Esse núcleo muito bem estruturado de pessoas possibilitou o oferecimento de um excelente curso, esse curso gerou excelentes alunos e isso deu visibilidade à Universidade, pois esses novos professores passam a atuar na rede de ensino de Mato Grosso do Sul e de outros estados. Outros fizeram mestrado, doutorado e foram atuar profissionalmente com bastante sucesso na carreira acadêmica de outras instituições. Também foram atuar em outras áreas, como a área de Computação. O curso dava formação boa o suficiente para que a pessoa pudesse atuar em vários campos profissionais.

Esse grupo gerou excelentes alunos, como eu falei antes. Depois criou uma outra coisa que eu acho boa, que rendeu muitos frutos, que foi a própria Computação. A Computação tem uma intersecção muito grande com a Matemática, com a Estatística também tem. Interessante esses percursos. A qualidade do curso dava segurança nas pessoas para seguirem percursos em que se sentissem melhor e criou-se a Computação.

Essas nove pessoas, que foram o embrião do Curso de Matemática, que estavam lá quando o novo grupo foi chegando, eu não sei se elas sabem do significado e da importância delas para mim, por exemplo; a importância que eles tiveram para a Universidade, para o

Mato Grosso do Sul e para essa estrutura toda que a gente tem hoje. O Nalvo, na inauguração do prédio da FACOM, deixou isso bem claro: a importância que foi a Matemática para a Computação. Ao meu ver, é um bom fruto que a Matemática deu, além dos excelentes alunos e dos excelentes profissionais que eles formaram.

Nesse período a UFMS cresceu, ampliando a sua graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. Se eu não estiver enganado, ela tem em torno de 100 cursos de graduação, 28 programas de mestrado e 8 de doutorado. Isso é significativo. Você vê um salto nesses trinta e poucos anos.

Eu acho que a sua pesquisa não fica completa se você não entrevistar esses outros professores que eu falei. Você tem que entrevistar principalmente o grupo inicial. O Eron, o Jair, o Gilberto, José Roberto, a Maria Helena e o França moram aqui em Campo Grande. O Jair também pode contar um pouco dos outros cursos e o da FUCMAT e principalmente da criação do nosso. O Celso está morando no Paraná mas de vez em quando ele aparece por aí.

Tem um grupo que vem depois, que sou eu, Maura, Bete (Sérgio infelizmente faleceu), o José Luiz, o Tokuda e aí vai. O pessoal todo que está aí, que tem condição de dar uma visão um pouco diferente, porque esse pessoal continuou lá quando eu saí e vim para Computação.

Acho que todo mundo tem um monte de histórias interessantes para contar. Essas pessoas podem explicar um pouco desse sonho de você consolidar um Departamento, criar um grupo de matemáticos no estado e na Universidade e integrar os outros que foram chegando com o grupo que aqui já estava.

Narrativa produzida com Gilberto Antonio Telarolli

> A entrevista realizada com o professor Gilberto Antonio Tellaroli, a partir da qual esta narrativa escrita foi produzida, ocorreu no dia 16 de abril de 2013, às 14 horas, em uma das salas do Programa de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande, e teve duração de 48 minutos. O professor Gilberto Tellaroli foi o primeiro nome indicado quando busquei informações sobre o curso de Matemática da UFMS-Campo Grande. Ele aposentou-se recentemente[71]. Agendamos a entrevista para uma das salas do mestrado em Educação Matemática da UFMS. O professor Gilberto foi extremamente contido. De fala muito calma, só respondia ao que lhe era perguntado, de uma maneira direta e pontual. Disse não se lembrar de muita coisa e que seu contato com a Licenciatura em Matemática tinha sido bem pouco, visto que durante sua carreira envolveu-se mais com a Engenharia.

Carla. Quero agradecer-lhe, professor Gilberto, por ter aceitado meu convite para esta entrevista, ter se disposto a vir à Universidade conversar comigo. Eu gostaria de começar a entrevista pedindo que se apresente. Fale um pouquinho sobre o senhor e sobre sua formação.

Gilberto. Meu nome é Gilberto Antonio Tellaroli, eu fiz minha graduação na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara. Era um Campus avançado[72] da USP (Universidade de São Paulo), em Araraquara[7374]. Fiz a graduação em Matemática lá e a Pós-graduação na Universidade de Brasília (UnB). Foi nesta que eu conheci o professor Eronides[75] (Eron). Não sei se você já conversou com ele ou não, mas essa é uma pessoa com quem você poderia conversar, ele deve se lembrar de mais fatos. Ele trabalhava aqui quando era Universidade Estadual do Mato Grosso e foi fazer o mestrado em Brasília, na mesma época que eu. A gente se conheceu e ele me disse: "Vamos pra Campo Grande, a

[71] Portaria nº 535 de 30 de Agosto de 2012.

[72] Apesar de serem referenciados como Campus avançado da USP, ou Institutos da USP, os Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) do interior de São Paulo (Araraquara, Rio Claro, São José do Rio Preto, Marília, Assis e Presidente Prudente), segundo Vaidergorn (2003), foram criados entre 1957 e 1958 sob a supervisão do Conselho Estadual de Ensino Superior, cujos membros eram os mesmos do Conselho Universitário da USP. Além disso, os primeiros diretores dos Institutos eram professores vinculados à USP que mantinham suas atividades acadêmicas em suas Universidades de origem. No entanto, apesar de esses Institutos terem sido mantidos sob o "controle" da USP, foram criados sem vínculos institucionais. No texto de Vaidergorn (2003) encontramos indícios de que, em um primeiro momento, tanto o Conselho Universitário da USP, quanto o jornal O Estado de São Paulo temiam pela criação desses institutos, achando não ser possível manter um bom padrão de ensino. Em 1976 os Institutos Isolados foram reunidos com a criação da UNESP – Universidade Estadual Paulista.

[73] Munícipio do estado de São Paulo, região central do estado, distante 772 km de Campo Grande e distante 276 km da capital do estado São Paulo.

[74] Esse curso foi um dentre os estudados por Martins-Salandin (2012).

[75] Professor Eronídes de Jesus Biscola foi entrevistado por mim nesta pesquisa.

Universidade lá vai federalizar (isso em 1977), nós damos aula no Curso de Engenharia Civil, e pretendemos criar o Curso de Matemática. Vamos pra lá, a gente cria esse curso assim que a gente se formar". Junto com o Eron, estava lá também o professor Celso Pierezan[76]. Então, esse curso de Matemática começou a nascer lá em Brasília, nessas conversas, enquanto fazíamos o mestrado, porque aqui, em Campo Grande, na Universidade Estadual, no Departamento de Matemática, só tinha professor de Matemática: O Eron, o Celso Pierezan, o Deoversino França, da área da Computação, Cláudio Mancini, da área de Estatística, o Professor José Roberto Guadanhin[77] e a esposa dele, Maria Helena[78], todos graduados. Eron e Pierezan foram os primeiros a sair pra fazer o mestrado. Nós nos encontramos em Brasília, conversamos, estudamos juntos, terminamos o mestrado e eu vim pra cá. Isso já em 1979 (entramos em 1977 no mestrado). Eu vim pra cá, prestei concurso, passei e começamos já a elaborar esse curso. Inclusive, o primeiro curso nosso aqui foi muito pesado, tinha muita Matemática. Hoje acho que não tem metade da Matemática que nós tínhamos naquela época.

Nós criamos esse curso e começamos a formar pessoas. Alguns dos professores que nós formamos logo voltaram com Doutorado, como é o caso da Professora Marilena Bittar, que você conhece e foi minha aluna. Não sei se você conhece o professor Nalvo[79], o professor Marcelo Henriques[80]... têm outros que se formaram na primeira turma. O Kléber[81], que eu me lembre, estava dando aula na Universidade Federal de Ouro Preto. Nós formávamos pouca gente porque o nosso curso era muito pesado. A nossa formação matemática em Brasília foi excelente. Até hoje eu brinco: "Olha, esses doutores que estão chegando aí, eu não troco o meu Mestrado pelo Doutorado deles não". Nós estudamos muito Matemática, então entendíamos que, se o aluno saísse com uma boa formação, ele conseguiria dar aulas em qualquer lugar. Entendo que a Didática a pessoa adquire com o tempo.

O curso foi criado como Licenciatura em Matemática em 1981. Mais pra frente

---

[76] Celso Vitório Pierezan, foi professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande. Assim como Eron e Jair Biscola chegou a Universidade antes mesmo da criação do curso de Licenciatura em Matemática. Foi também Reitor da UFMS de 1992 a 1996, http://www.andifes.org.br. Acesso em 21 de Agosto de 2013. Segundo Edson Cáceres, Celso foi Gerente de Recursos Humanos, Pró-Reitor, Vice-Reitor e depois Reitor da UFMS. Hoje é aposentado e não reside mais em Campo Grande-MS.

[77] José Roberto Guadanhin era professor do, à época, departamento de Matemática da UFMS Campo Grande. Era responsável, segundo o Parecer do CFE 187/84 que reconhece o curso de Licenciatura em Matemática da UFMS Campo Grande, pelas disciplinas de Vetores e Geometria Analítica/Desenho.

[78] Maria Helena de Carvalho Guadanhin era professora do, à época, departamento de Matemática da UFMS Campo Grande. Era filha do falecido professor de Presidente Prudente Antonio Assis de Carvalho e cursou a graduação na mesma instituição que Eron e Jair.

[79] Nalvo Franco de Almeida Junior, atualmente é professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e diretor da Faculdade de Computação.

[80] Marcelo Henriques de Carvalho, atualmente professor da Faculdade de Computação/UFMS.

[81] Kleber Aguiar de Carvalho é professor do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto.

pensamos em abrir o Bacharelado, mas a nossa Licenciatura era muito forte. Nós achávamos que não precisava do Bacharelado. Como tínhamos pouca procura durante o diurno, abrimos uma turma no período noturno, mas acabou fechando porque o pessoal não conseguia acompanhar. Hoje em dia, depois de 1990, mudaram as estruturas, diminuíram a carga horária. Hoje, pra você ter uma ideia, eu entendo que o aluno formado em Engenharia Elétrica sabe muito mais Matemática do que um aluno formado em Matemática. Por quê? Eles veem, na Engenharia Elétrica, as Geometrias Analíticas, os Cálculos I, II, III, IV, Equações Diferenciais, Transformada de Laplace (que já não veem na Licenciatura) e Equações Diferenciais Parciais, que a gente dá na Elétrica. Na Matemática não tem Série de Fourier, e mesmo nos Cálculos (o último Cálculo do curso de Matemática, hoje, não se vê Integral de Superfície, Teorema de Gauss, Teorema de Stokes) não vê todo o conteúdo que o Curso de Engenharia Elétrica estuda. Eu acho que, nas Licenciaturas hoje, a Matemática dada deixa a desejar. Se a pessoa pretende fazer um curso de Pós-graduação em uma Universidade como UnB e USP, não sei se consegue não. (risos)

C. Quando o senhor chegou aqui, o curso não tinha sido criado ainda. Como foi essa movimentação da criação?

G. Eu vim pra cá no segundo semestre de 1979, em junho. Em setembro, a Universidade foi transformada em Federal. Nós já começamos então a elaborar a estrutura para tentar passar no Conselho Universitário, no Conselho Diretor. Pretendíamos iniciar em 1980, mas não deu, faltou professor, e não conseguimos contratar na época, pois estava ainda naquela fase de transição de Estadual pra Federal. Passou um ano e meio de Federal e, durante o ano de 1980, a gente trabalhou na estrutura desse curso, e implantamos em 1981. Nós éramos três mestres, na época, e em 1981, no primeiro semestre do curso, conseguimos trazer para o Departamento o Professor Edson[82]. Depois o Professor Alfredo Tokuda[83], que também se formou com a gente e, em seguida, veio a Professora Maura[84]. Eram pessoas com uma formação muito boa. Nós fazíamos o Mestrado lá em Brasília e íamos convidando as pessoas para vir pra cá. Era difícil. As pessoas não queriam vir. Quando falei pro meu pai que eu vinha pra cá, ele falou: “Meu Deus, não vai pra lá não, lá só tem índio”. Em 1979, 1980, isso aqui era um... Eu era de Araraquara-SP, interior de São Paulo, perto de Rio Claro. Na

[82] Edson Norberto Cáceres também entrevistado por mim, nesta pesquisa.
[83] Alfredo Tsuguio Tokuda foi professor durante alguns anos da UFMS Campo Grande, atualmente está aposentado. Segundo informações de Edson Cáceres, Tokuda é um dos professores que também fez seu mestrado em Brasília, na UnB.
[84] Maura Cristina Candolo Marques foi professora do Departamento de Matemática da UFMS Campo Grande e atualmente está aposentada. Chegou a UFMS no início da década de 1980.

realidade, era pra eu ter feito meu Mestrado em São Carlos, na USP. O Professor José Luiz Magalhães estudou comigo na graduação em Araraquara e fez Mestrado em São Carlos. No meu caso, ocorreu um problema com o orientador. Tínhamos sido aceitos, mas sem orientador. Eu e outro amigo, o Odonias Silva, fomos aceitos em Brasília também e fomos pra lá. Tínhamos bolsa de estudo e alojamento.

O início do curso de Licenciatura foi difícil porque o material humano que nós tínhamos aqui era bem complicado de trabalhar. No início da graduação, nós precisamos colocar algumas disciplinas para revisar todo o conteúdo do Segundo Grau. Havia duas disciplinas: Aritmética e Álgebra Elementar, se não me engano, e uma outra na qual fazíamos um estudo geral do ensino do Segundo Grau com os alunos. Era uma reciclagem do Segundo Grau, na realidade, porque eles eram muito fracos, não aguentariam nosso curso. Nós tivemos problemas quanto a isso. No primeiro semestre, de quarenta, meia dúzia passou pra frente. Precisando levar mais gente pra frente, criamos algumas disciplinas do Segundo Grau pra tentar nivelar as pessoas e formar mais gente.

C. O senhor se lembra como era o vestibular e se havia bastante procura?

G. Era um vestibular geral da Universidade e não havia muita procura não. Inclusive nós íamos aos colégios, cada um em um determinado, para dar palestras e para arrebanhar alunos para o nosso Curso. Acho que eram oferecidas no início 30 ou 35 vagas, apareciam 40, 45, 50 candidatos, 60 às vezes, no início foi difícil. Nós íamos aos colégios mostrar a importância da Matemática. Dávamos palestras de assuntos interessantes. A gente tentava trazer os alunos mostrando a eles a importância e como era bonita a Matemática (risos). Tínhamos que divulgar nosso curso para os alunos do Segundo Grau.

C. E como foi a elaboração do curso, qual era o objetivo?

G. Nós queríamos, na realidade, melhorar o corpo docente do ensino do Segundo Grau no estado todo, só que o nosso tiro estava um pouco alto, pois acabamos formando muitos professores que estão dando aula na Universidade hoje. Muitos dos nossos alunos foram para a Pós-graduação e poucos ficaram dando aula no Segundo Grau.

C. Havia alunos que já davam aula no Segundo Grau e vieram fazer o curso? Qual era a faixa etária dos alunos?

G. No diurno, as pessoas eram mais novas porque a gente ia aos colégios, fazendo divulgação. Muitos ficavam perdidos e iam fazer o Curso, porque, na realidade, era fácil

entrar, a concorrência era pequena. Nos outros cursos, a concorrência era muito grande e só tinha Engenharia Civil nas Exatas. Quando nós criamos a Matemática, criou-se a Química e Física. A parte básica desses cursos era dada em conjunto. Depois, outras Licenciaturas foram criadas, e mais pra frente foi criada a Computação.

C. E quanto às disciplinas pedagógicas, quem trabalhava com elas?

G. As disciplinas pedagógicas eram dadas pelo Departamento de Educação, do Centro de Ciências Humanas. Agora, Prática de Ensino, o Eron chegou a trabalhar, mas eu nunca me interessei... Eron começou a estudar e trabalhar nessa área, mas a parte de Psicologia era do Departamento de Educação. E o contato era só do coordenador com os professores de lá.

C. E as atividades de pesquisa, extensão, vocês trabalhavam com isso nesse começo do curso?

G. Nós trabalhávamos com um pouco de extensão. Em pesquisa, nós escrevemos alguns trabalhos. Criamos no Departamento o hábito de cada um escrever um trabalho sobre algum assunto interessante. Se você procurar lá na Matemática, vai encontrar, dessa época, várias apostilas e trabalhos escritos por nós. Eu tenho um de Geometria Diferencial que se chama *Teorema dos Quatro Vértices*. Nós procurávamos escrever esses trabalhos e publicar. *Integração* era o nome da revista onde publicávamos. Essa era uma revista do início do curso. Todos os professores publicavam algum trabalho. Se você procurar lá na Matemática, você vai achar tais publicações. Era também um material de divulgação, para o pessoal ler coisas interessantes sobre Matemática.

C. E os livros? Como era a biblioteca aqui, naquela época? Havia livros ou os alunos tinham que comprar? Como era a estrutura da Universidade?

G. A biblioteca começou a comprar livros nessa época. Começamos a solicitar, a fazer os catálogos de solicitação e eles compraram muitos livros. Os alunos tinham livro pra pesquisar pelo menos nas disciplinas que a gente lecionava. Eu me lembro de alguns. Eu mexia mais com Cálculo e Geometria. O livro do Geraldo Ávila, que foi lançado naquela época (um livro que até hoje é muito usado), nós usamos no Cálculo I, II e III e, paralelamente a esse, usávamos o Paulo Boulos, uns livrinhos que chamávamos de Boulinhos, volumes I, II e III. Esses todos tinham na biblioteca. De Geometria usávamos o Waldyr Muniz Oliva, o Calioli, o Nathan... o mais usado era o Nathan. Eron chegou a escrever um livro, mas não publicou. Está escrito, eu tenho até as notas desse livro, eu ficava forçando ele

para publicar isso, mas acabou não publicando. O mais usado mesmo era o Nathan, de Geometria Analítica. Álgebra Linear era o livro do Roberto Costa, um professor da USP, é um clássico de Álgebra Linear. Tinha Hoffman, que a gente usava um pouco, mas era pesado. Basicamente eram esses. De Geometria era o Paulo Boulos. O que mais? De Equações Diferenciais, um livro do Erwin Kreyszig – Matemática Superior.

C. Estando aqui em Campo Grande, qual era o contato de vocês com as outras Universidades do país? Conseguiam trazer gente pra cá, iam pra lá?

G. A Universidade realizava Colóquio todo ano. Cada ano em um Centro Universitário (Corumbá, Aquidauana, Três Lagoas, Dourados e Campo Grande). Era denominado de SEPE – Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão. Os encontros eram realizados todos os anos, um ano em cada Centro. Era um encontro de ensino, pesquisa e extensão objetivando a divulgação dos trabalhos.

C. E nesses colóquios, vocês traziam professores de outros lugares?

G. Sim, vinham professores de outros lugares. Depois que nós criamos a Matemática, começamos a fazer Encontros Regionais de Matemática em Campo Grande, também realizamos Encontros Nacionais de Matemática. Trazíamos professores do Rio, de Brasília, da UFRJ – Rio de Janeiro, da UnB – Brasília, da USP – São Paulo, UNICAMP – Campinas, UFG - Goiânia.

C. O senhor se lembra de quem vinha?

G. Alguns. Geraldo Ávila veio várias vezes, Djairo, Micali, um professor que era da USP e estava na França, trouxemos também outro da França, que ficou aqui um tempo, o professor Rachidi Mustaffa. Eu não me lembro, mas vinha um pessoal da USP também, da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) de Goiás, da Universidade de Goiânia.

C. E os alunos, participavam de congressos?

G. Além dos alunos de graduação em Matemática da UFMS, vinham também professores que lecionavam Matemática no 2º grau de todo o estado e professores Universitários de vários estados.

C. E como era a relação do curso com a Educação Básica da época, havia alguma intersecção com a Educação Municipal, Estadual, com o que havia aqui no Estado?

G. Era fraca. A nossa ideia era criar um corpo docente lá fora, capacitado. Junto com o curso, criamos um curso de capacitação para Professores do Estado e do Município, só que... tivemos que chamar de Curso de Aperfeiçoamento e dar um diploma. Se falássemos em reciclagem, eles achavam que não era necessário. Então, nós tivemos que abrir um Curso de Especialização. Chamávamos Especialização, mas, na realidade, nossa intenção era capacitar os docentes do Estado pra formar melhores alunos. Os professores não sabiam muita coisa e você falava em reciclar, dar curso de reciclagem para os docentes, eles achavam que a gente estava querendo ganhar dinheiro. Mas era de graça, nós não cobramos nada.

C. E o que era estudado nesse curso?

G. Era o conteúdo do Segundo Grau mesmo. Aprofundávamos esse curso um pouquinho e dávamos aplicações para eles verem onde poderiam utilizar aquilo. E nós conseguimos fazer várias edições. Cada curso era ofertado para cinquenta professores do Estado e conseguimos que o Estado liberasse esses professores pra fazê-lo. Ele acontecia durante seis meses, era um dia por semana, e os professores eram dispensados do Estado para participar.

C. Havia algum outro tipo de formação no Estado para suprir essa demanda que havia por professores?

G. Acho que tinha, na época, um Curso de Licenciatura em Matemática na UCDB (Universidade Católica Dom Bosco).

C. E outros cursos? Por que se formavam poucos alunos aqui? Quem eram os professores que estavam trabalhando no Estado?

G. Boa parte era leiga. Muitos professores que davam aula no Estado eram Engenheiros. Dary Werneck[85] era um que se formou aqui em Engenharia Civil e dava aula no Estado, na Escola Estadual Joaquim Murtinho, Segundo Grau de Matemática. Tinha muito engenheiro dando aula. Faziam Engenharia aqui e já davam aula no Estado, que era carente mesmo. Nós queríamos formar mais gente, mas ... não conseguíamos. Mesmo porque os que a gente formava iam fazer mestrado e doutorado (risos), não iam pra onde a gente queria. Foi por isso que resolvemos fazer essa capacitação dos docentes que estavam lá, mas eles não entenderam muito bem isso, achavam que a gente queria ganhar dinheiro. Mas não era nada

[85] Dary Werneck da Costa. Não obtive maiores informações sobre Dary.

disso, nós queríamos que eles melhorassem os alunos que vinham para a UFMS.

C. O curso foi criado após a divisão do estado. O senhor consegue ver algum impacto que a divisão tenha causado no curso, ou na matemática do Estado na época?

G. Na realidade, esse curso só deve ter saído por causa da divisão, porque na Estadual não ia sair. Eles não iam conseguir professores que viessem pra cá. Enquanto era Estadual, pagava-se muito pouco e, além disso, eu me lembro de ter ficado três meses sem receber salário logo que eu cheguei aqui. O Estado atrasava o pagamento. O Governador, na época, era o senhor Pedro Pedrossian[86]. Os primeiros a deixar sem pagar eram os professores. Passei maus bocados no começo, quase fui embora, sorte que o Eron falou: "Não, fica aí que eu te ajudo". Depois que federalizou, foi outra coisa. Eu só vim porque ia federalizar, senão também não viria pra cá, já estava dando aula na UnB. Se eu tivesse ficado lá, eu teria terminado o Doutorado, já estava pensando no Doutorado, só vim porque conheci o Eron, o Celso.

C. Fale um pouco de maneira geral sobre a sua participação nessa movimentação de implementação de cursos de Matemática aqui no Estado...

G. Ah, não sei o que te dizer sobre isso, porque... nós viemos para cá com essa ideia de criar esses cursos porque o Estado era carente. Estava sendo dividido o Estado, necessitava de cursos, os que tinham aqui não formavam a contento, os alunos saíam com pouca base da Matemática. Matéria do Segundo Grau pra se poder ensinar. Tem que ter um curso superior e enxergar o outro com suas deficiências. Não adianta o professor não ter formação e querer dar uma boa aula, entende? Bom, você tem que ter uma formação superior boa de Matemática para conseguir mexer esse tabuleiro aqui embaixo, não é? O estado não tinha os professores capacitados nem aqui na Estadual. Saíram para se capacitar, trouxeram mais gente capacitada e aí começou. O Estado era carente de professores. Havia muitos professores leigos dando aula, muitos. Como eu te disse, eles vinham procurar professores e nós indicávamos os alunos da Engenharia pra dar aula. No segundo ano, já começavam a dar aula no Estado, no Munícipio, porque não havia professores. Era um Estado que se formou. Na realidade, ele vinha a reboque do Mato Grosso. Com a separação, com a Federalização do Estado do Mato Grosso do Sul, governantes começaram a trazer gente e criar cursos. Essa divisão e

[86] Antes da divisão, Pedro Pedrossian foi Governador do Estado de Mato Grosso de 1966 a 1971. Nascido em Miranda, atual MS, era partidário do Sul e, após a divisão, foi Governador do Estado de Mato Grosso do Sul de 1980 a 1983 e, posteriormente, de 1991 a 1995. (BITTAR, 2009).

federalização da Universidade foi um impulso muito grande na Educação do Estado, na parte sul do antigo Mato Grosso (que é hoje o Mato Grosso do Sul), porque aqui era meio deixado ao léu. A região sul do Mato Grosso, em termos de educação, tinha a Universidade Estadual, mas não tinha curso suficiente, principalmente na área de exatas (de Matemática, Química, Física). Professor de Física não existia aqui. Quem dava aula eram os alunos da Engenharia. Não havia alunos de Física ou professores dessa disciplina no Estado. Os que tinham capacitação estavam dando aula aqui na Universidade. Com a implementação da Universidade Federal, o pessoal começou a vir porque o salário já compensava. Mas, mesmo assim, na época, era uma aventura vir pra cá.

C. Porque era longe, era difícil?

G. Era longe, era difícil, só tinha uma estrada aqui. Para Três Lagoas era tudo terra, se chovesse, nem dava para ir. Corumbá, só de trem. Estrada era vicinal, se chovesse você não passava. Só para Dourados e Aquidauana tinha asfalto e dava pra ir de carro.

Todo ano participávamos do SEPE. Se você procurar nos arquivos da Matemática, vai encontrar material de participação no SEPE. Não sei quantos foram realizados.

C. Do que o senhor se lembra, de maneira geral sobre o curso? O que mais o senhor poderia me dizer sobre o curso de Matemática?

G. Na realidade, eu dava mais aulas para a Engenharia. Mesmo depois da criação do curso, eu dava uma ou outra disciplina na graduação de Matemática. Algumas vezes Álgebra Linear, outras vezes dava Cálculo. Eu trabalhava mais com as disciplinas do curso de Engenharia, que eram Cálculo I, II e III e Equações, a parte de Série de Fourier. As disciplinas da Matemática eram dadas pelo Eron, Celso Pierezan (se bem que o Celso também estava mais vinculado à Engenharia), a Maura deu muita aula na graduação em Matemática... o Jair[87] (irmão do Eron) dava aula na Matemática. Eu dava aula na Matemática de Cálculo, de Geometria Analítica, daquelas disciplinas Aritmética e Álgebra Elementar (que eram disciplinas básicas de preparação dos alunos), porque, na realidade, os alunos chegavam sem saber as quatro operações. Não tinham conhecimento, eles não sabiam lidar com potenciação, radiciação. Hoje também deve estar assim, não está? (Eu concordo com ele) Não mudou muito, não é? Por isso nós achávamos que tinham que ser ministradas essas disciplinas, para tentar... mas mesmo assim, para você ter uma ideia, os alunos reprovavam nessa disciplina e

[87] Jair Biscola também foi entrevistado por mim, nesta pesquisa.

passavam em Cálculo (risos), era engraçado. Nós usávamos os livros do Gelson Iezzi para dar essas disciplinas básicas de introdução à Matemática. Tem um para cada assunto.

C. E como era o cotidiano de vocês, professores?

G. Ah, nós éramos bem unidos. A gente conversava muito, discutia o curso, as disciplinas. Se nós dois (eu e um outro professor, por exemplo) dávamos a mesma disciplina, nós caminhávamos juntos, discutíamos o que fazer, como aplicar as provas. Éramos um Departamento, nessa época, muito organizado. Sabíamos, por exemplo, se houve algum problema no Cálculo I e eu ia dar Cálculo II: "olha, foi só até aqui". Eu já começava dali pra frente. Hoje em dia, está cada um dando o que quer, o outro não fica nem sabendo. Não sei nem como está funcionando isso. Eu aposentei por causa disso também, porque acabaram com os Departamentos[88], então ficou ao "Deus dará". Cada um faz o que quer. Na nossa época, era muito organizado. Nós fazíamos reuniões todo mês, cada um falava da sua disciplina, o que estava dando, discutia, porque, na realidade, o curso não era do Departamento, era do Centro, mas nós arrastávamos o curso para o Departamento. Havia o centro CCET[89] e os Departamentos: DMT[90], DFI[91], DQI[92], e o das Engenharias. Os cursos de Matemática, Engenharia, Química e Física eram lotados aqui no Centro (nesse momento o professor Gilberto começa a rabiscar a mesa em que estávamos sentados me explicando como as coisas funcionavam). Cada um deles tinha um coordenador. Esse coordenador era do Departamento de Matemática. Havia o chefe do Departamento também aqui. Esse curso aqui, nós trazíamos pra dentro do Departamento. Nós o discutíamos aqui (aponta para o Departamento de Matemática), mas ele era de responsabilidade do CCET. Os outros professores do Departamento que não davam aula no curso "não tinham" nada a ver com o curso. O coordenador poderia só tratar dos assuntos do curso com os três ou quatro professores que davam aula no curso de Matemática, ele poderia só conversar com esses e resolver os problemas do curso. Mas não era o que nós fazíamos. Nós fazíamos essas discussões com todos os professores que eram do Departamento de Matemática, porque

[88] Em 2011, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul extinguiu os Departamentos, lotando os professores do Departamento da Matemática no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Em 2013, foi criado o Instituto de Matemática (INMA) e o curso de Licenciatura em Matemática, o Mestrado em Educação Matemática, o Mestrado profissional PROFMAT e o curso de Licenciatura em Matemática a distância foram reunidos no Instituto sob a direção da Professora Patrícia Sândalo Pereira.

[89] Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Atualmente o Centro não mais existe, foi desintegrado em unidades: escolas e institutos (INMA, FAENGE, INFI, entre outros).

[90] Departamento de Matemática.

[91] Departamento de Física.

[92] Departamento de Química.

sempre havia um rodízio aqui, de professores dando aula no curso. O curso, na realidade, não pertencia ao Departamento, mas nós discutíamos o curso dentro do Departamento... Coordenador, Chefe e nós discutíamos em conjunto. Quer mudar alguma coisa? Vamos tentar mudar isso, mexer na estrutura. Ia mexer na estrutura curricular, não era só o Coordenador com alguns professores não, era todo o Departamento. Hoje eu acho que acabou tudo isso, não sei como é que está mais.

C. Muito obrigada, professor Gilberto, o senhor vai me ajudar bastante a falar um pouco sobre a história de criação do curso.

G. Talvez o Eron possa te ajudar mais, porque ele estava aqui e começou a dar aula na Estadual em 1973, então ele tem um conhecimento dessa época aí. Ele veio de Presidente Prudente. Fez graduação lá e veio pra cá, pra dar aula na Estadual. Ele tem uma formação boa, ali era UNESP. Era uma Faculdade de Filosofia igual à de Araraquara, e depois virou UNESP. Quando eu terminei em 1974, 1975, acho que transformou em UNESP, 1975 ou 1976, quando eu me formei. O Professor Eron foi o idealizador do Curso de Licenciatura em Matemática na UFMS. Espero que tenha ajudado.

C. Com certeza me ajudou bastante.

Narrativa produzida com Maria Helena Junqueira Caldeira

> A entrevista a partir do qual resultou esta narrativa escrita foi realizada com a professora Maria Helena Junqueira Caldeira no dia 14 de maio de 2013, às 16h, em sua residência, e teve duração de 59 minutos. Entrei em contato com a professora Maria Helena por correio eletrônico, logo após ter realizado a entrevista com a professora Conceição, mas não obtive resposta. Mais tarde, consegui seu contato telefônico por meio de uma de suas filhas. A professora Maria Helena me disse que trabalhava todas as manhãs e a maioria das noites e que, por isso, teria disponíveis as terças e sextas-feiras à tarde para nosso encontro. Deixamos como uma data pré-definida a terça-feira, dia 14 de maio de 2013. No dia combinado entrei em contato com a professora Maria Helena às 13h30 e marcamos para as 16h a entrevista. Fui até a sua residência, onde fui recebida com o belo sorriso da professora. Entramos e, na mesa da sala de jantar, fui primeiramente inquirida sobre quem eu era e sobre o que queria saber dela. Disse a ela que, ao entrevistar a professora Conceição[93], tinha tomado conhecimento de que ela, juntamente com a professora Ivanilde[94] e com o professor Jarecil[95], havia trabalhado no curso de Ciências com habilitação em Matemática da UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e que a partir disso tentei localizá-la para que pudéssemos conversar. Apesar de ter se mostrado reticente em participar da entrevista, no final demonstrou ter ficado contente por rememorar momentos de sua carreira docente.

Carla. Muito obrigada professora Maria Helena, por ter aceito o convite de conversar comigo sobre o curso da UCDB. Quero primeiro pedir que a senhora se apresente, fale um pouquinho de onde veio, onde se formou, porque veio pra cá, porque começou a trabalhar na UCDB. Faça uma apresentação geral, e me diga como a senhora gostaria que eu a apresentasse na minha tese.

Maria Helena. Bom, fiz Faculdade de Matemática (na época Matemática Pura), de 1970 a 1973 (quatro anos), terminei em dezembro de 1973 e em 1974, 1975, fiz uma Especialização em Geometria e Álgebra Linear, lá mesmo em Presidente Prudente-SP. Na época a gente falava FADAFI, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Prudente, e hoje é a UNOESTE. Me mudei para Campo Grande em dezembro de 1975. Chegando aqui, comecei em 1976 no Colégio Dom Bosco (trabalhava com o segundo grau na época, o segundo científico) e, em seguida, fiz concurso da Prefeitura, passei, mas não me

[93] Conceição Aparecida Galvez Butera, pró-reitora da UCDB, também foi entrevistada por mim, nesta pesquisa.
[94] Ivanilde Herrero Fernandes Saad, formada em Tupã, atualmente leciona na Universidade Católica Dom Bosco. Juntamente com Conceição e Maria Helena, lecionou no curso de Ciências oferecido na UCDB.
[95] Jarecil Pereira de Oliveira, lecionou por um curto período no curso de Ciências oferecido na UCDB, atualmente trabalha coordenando o sistema de informática na Universidade.

adaptei, pois os alunos eram crianças. Em julho de 1978, comecei lá na FUCMAT[96], na época dando os cursos especiais. Quando acabou o curso especial, comecei a atuar nos outros cursos que tinham lá. Na época, o primeiro semestre era comum nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. Era o básico. Tinha Matemática 1, Matemática 2, Matemática 3, Matemática 4. Mais tarde eles separaram os cursos e, logo em seguida, começamos no curso de Matemática. Naquela época, era Ciências até o quinto semestre, e a partir do sexto os alunos escolhiam Biologia ou Matemática. Eu não tinha condições de ir para fora para fazer um mestrado, então, só quando chegou mesmo na UCDB, quando passou para Universidade e era preciso ter professores mestres, foi que o mestrado veio pra cá e eu cursei. Eu não precisei ir atrás dele. Na época, não tinha em Matemática, então eu fiz em Educação, e na hora da tese é que a gente passava para o lado da matemática. Antes disso, em 1980, eu fiz outra especialização lá na Federal, onde eu conheci o pessoal, o Zé Luiz[97] que, na época, tinha chegado da França. Fiz esse curso lá e foi muito sofrido. Eu tinha que dar conta das aulas e, na época, eu tinha as crianças pequenas. Trabalhava de manhã e à noite, e tinha que estudar. O curso era dado nas férias, então passávamos as férias todinhas estudando, e o curso era mesmo muito pesado. De quarenta nós terminamos em oito. Eles devem se lembrar da Especialização. Depois que eu fiz o mestrado, para partir para o Doutorado eu achei que já não era mais a hora.

Estou na UCDB e, hoje em dia, temos muitos cursos na área de exatas (são cinco Engenharias). Nós tivemos até que contratar mais professores. Mas o curso mesmo de Matemática foi indo que acabou. A gente abria as inscrições, mas não tinha candidatos, não tivemos mais como continuar... e, até hoje, estou trabalhando na UCDB, desde 1978, direto, dando aulas no curso de Matemática enquanto tinha, e depois nas Engenharias. Depois que acabou o curso de Ciências, nós continuamos com o curso de Matemática para tentar atrair todos os acadêmicos. Fizemos Matemática com ênfase em Computação, mas mesmo assim eram poucos candidatos. Começavam aquelas turmas pequenas e para a UCDB não era vantagem. Assim mesmo, nós ficamos muitos anos, eu não sei te precisar quanto, mas foram vários anos. Temos muitos alunos por aí.

C. Então, quando a senhora chegou aqui em 1978, havia um curso de Ciências com habilitação em Matemática e Biologia, é isso?

MH. Eu não sei se ele já começou como Ciências. Ele era noturno. Eu acho que, na

[96] Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso atual Universidade Católicas Dom Bosco.
[97] José Luiz Magalhães de Freitas também foi entrevistado por mim, nesta pesquisa.

época, era só Matemática, depois começamos com Ciências com habilitação em Matemática e Biologia. As datas é que eu não sei te precisar. Quando eu comecei a dar aula de Matemática, tinha só Matemática, era à noite, uma turma muito pequeninha. A gente ficava naquelas salinhas pequenas, enquanto os outros cursos eram enormes. Da Matemática eram sempre poucos alunos, sempre foram poucos alunos.

C. E desse começo, o que a senhora se lembra desse período, logo que chegou aqui? Como era o curso? Como eram as disciplinas? Quem trabalhava nesse curso?

MH. Como essa minha Especialização feita em Prudente era em Geometria, eu sempre trabalhei com Geometria, mas nós tínhamos, por exemplo, Geometria Analítica I, II e III. Eram três semestres. Quando terminou já eram dois semestres, e hoje eu trabalho a Geometria Analítica nos cursos de Engenharia em um semestre só, pois foram preenchendo com outras disciplinas. Mas, que eu me lembro do curso, eram poucos alunos e formavam menos ainda. Sempre tinham aqueles que ficavam de DP[98]. Depois, quando passou para Ciências, eu continuei trabalhando. Trabalhava até o quinto semestre com o que nós chamávamos de Matemática I, II, III, IV e V. Havia cinco Matemáticas que eram dadas para todos os alunos (da Biologia e da Matemática). Quando separava, começávamos com Geometria, Cálculo, Análise, que eram as matérias voltadas para a Matemática. A turma de Biologia já não tinha essas matérias, já eram outras do lado deles. Eu sempre trabalhei com Geometria Analítica, e depois, quando foi o curso só de Matemática (quando era essa Matemática Computacional), além da Geometria eu trabalhei muito com a Prática de Ensino, e era muito gostoso. Primeiro era feita a parte teórica. Era interessante: eles me cobravam muito porque eu dava aula antes e, quando começava a aula prática, eu cobrava deles. Ficava aquela cobrança se eu fiz daquele jeito, se eu não fiz, mas era muito interessante. Era uma troca de experiência muito grande com eles. Eles iam para as diversas escolas e eu, cada semana ia para uma determinada escola. A gente se reunia lá, e aqueles das escolas em que eu não tinha ido, iam contar o que tinha acontecido, o que eles tinham feito. Era uma disciplina muito gostosa de trabalhar, tanto é que o meu chefe no EAD[99] hoje, o Jeferson[100], foi meu aluno e, de vez em quando, nas reuniões, ele ainda comenta: "olha quando você disse, tem

[98] Dependência. O processo chamado "dependência" ocorre quando o estudante reprova em alguma disciplina mas continua o restante do curso, dependendo, entretanto, dessa disciplina, que deve ser cursada em outro momento ou período para a integralização do Curso.
[99] Educação a distância.
[100] Jeferson Pistori foi aluno do curso de Matemática Aplicada e Computacional na UCDB e atualmente é diretor da Educação a Distância (UCDB Virtual). Seu irmão, conforme a entrevistada disse anteriormente, veio para trabalhar com a Computação na Universidade.

que fazer assim, tem que atender os alunos". Ele cobra essa parte. Das lembranças que eu tenho (eu não tenho muita precisão de data quando começou, quando terminou e tal), foi uma fase bem gostosa de trabalhar com eles.

(Nesse momento a professora Maria Helena pede para abrir a casa e ligar o ventilador, pois está uma tarde quente na cidade de Campo Grande – MS)

É que não ficavam só as nossas turmas de Matemática, não é? Vieram outros cursos, então a gente vai substituindo. Era Matemática, depois passamos para Ciências e depois voltamos para a Matemática com o nome de Computacional, já com computadores. Eu lembro que na UCDB, quando nós mudamos para o novo Campus, nós tínhamos dois computadores, então ficavam todos os alunos divididos ali em volta. Não eram muitos, mas ficavam em volta de dois computadores, que era novidade até para nós. Não só para os alunos, para nós também.

C. Além da senhora, da Ivanilde, quem mais era professor e trabalhava nessa época? Quem trabalhava com as disciplinas específicas de Matemática? Quem trabalhava com as disciplinas pedagógicas? Quais eram essas disciplinas?

MH. Deixa-me ver ... das pedagógicas, eu fazia a Prática de Ensino, e os professores do curso de Pedagogia vinham trabalhar com as disciplinas pedagógicas. A Conceição trabalhava muito a parte de Equações Diferenciais. Já lá no final, a Ivanilde também trabalhava muito com Cálculo ... quem mais que trabalhava lá? O Jarecil logo saiu, ficou pouco tempo. Nós tínhamos também aquelas ex-alunas que se formaram e já saíram para o Mestrado, a Graça, a Vânia. Elas foram pela UCDB, voltaram, mas trabalharam pouco também, porque o campo para elas lá fora era bem maior. Voltavam, às vezes, só para cumprir aquele contrato[101] que elas tinham feito. Deixe-me ver quem eu lembro mais que trabalhava com a gente ... o Taveira trabalhou um pouco (eu não lembro se no curso de Matemática, mas eu acho que sim). Engraçado você me perguntando agora ... espere que eu vou lembrar, quem mais que trabalhava com a gente?

C. Não se preocupe, é o que a senhora se lembrar mesmo. Enquanto era Matemática, o curso formava o aluno com licenciatura plena em Matemática, depois formava com habilitação em Matemática, era isso?

[101] Ao sair afastado para a pós-graduação, o professor assina um contrato com a Universidade; na maioria das vezes, o contrato diz que o mesmo período em que o docente esteve afastado ele deve continuar trabalhando na Universidade.

MH. Isso, e depois voltou novamente para Licenciatura Plena e Bacharelado. Tinha algumas disciplinas. Aquele que não queria fazer bacharelado fazia só licenciatura, não fazia algumas matérias. Mas foram pouquíssimos, raros os casos de quem preferia só uma. A maioria deles fazia uma, voltava e terminava, fazia outra.

C. E de onde esses professores vinham? Eles eram formados aqui?

MH. A Ivanilde veio de Tupã, o Taveira não me lembro se ele fez na Federal, eu não lembro bem da formação deles, não.

C. E como era o contato de vocês? Porque vocês não davam aula só no curso de Matemática, davam aula em outros cursos, não é?

MH. Sim, outros cursos também, e geralmente os cursos eram separados. Os cursos de Licenciatura eram em um bloco, e o de Administração em outro. Às vezes a gente dava aula em um curso e ia para o outro. Como é hoje, a gente se encontra mas não com aquela frequência. Só em reuniões. Tem aquelas que estão há mais tempo, como eu e a Ivanilde, a gente não se larga, quantos anos que a gente está junto? Com a Conceição, como ela é hoje Pró-reitora, não muito, mas mesmo assim a gente está sempre junto. A Maineide[102] também trabalhou muito no curso. Ela trabalha hoje lá com a Conceição. Ela era do lado da Biologia, também trabalhava nesses cinco semestres iniciais com os dois cursos. Inclusive, a Prática de Ensino da Matemática, no que hoje em dia é o Ensino Fundamental (naquela época primeiro grau), ficava com a Maineide. Nós trabalhávamos no do Ensino Científico (quando eles iam fazer o estágio no Ensino Médio), e essa outra parte ficava com a Maineide. Nós tínhamos o nosso grupinho da Matemática, mas a gente nunca teve muito tempo. Nosso intervalo é sempre de quinze minutos. Saindo dali, cada uma com filho pequeno (na época todas nós: a Ivanilde três, eu três, a Conceição três). Então era correria. Leva filho, busca filho. A gente não tinha assim aquele contato maior lá dentro. Mas fora, final de semana isso a gente mantinha...

C. E a respeito da estrutura do curso, as modificações, vocês discutiam ou isso acabava sendo mais em função da demanda?

MH. Ah, isso a gente discutia muito (pela quantidade de alunos). Nós somos uma Faculdade (na época uma Faculdade, hoje uma Universidade Particular), tínhamos que ter

[102] Maineide Zanotto Velasques é professora na Universidade Católica Dom Bosco. Atuou no início do curso de Ciências investigado, trabalhando na parte da Biologia, sua área de formação.

alunos, tínhamos que estar sempre pensando no que poderíamos fazer para oferecer melhor, o que a gente poderia modificar. A gente foi mudando, uma hora era Ciências, outra hora passou a ser Matemática, depois não deu certo e passou a ser Matemática Computacional. A gente tinha que reduzir as matérias de Matemática para entrar com a parte de Computação naquela mesma quantidade de horas (sempre em quatro anos). Nós que fazíamos parte, até mesmo o curso de Engenharia de Computação fomos nós da Matemática que montamos o primeiro e o segundo semestres. É lógico, puxando tudo para a Matemática, porque nós nem tínhamos pessoal para trabalhar nessa área de Computação. Implantamos o curso e íamos arrecadando outros professores de outros locais para poder continuar o curso e ir mudando a grade. Fazendo as grades aos poucos, pesquisando. Naquela época a pesquisa não era tão fácil como hoje, que você entra no site das Universidades e puxa a grade. A gente às vezes escrevia, esperava chegar, sentava e discutia. Nós fizemos muitas reuniões, muitas reuniões. A Conceição sempre encabeçando porque ela já tinha esse espírito de criar sempre coisa nova. A gente batalhava muito. Nós pegamos essa fase de mudança. Nós chegávamos nas escolas e, por exemplo, na hora que mudou mesmo para a área da Computação, os professores não sentavam na frente de um computador, ou se sentavam cruzavam os braços. Eu falava "gente, ele não morde", tanto é que nós fizemos vários cursos da área de Computação. Fizemos Cursos de Especialização com o Estado, com a Prefeitura, explicando para os professores já formados como digitar uma prova, como elaborar uma prova. Eram Cursos de Extensão. Eu lembro que preparei uma lista com o *Equation*[103] que tinha radical, expoente, tudo para eles copiarem, para eles digitarem. Levaram o maior susto: "vou ter que resolver isso? Exponencial, vou ter que resolver essa equação exponencial?" Eu dizia: "Não, eu quero que vocês digitem isso". Isso era para apresentar a eles o computador porque até a raiz quadrada era complicado, na época, ao se digitar uma prova. Nós pegamos todo esse começo, nós fizemos vários cursos de extensão para os professores do Estado.

C. Sim, e o objetivo do curso em si? Vocês chegavam a discutir isso?

MH. Formar professores. Só no último, quando a gente já estava com a Matemática Computacional, tinha o bacharelado também. Então nós tínhamos os objetivos da Licenciatura e os objetivos do Bacharelado.

C. E como eram esses alunos que vocês recebiam? Qual era a idade? O

[103] *Equation* é uma ferramenta disponível no editor de texto da Microsoft *Word* para a composição de equações e sentenças com símbolos matemáticos.

conhecimento sobre o conteúdo matemático? Como eram esses alunos de maneira geral?

MH. Isso era meio complicado porque a gente recebia de tudo. Muita gente de fora, de outras cidades, do interior do estado. Pessoas que vinham com muito objetivo, querendo mesmo aprender Matemática. Havia aqueles que entravam, às vezes, porque era mais fácil, tinha vaga e não tinha candidato. A gente sofria um pouco com esses alunos. Estavam ali no meio do semestre e, às vezes, sobrava vaga lá na Administração, eles iam embora, largavam da gente. Tínhamos vários tipos, eu não me lembro de alunos muito novos não. Não era como no curso de Engenharia que entra essa meninadinha, não. Não tinha isso não, geralmente eram alunos mais de idade, não velhos, mas de mais idade. Tinham alguns que gostavam de matemática. Tivemos muitos alunos bons. Muitos nós temos contato, muitos nós aproveitamos lá na UCDB. O Elvézio[104], que dá aula lá, é ex-aluno nosso. Fez mestrado também. Ele fez na época da Flaviana[105], quando ainda era Ciências. Ele fez Matemática e foi direto pra fora com um contrato pela UCDB. Foi, fez um mestrado, e voltou. Está dando aula com a gente até hoje. Eu estava conversando com ele essa semana e já faz 18 anos que ele dá aula lá. O Roberto Herebia[106], também está lá. Ele e a esposa Claudete[107] foram nossos alunos. O Jeferson, da Computação, é diretor lá do EAD também foi nosso aluno. O irmão dele, que hoje é o Pró-reitor, o Hemerson[108], veio trabalhar nesse curso que eu lhe falei, de Engenharia de Computação. Foi o primeiro que chegou e era formado. Se formou fora, eu não sei te dizer onde. Foi um dos primeiros professores que nós tivemos já da área de Computação. Pegamos essa fase em que os alunos que se formavam, quando saíam, já iam para a área de Computação. Eles pegaram essa fase de transição. Os que se formavam no curso de Matemática já saíam e iam fazer cursos voltados para a Computação. Era a área que estava abrindo não é? Pra eles foi muito bom.

Se eu não me engano, o Diego, que está no Avant Garde[109], foi nosso aluno. Ele e mais um, eu acho que é... eu não lembro o nome dele... Tales, ele e o Tales. Temos o Domingos, que trabalha lá no EAD, é formado lá, mas já no curso de Matemática Computacional e não no de Ciências. O de Ciências já faz muito tempo que acabou. Eu não sei quanto, mas tem bastante tempo. O curso de Pedagogia lá da UCDB abriu como um leque, História, Geografia, Matemática, Ciências, tem para todas as áreas. De Matemática nunca

[104] Elvezio Scampini Junior, foi aluno do curso em meados da década de 1990 e atualmente leciona na instituição.
[105] Filha da professora Maria Helena com a qual entrei em contato para conseguir o telefone dela.
[106] Roberto Belarmino Herebia, foi aluno do curso estudado e atualmente leciona na instituição.
[107] Claudete De Freitas Bezerra Herebia.
[108] Hemerson Pistori, irmão de Jeferson Pistori atual coordenadora da EAD na UCDB.
[109] Colégio Particular localizado na cidade de Campo Grande-MS.

tem. Ele forma os pedagogos, professores do Ensino Fundamental, e professores de História, de Geografia com habilitação, porque não tem mais... ninguém mais quer fazer História e Geografia, então faz junto e depois separa como era o de Ciências. Isso é a Pedagogia lá da UCDB, pelo menos até pouco tempo estava assim. Eu trabalhei lá, há alguns anos, com a Estatística Aplicada à Educação. Era dessa maneira porque para fazer a Matemática, mesmo, os alunos não se inscreviam. O curso é um curso que tem que estudar. Eu acho que essa é a diferença principal. Vamos supor que o aluno mora em uma república[110] com um aluno do Direito, um do curso de Biologia, um de outro curso e o de Matemática. O de Matemática tinha que estudar, e para os outros já era mais fácil. Bastava assistir uma aula e já estava resolvido o problema. Não é como na Matemática, que você tem que estudar, você tem que resolver os exercícios, você tem que fazer, você tem que aplicar, senão não adianta. Só teoria, teoria e teoria, você não vai conseguir. Você tem que sentar e fazer, não adianta você ficar vendo o professor fazer, você tem que fazer. Quem não passava em uma disciplina tinha que fazer DP, e semestral ainda. Havia uma quantidade de DP que você poderia ir levando e se ultrapassasse, acho que eram cinco DPs, você tinha que parar o curso, fazer as DPs para poder continuar. No começo, quando o curso era noturno, era complicado fazer a DP. Toda noite tinha aula, então ele tinha que parar o curso e voltar fazendo as DPs que ele ficou no primeiro semestre, no terceiro e no quinto, todas no primeiro semestre. Se ele ficou em dependência em matéria do segundo, teria que fazer a dependência no quarto ou sexto semestre. Não tinha como fazer ao mesmo tempo.

C. E desses alunos que vocês recebiam, havia alunos que já davam aula no Estado e no Município?

MH. Ah, sim. No começo mais, depois nem tanto. No início tinha muitos que já trabalhavam, e a gente via a dificuldade que eles tinham. Eram professores que aprendiam aquilo que estava naquele livro e ensinavam o que estava naquele livro. Qualquer coisa fora dali... Eram pessoas sem formação nenhuma, não tinham formação, mas trabalhavam. Nós tivemos um curso também na UCDB (tinha um nome especial, eu não vou lembrar agora, a Conceição deve lembrar), nós fazíamos nas férias... O modular era pior ainda, porque vinha gente do Brasil todo. Trabalhavam as férias inteirinhas ali com a gente e voltavam, sem férias, para ir trabalhar. A dificuldade deles era muito grande. Eu não dava aula em todas as férias e também não eram as férias todas. Eles sim, ficavam as férias todas, mas eu, por exemplo,

[110] República é o nome comumente dado a uma moradia na qual alguns alunos se juntam para dividir despesas.

trabalhava uma semana (vinte horas) e ia para as minhas férias. Entrava outro professor com outra disciplina e fazíamos assim, em vez de fazer o mês todo, todas as disciplinas, nós fazíamos cada semana uma. A gente deixava tudo preparadinho, dava o nosso conteúdo. Às vezes, quando tinha duas turmas, a gente ficava 15 dias. Às vezes era um curso só, uma turma só. Entrava outro professor e a gente saía.

C. Tanto lá no começo, Matemática, Ciências e depois Matemática com habilitação em Computação, como era a pesquisa, a extensão? Os alunos se interessavam em ir em algum congresso, na Semana da Matemática na UFMS, por exemplo?

MH. A gente participava aqui na cidade do que tinha. Quando tinha na Federal nós íamos para a Federal. Quando tinha na outra, na UNIDERP[111], a gente ia. Cada curso tinha a sua semana, nós fazíamos desde o começo. Na última semana, eu trabalhei muito com eles. Eles apresentando para eles mesmos. Eu dei um trabalho pra cada um, uma pesquisa, tudo em termos de curiosidade, pra tentar segurar eles. Porque tem curso que semana de curso é semana de folga. Foi muito interessante. Um não sabia o que o outro ia apresentar, então era aquela curiosidade. Foi bem interessante, mas a gente trabalhava muito. Congresso fora era bem complicado para eles conseguirem ir, porque nunca foram alunos de posses. Da turma da Matemática, raríssimos aqueles que não reclamavam: estavam ali se mantendo com sacrifício. Mas alunos de PIBIC[112] nós tivemos muitos. Eu tive um aluno, um orientando de PIBIC. A bolsa dele era bolsa do MEC (Ministério da Educação) mesmo e a nossa concorrência era complicada. Na época a gente reclamava muito porque era muito desleal. Eles concorriam em igualdade com todos os outros cursos. Se você for, por exemplo, ver as notas de final de ano de um curso de Pedagogia, é nove, nove e meio, dez, nove, nove e meio, dez. As nossas não. O aluno que passava era sete, sete e meio. A média é sete, então aquele aluno que passava sem exame, era porque conseguia um sete, sete e meio e, na hora que ia para a seleção do PIBIC ia o currículo deles. Era complicado. A gente sempre reclamou. Vai um aluno de Letras, ele ganhava de um nosso, vai um aluno de Filosofia mesma coisa (não que eu esteja desmerecendo nenhum curso). A avaliação nossa era diferente, porque na Matemática ou está certo ou está errado, enquanto que o deles acredito que seja um pouco diferente. Escreveu algo mais dissertativo na área de Pedagogia, fez cartazes... quer dizer, o conteúdo era

[111] Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, recentemente foi comprada pelo grupo Anhanguera e é chamada de Universidade Anhanguera UNIDERP. Até meados da década de 1990 era chamado de CESUP – Centro de Ensino Superior de Campo Grande.

[112] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, como o próprio nome já diz é uma iniciação a pesquisa, o aluno recebe uma bolsa para se dedicar 20 horas semanais a essa atividade.

diferente e concorriam em igualdade. Esse aluno meu que conseguiu essa bolsa, foi fantástico, ele era muito bom, ele concorreu, ganhou. Tanto é que eu tive que ensinar ele a abrir a conta no banco para ele poder receber a bolsa porque nem isso... mas ele era muito inteligente, as notas dele eram muito boas, então ele conseguiu essa bolsa. A UCDB trabalhava assim, tinham essas bolsas, não sei se era do MEC, do CNPq[113]. A UCDB também dava as bolsas dela, mas as bolsas da UCDB sempre eram um valor inferior, ou era a mensalidade. Do CNPq não, então esse foi o único aluno que tivemos do CNPq. Eu não lembro se foi logo que eu tinha terminado o mestrado ou eu ainda estava fazendo as últimas correções. Estava toda aquela parte de teoria, de trabalhar e tal, e também voltada para a Computação. Eu lembro que o projeto era voltado pra Computação. Foi muito bom. Na época em que eu fiz o mestrado, eu também tinha uma aluna que já trabalhava no Colégio Dom Bosco, dando aula, acho que era quinta ou sexta série. Eu tinha também a Taísa, que era orientanda do PIBIC. Nós fizemos praticamente o meu trabalho com as duas. Eu e a Taísa trabalhávamos o projeto e passávamos para a outra professora e ela aplicava na classe dela, porque eu não podia aplicar. As duas aplicavam: uma aplicava e a outra anotava tudo o que estava acontecendo para ir desenvolvendo o projeto paralelo (o projeto da Taísa e o meu). Foi uma época muito boa que nós tivemos os alunos trabalhando no projeto. Mas os projetos de Matemática são um pouquinho complicados, não é? Tem que ter tempo, quer dizer, todos os projetos têm que ter tempo, mas tem que gostar muito da área de Matemática para poder fazer. Quem não gosta não faz (risos), não dá conta mesmo.

C. E com outras Universidades que não eram aqui do estado, vocês tinham algum contato? Por exemplo, a senhora fez graduação em Prudente, tinha algum contato?

MH. Logo que eu comecei sim, depois não. Depois vai afastando, vai afastando, chega uma hora em que não tem mais contato nenhum. Com Dourados, uma vez eu dei um Curso de Especialização lá. Uma disciplina de férias. Cada férias ia um professor trabalhar lá. Muito gratificante esse porque nós trabalhávamos com professores já formados e que queriam realmente aprender. Não era você pedir pra eles aprenderem não, lá invertia, lá realmente eles queriam aprender. A gente saía um pouco daquela rotina da gente querer fazer o aluno estudar. Então era bem diferente. Era um curso em nível de Especialização, e vinha o pessoal de toda a redondeza, também, da Grande Dourados. Esse não era pela UCDB, era pela... GranDourados, pela...., pela UNIGRAN, mas a gente tinha aquele contato, estava sempre com

[113] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Possivelmente, trata-se de bolsas financiadas pelo CNPq, uma das agências que mantém o PIBIC.

eles lá.

C. Entendi. E havia algum contato do curso ou da Universidade, de maneira geral, com a Educação Básica da época? Vocês tinham algum contato nesse sentido?

MH. Nós tínhamos contato quando a gente oferecia esses cursos que eu te falei, de Especialização. Foi logo que começou a Computação que o Estado e o Município não tinham nada, mas foi pela UCDB que foi feito esse convênio e nós só recebemos os professores lá pra passar algumas coisas pra eles. O contato que eu tinha com eles era no Estágio. Aí sim. Fazíamos os dois Estágios, no Ensino Médio e no Fundamental hoje. Chegávamos na escola e o dia em que eu ia, via que a professora até ficava meio constrangida, às vezes era ex-aluna. Em outros locais eles deixavam, às vezes, o aluno sozinho. O aluno me ligava desesperado: "o professor foi embora, eu estou sozinho com a turma". Acontecia muito isso sabe: "eu não sei o que fazer com a turma", o aluno dizia. Às vezes, eu estava indo para um colégio e tinha que desviar e ir para outro, acudir... Mas era sempre assim. Só aquele contato ali. Os professores da rede pública não vinham atrás da gente, nós íamos até lá. Eu ia até as escolas pra firmar o convênio, para poder mandar, para eles aceitarem os alunos fazendo Estágio. Eu nunca tive problema porque eram poucos alunos, uns dez, quinze, dezesseis, era por aí. Nunca mais que isso. Geralmente, eles iam de dois em dois, então oito escolas no máximo eram suficientes. Eles recebiam bem os alunos da Matemática porque esses professores trabalhavam mais como um reforço, quer dizer, não deixava de ser um Estágio. Eu falava assim: "sai um pouquinho porque no Estágio você tinha que ver alguém fazendo para você aprender, para você saber como que é". Às vezes, acabavam eles indo para a frente, eles ensinando. Antes de irem para lá, eles tinham uma aula na UCDB para preparar o material. Eu trabalhava junto com eles. Eles davam aula lá e depois eles iam para as escolas. Sempre uma das primeiras coisas que eles tinham que fazer nas escolas era ver o que o professor estava trabalhando, porque eles tinham que se preparar. Eu falava: "vocês não podem deixar o professor, ou os alunos, fazerem uma pergunta e vocês não saberem responder. No máximo vocês vão falar que vão ver e trazer a resposta depois". A gente trabalhava muito isso com eles de não deixar o aluno sem resposta nessa parte de Estágio. Acontecia de tudo nesses estágios, até professor não ir porque já sabia que eles iam. A parte da noite era pior... Quando o Estágio era feito no período diurno eu ainda conseguia no Colégio Dom Bosco, então ficava quase que em casa. Mesmo depois que eles tinham ido para o Campus atual, a gente tinha muito contato com eles. Na época que o Estágio era noturno, funcionava um pouco lá ainda, mas já era o curso de Contabilidade, não graduação, não Ciências Contábeis. Era Técnico em Contabilidade, e eram

poucas classes. Às vezes, não tinha aula de Matemática no dia que era aula de Estágio, porque o dia em que era aula de estágio, aliás, a noite em que era aula de Estágio eles não iam pra UCDB, eles iam direto para as escolas. A gente tinha que estar sempre acompanhando, sempre tirando eles de alguma situação. Às vezes eu deixava por conta deles até o primeiro contato com a escola: "vocês têm que ir lá, chegar, se apresentar, pedir, ver se tem vaga, se pode, ver quais são as salas que têm aula nesse dia, se tem aula nesse dia, se não, se tem aula de Matemática nesse horário que você pode". E isso eles tinham que fazer até fora do horário. Eu falava: "vocês têm que ir a campo, faz parte, não vou eu lá pedir pra mandar os estagiários, tal escola a gente tem convênio, tal escola tem convênio, então vocês podem ir nessas escolas". Era preciso ver onde eles moravam porque, geralmente, eles queriam ir próximo, ou alguma coisa que ficasse mais fácil. A gente estava sempre orientando nesse sentido. Às vezes, o aluno chegava e falava assim: "professora travou, travei, travei e não consegui falar nada (risos)". "Vamos ver porque você travou, o que aconteceu". E daí eu ia ver, às vezes, ele não tinha segurança no assunto: "vamos trabalhar mais esse assunto, vamos ver, pegar algumas ideias que você pode estar fazendo, porque você está se formando e se não é nesse ano é no ano que vem e você vai pra sala de aula, vai ter que falar". A gente tinha que trabalhar, tinha quase que dar uma de psicólogo também para conseguir com que chegasse lá e falasse. Se ele já estava no último ano, ele teria que falar no próximo, não é? Se ele não falasse ali, no outro ano ele teria que falar. Nós fazíamos o estágio em dois anos, fazíamos no Ensino Fundamental e no Médio, de quinta a oitava, na época, e depois no Ensino Médio. Às vezes, eles tinham mais facilidade no Ensino Médio, segundo Científico, terceiro, por que estava mais vivo ainda do que pegar lá de quinta a oitava, que tinha todas aquelas equações, que tinha o nome da função e tal, que tinha mais detalhes. Isso porque nós víamos o conteúdo do Ensino Médio na graduação e do Ensino Básico não. Eles não lembravam mais, estavam distantes há mais tempo. No Ensino Médio você trabalha mais resolvendo os exercícios e no Ensino Fundamental, às vezes, era o nome das propriedades, era função, então tinha mais detalhes. Eles diziam: "Ah professora, nem lembrava mais daquilo". "Ah, mas, tem que lembrar, tem que saber, por isso que vocês têm essa pesquisa antes de ver o que o professor está fazendo", eu dizia. Mesmo lá nas escolas eles tinham as fases de observação, participação e regência. Eles tinham os dias que eles faziam só a observação, que, às vezes, o professor não vinha, acabavam eles indo para a frente da sala, mas eu falava: "essa fase vocês não podem, vocês vão só observar, depois que vocês vão participar, ajudar". No final, que aí uma aula era só deles: "agora o professor vai te assistir e o professor vai te avaliar". Eu tinha ficha de avaliação que eles levavam, entregavam para o professor, e isso tinha que vir com o carimbo

da escola, assinatura do professor. Porque no início eu acompanhava, depois eu vi que o fato de eu estar ali, às vezes, deixava-os mais nervosos. Então eu comecei a não ir, a não ser quando houvesse algum problema. Nessa aula eu deixava eles com o professor. Eles já tinham feito alguma amizade, porque era lá no final. Tinha aula que eles davam para mim na sala de aula, junto com os colegas deles. Eu sempre escolhia dois, três para estar avaliando. Eles tinham que justificar a nota deles, então eles ficavam atentos, tentando ver o que o outro falou, o que não estava certo e tal, porque eles tinham que justificar.

C. Entendi. E esses que se formaram, a senhora tem contato, sabe se eles foram para o Ensino Básico?

MH. Alguns sim. Alguns a gente encontra (risos) nas redes sociais. Muitos voltam lá para conversar com a gente. Alguns a gente encaminhou, por exemplo, para o Colégio Avant Garde. Os professores são todos de lá. Tem os que estão na UCDB. Muitos nós sabemos onde estão. No próprio Colégio Dom Bosco nós temos vários. Agora, nesse momento, eu não sei se nós ainda temos alguns ex-alunos lá no Colégio Dom Bosco. Já não sei se ainda tem lá ou não, mas na época nós tivemos, até na época mesmo do mestrado havia uma aluna que dava aula lá, antes de se formar. Por isso mesmo ela foi fazer o curso. Entrava trabalhando na quinta série, mesmo sem ter nenhuma formação ou algum curso. Não lembro o que ela tinha, mas ficava lá, já ia trabalhar.

C. E a respeito da divisão do Estado, a senhora diria que teve algum impacto para o curso, ou para a cidade, para a Universidade?

MH. Eu acho que não, eu acho que para nós ali não. Não me lembro de ter tido nenhuma influência não. Para a cidade, olha, eu acredito que sim, porque veio muita gente pra cá. Você via a cidade crescer. Mas para os cursos, falar que teve alguma modificação por conta disso, não percebi não.

C. De maneira geral professora, tem mais alguma coisa que a senhora gostaria de falar sobre o curso, ou sobre o período (desde 1978) em que a senhora está trabalhando na UCDB? Alguma coisa que a senhora queira falar relacionada com a Matemática do Estado ou com a Formação de Professores de Matemática no Estado, ou com a Educação de maneira geral, na área de Matemática, aqui no estado de Mato Grosso do Sul?

MH. Olha, eu sinto de não ter o curso, porque a gente vê que a necessidade de professores de Matemática é gritante, é gritante. Você vê nas escolas, você vê nos concursos

que o nível dos professores na área de Matemática... precisava ter muito mais. O que a gente sente é isso, que a gente tentou mudar, nós saímos daquela Matemática Pura (que realmente judiava bastante do curso), mas mesmo assim, nós não conseguimos manter o curso, não conseguimos segurar as pessoas... não foi nem segurar, foi trazer pessoas que se interessassem pelo curso, que quisessem aprender Matemática e dar aula de Matemática. A gente encontra muitos ex-alunos que se formaram e não foram para as escolas. Foram trabalhar em outras áreas, ou fizeram outro curso. A gente vê, a gente sente a deficiência que está porque nós recebemos na UCDB esses alunos, que vêm das escolas públicas, que vêm das escolas particulares e a gente vê as deficiências que eles têm em Matemática. Eles não tiveram aquela base que deveriam ter e isso, acho, vem do professor que deu aula para eles no ensino básico. Seria até interessante a gente fazer um levantamento para ver, nas escolas, qual a formação desses professores que estão dando aula hoje, porque na UCDB não tem curso, a Federal forma muito poucos, quase nada, não sei esses últimos anos, mas antes eram dois, três. Então, agora, a gente vê o salário do professor: como você vai incentivar? Eu acho que o que falta no Estado é isso: o reconhecimento do professor para que tenha... que seja um chamariz, que pessoas queiram fazer e queiram ir para a sala de aula, porque você vê que fica sendo a última opção. Fica sendo, para eles, a última opção.

C. Entendi. E a senhora tem algum caderno, algum material daquela época (foto, caderno, livro)? Quais eram os livros que a senhora utilizava? A senhora mesma produzia material, trazia de fora, tinha na biblioteca?

MH. A nossa biblioteca na UCDB sempre foi muito boa, tinha de tudo. A parte de, por exemplo, Estágio (que eu trabalhei muito) e a parte de Prática de Ensino nós íamos nas editoras e ganhávamos muitos livros do Ensino Médio e do Ensino Fundamental que eram onde meus alunos se baseavam para preparar as aulas deles. Eu fazia eles irem nas editoras e pedirem cortesias. Sempre tinha as cortesias que era com que a gente trabalhava. Agora, os livros para a graduação mesmo, como nós tínhamos no início as três Geometrias, então se comprava o livro e a gente trabalhava em cima deles. Depois foi ficando um semestre só, o livro tem 400 páginas, nem compensa mais. Eu usei e eu uso o de Geometria Analítica do Charles Lehmann, da editora Globo. Mas esse é só um. Por exemplo, Estatística (que eu também trabalho), tem muitos livros, o conteúdo é o mesmo, então tanto faz você pegar do Jairo Simon, ou você pegar outro. Às vezes eles tentam mudar, Estatística Aplicada à Engenharia, Estatística Aplicada ao Turismo, Estatística Aplicada à Pedagogia (esse volta bastante para a educação) mas, no fundo, no fundo, é a mesma coisa. Eles usavam muito a

biblioteca, e um livro de Cálculo, de Equações, esses eles acabavam comprando.

C. E a senhora não tem nenhum caderno, nota de aula assim, nada daquela época?

MH. Eu acho que não tenho, posso até dar uma olhada depois. Se tiver, entro em contato com você.

C. Obrigada, professora Maria Helena.

Narrativa produzida com Edson Rodrigues De Carvalho

> A entrevista com o professor Edson Rodrigues Carvalho foi realizada no dia 14 de maio de 2013, às 8h, em sua sala na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e teve duração de 1 hora e 14 minutos. O professor Edson Rodrigues Carvalho foi professor na UFMS, campus de Três Lagoas, de 1974 até 2008, quando foi transferido para o campus de Campo Grande. No momento da entrevista, ocupava o cargo de coordenador da Coordenadoria de Projetos e Obras (CPO) e ministrava aulas para o PROFMAT[114]. Entrei em contato com o professor Edson por correio eletrônico, e ele prontamente me respondeu dizendo que poderia conversar comigo a qualquer hora. Combinamos de nos reunir no outro dia, na sua sala na CPO. Antes de ligar o gravador, expliquei a ele como seriam os procedimentos da entrevista e ressaltei que não era preciso se preocupar com detalhes, que ele poderia me dizer o que se lembrava. Fiz essa ressalva pois, por contato telefônico, ele me disse que se lembrava muito pouco do curso de Três Lagoas, e que seria melhor eu conversar com outro professor.

Carla. Para começarmos uma entrevista, geralmente, eu solicito que o próprio entrevistado se apresente, ou diga como quer ser apresentado. Assim, fale um pouquinho do senhor. Se apresente.

Edson. Eu iniciei na então Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), em 1974, como um professor de 20 horas. Eu trabalhava com o Ensino Fundamental, no estado de São Paulo, e à noite, ministrava aulas na UEMT. Inicialmente, só de Estatística, no curso de Pedagogia, Geografia e História e, posteriormente, em 1980, passei a ser professor com uma carga de 40 horas. Foi quando abandonei o Ensino Fundamental e, de forma mais efetiva, passei a vivenciar um pouco mais os cursos de Matemática que existiam nesse período. No início, trabalhei muito pouco no curso de Matemática, pois dava mais aulas de Estatística em outros cursos, como eu já falei anteriormente. Por isso, talvez eu não tenha condições de informar a você, com mais precisão, no período (final da década de 1970), como é que as coisas aconteciam efetivamente. Eu vivenciava muito pouco isso. Eu viajava. Mas eu posso citar dois nomes que de fato tinham uma participação mais efetiva no curso nesse período: o professor Celso e o professor Álvaro Sampaio. Ambos estão hoje aposentados da Universidade. O professor Celso mora aqui em Campo Grande e trabalha na UNIDERP[115]. Já

[114] O PROFMAT, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, é um curso semipresencial, com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil, e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática.

[115] Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, recentemente foi comprada pelo grupo Anhanguera e é chamada de Universidade Anhanguera UNIDERP. Até meados da década de 1990 era chamado de CESUP – Centro de Ensino Superior de Campo Grande.

do professor Álvaro Sampaio não tenho mais informações. Não tenho certeza de onde ele está morando, mas, provavelmente, no estado de São Paulo. Esses dois dividiam a direção do, na época, Departamento. Ora um era chefe do Departamento, ora o outro era. Eles com certeza têm bem presente como é que eram as vivências desse curso, como era que o curso funcionava.

C. O senhor se lembra de quais eram os cursos que havia no campus de Três Lagoas?

E. Quando eu entrei só tinha o curso de Matemática (na área de Matemática), noturno, era Licenciatura em Matemática. Depois houve a transformação do curso de Matemática para o curso de Ciências com habilitação em Matemática. Se não me falha a memória, os dois primeiros anos eram comuns, você tinha disciplinas na área de Ciências e disciplinas na área de Matemática e, a partir do terceiro ano, separava. O aluno fazia só Matemática ou ele fazia Ciências. Isso durou algum tempo, até que, na década de 1980, isso acabou e voltou a ser um curso de Licenciatura em Matemática. Havia um curso diurno também. Ele acabou não durando muito tempo justamente porque não havia aluno. Em geral, o perfil dos alunos lá de Três Lagoas era de alunos que trabalhavam, então eles faziam o curso noturno porque não tinham condições de frequentar um curso diurno sem trabalhar. Nesse curso, a gente tinha um objetivo que era preparar melhor os alunos, fazer com que eles permanecessem no local para estudar com os professores, que trabalhavam no período da tarde e no período da noite (porque à noite a gente ainda tinha o curso de Matemática). Com os alunos ali, e os professores presentes, a ideia era que os alunos estudassem mais e que a gente formasse melhores alunos. Isso de certo modo funcionou. Os alunos que estavam lá realmente tinham mais condições, estudavam mais, estavam mais presentes, só que... eram poucos alunos. Então, com o tempo, a procura começou a diminuir e acabou ficando só o curso noturno mesmo. Era interessante isso, mas não funcionava, porque o perfil dos alunos era como é até hoje: de alunos trabalhadores. Se você pegar os cursos de Licenciatura, atualmente, todos os alunos vêm de um meio com mais dificuldade e precisam realmente trabalhar. Então eu acho que dificilmente vai funcionar um curso de Licenciatura Diurno.

C. O senhor disse que trabalhava com Estatística. A formação do senhor é em Estatística?

E. Não, Matemática. Quando entrei lá, naquele período, estava faltando professor de Estatística. Não tinha ninguém na área. Como eu, no curso de Matemática, tive disciplinas ligadas à Estatística, tinha condições de fazer isso. Eu sou do interior de São Paulo,

Mirandópolis[116], que fica a cerca de 90 km de Três Lagoas, e fiz um curso de Licenciatura em Matemática em Rio Claro[117]. Eu entrei lá em 1969, quando ainda era um Instituto isolado[118] da USP[119], só posteriormente, em 1977, que passou a ser UNESP[120]. No período em que eu estive lá, era um instituto isolado da USP. Fiz quatro anos de graduação e voltei para Mirandópolis. Comecei a trabalhar no Ensino Fundamental (na verdade eu trabalhei só no Ensino Fundamental porque a escola em que eu trabalhava não tinha Ensino Médio). Depois, passei em um concurso e fui para uma outra escola em Mirandópolis. Na verdade, eu comecei a trabalhar em Lavínia, que é uma cidade que fica a 8 km de Mirandópolis, deve ter cerca de cinco mil habitantes, é pequena. Só quando eu passei no concurso é que eu fui para Mirandópolis, em 1980. Eu trabalhei de 1980 até 1983, porque em 1984 saí pra fazer o Mestrado. Foi quando, então, eu pedi a exoneração do cargo. Larguei o Ensino Fundamental e fiquei só no Ensino Superior, só em Três Lagoas. Quando voltei, já voltei para Três Lagoas com dedicação exclusiva. Fui fazer o mestrado em Campinas, lá no IMECC[121], que era um Mestrado na área de Matemática Aplicada. Fiquei dois anos e meio, retornei para Três Lagoas, trabalhei de 1986 (metade de 1986) até o final de 1989 quando, novamente, fui para Campinas fazer o Doutorado. Fiz o Doutorado na Engenharia Mecânica, uma aplicação de alguns métodos matemáticos na área de Engenharia Mecânica. Então, na verdade, na década de 1980 eu passei cerca de seis anos e meio fora. Muita coisa ficou perdida pra mim também em relação ao curso de Matemática de Três Lagoas. Quando eu retornei já tinha mudado, não tinha mais Ciências com habilitação. Eu perdi, na verdade, essa mudança, por isso não lembro, porque eu não estava lá na verdade, entende? Por isso que eu disse que o professor Celso, pelo menos no início e até 1983, tem essas informações muito mais claras do que eu.

---

[116] Mirandópolis é um município do interior do estado de São Paulo, da mesorregião de Araçatuba, distante 596 km de São Paulo, a capital do estado.

[117] Rio Claro é um munícipio do interior do estado de São Paulo, localizado na mesorregião de Piracicaba, distante 448 km de Mirandópolis, cidade natal do entrevistado, e distante 190 km da capital do estado, São Paulo.

[118] Apesar de serem referenciados como Campus avançado da USP, ou Instituto da USP, os Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) do interior de São Paulo (Araraquara, Rio Claro, São José do Rio Preto, Marília, Assis e Presidente Prudente), segundo Vaidergorn (2003), foram criados entre 1957 e 1958 sob a supervisão do Conselho Estadual de Ensino Superior, cujos membros eram os mesmos do Conselho Universitário da USP. Além disso, os primeiros diretores dos Institutos eram professores vinculados a USP que mantinham suas atividades acadêmicas em suas Universidades de origem. No entanto, apesar desses Institutos terem sido mantidos sobre o "controle" da USP, foram criados sem vínculos institucionais. No texto de Vaidergorn (2003) encontramos indícios de que, em um primeiro momento, tanto o Conselho Universitário da USP, quanto o jornal O Estado de São Paulo temiam pela criação desses institutos achando não ser possível manter um bom padrão de ensino. Em 1976 os Institutos Isolados foram reunidos com a criação da UNESP – Universidade Estadual Paulista.

[119] Universidade de São Paulo.

[120] Universidade Estadual Paulista.

[121] Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Universidade Estadual de Campinas.

Então foi isso que aconteceu. Agora, com relação ao curso de Ciências, o que eu lembro vagamente é que, em princípio, a ideia era aparentemente boa. Olha, você tem uma formação em Matemática e tem uma formação em Ciências. Essas duas áreas têm alguma ligação. Você pode usar a Matemática na área de Ciências, embora isso nunca tenha sido usado como deveria ser nesse período. E por quê? Porque ninguém tinha formação para fazer isso, então não adiantava. Eu, por exemplo, só percebi isso muito depois. Mas o que a gente sentiu foi o seguinte: por que acabou? Porque a rigor, quando o aluno ia para o terceiro ano fazer Matemática, a formação básica dele não era suficiente para você dar uma Matemática mais aprofundada. Outra coisa, nesse período havia uma preocupação muito forte com o aprofundamento do conhecimento em Matemática. Por exemplo, eu que fui formado em Rio Claro (não só eu, mas os outros professores da época também, acho que tínhamos o mesmo pensamento), falando em particular de mim, eu tinha essa preocupação. Rio Claro era um Instituto de Matemática muito forte nesse período. Talvez um dos melhores do país, onde havia os melhores professores, pessoas com uma formação antiga, com uma formação na qual o rigor matemático era fundamental. Então era isso que se passava: o aprofundamento do conhecimento. A questão, por exemplo, da Licenciatura, era uma questão que não era muito aceita. Prática de Ensino, Estágio, isso aí... os professores mesmo, com uma formação bem forte em Matemática, não se envolviam muito com isso. Quem começou muito com isso num período foi o professor Dante. Ele deu aula pra mim no quarto ano e ele tinha essa preocupação com o ensino, em direcionar as pessoas para o Ensino Básico (naquela época, 1º e 2º graus). Então, havia nele essa preocupação, mas eu percebia, lá junto aos outros professores, que ele não era muito aceito por causa disso. Porque não havia muita Matemática nisso, era mais a parte pedagógica e tal. Já nesse período, 1969, 1970, 1971, o Dante tinha essa preocupação, que eu me lembre, porque ele deu aula pra mim no quarto ano (terceiro e quarto ano 1971 para 1972), e eu terminei em 1972. Mas a gente saiu de lá formado com o espírito de que você tem que ter a formação em Matemática. Se você tiver a formação em Matemática o resto vem por acréscimo. No fundo, até hoje, eu ainda penso assim, porque você não pode tirar o que você aprendeu (coisa que fica arraigada em você).

Embora eu entenda também o valor e a necessidade que essas coisas têm de caminhar juntas. As duas coisas têm que caminhar juntas, não pode ser nem uma só e nem a outra. Então essa é a minha visão. Não sou contra a questão da formação. Acho que é fundamental isso, ou seja, a formação a que eu me refiro é o endereçamento para as práticas e tal. Acho que essas coisas têm que caminhar juntas, mas não se pode abrir mão do conhecimento, do aprofundamento do conhecimento, de saber Matemática, porque se você

não sabe Matemática você não ensina, não é? Tanto é que você pode descobrir muitos talentos ali, muitas pessoas que são muito boas em Matemática, têm o conhecimento e de repente chegam numa sala e fazem coisas lá que você, que está sempre envolvida só com a questão da prática, não consegue. O sujeito ter didática e tal a pessoa tem (porque isso é natural). Como ele tem o conhecimento isso é muito mais fácil para ele. Eu acho que o princípio é o conhecimento, o resto você melhora, você muda. Eu estou dando uma opinião fora do que você está querendo aí, mas...

C. Claro, mas tudo isso faz parte da movimentação da Formação de Professores aqui no estado e da Matemática de maneira geral aqui no estado. Eu sei que o senhor não participou da criação, mas, e o curso de maneira geral? Como funcionavam as disciplinas (matemáticas e pedagógicas), quem dava aula nessas disciplinas? Qual era o material didático utilizado? O senhor se lembra um pouco de 1980, 1983, de como era a estrutura física de Três Lagoas? A questão da biblioteca. Os livros que vocês tinham lá disponíveis.

E. A biblioteca não era muito boa não. Nós tínhamos poucos livros e havia muita dificuldade para aquisição desses livros. O que a gente fazia na verdade era cada professor preparar as suas aulas, porque nós, como professores, comprávamos os nossos livros (até hoje eu compro livro), e com base nesses, preparávamos as aulas e passávamos isso para os alunos, em forma de texto. Mas o que ocorria mesmo no período era mais na lousa. Você escrevia tudo na lousa e o aluno copiava. Eles tinham realmente o que você preparava. Eventualmente, uma excursão à biblioteca (quando a gente conseguia alguns livros). Havia também uns livros mais antigos. Tinha muito livro de Cálculo porque essa era a disciplina que mais reprovava, que mais causava dificuldade para os alunos, então tinha mais livros de Cálculo do que de outras áreas. Os alunos tinham condição de ir lá e dar uma olhada nos livros, mas o professor (no caso o professor Celso foi o que mais trabalhou com Cálculo) fazia isso tudo direitinho na lousa, escrevia e tal. Quanto a ter o material, os alunos tinham (bem ou mal, eles tinham), era passado tudo na lousa direitinho, além de ter atendimento ao aluno porque a gente ficava lá e eles tinham condições de vir e tirar dúvidas. O noturno vinha um pouco antes, eventualmente no intervalo. Tinham que aproveitar todos os momentos. O curso noturno tem esse problema, porque como é que vai fazer? Ou o aluno chega um pouco antes, ou ele sai um pouco depois (o que muitas vezes não era viável por causa de ônibus), ou então na hora do intervalo. Era possível também durante a aula, no início da aula, na primeira meia hora. Havia a possibilidade também de, no final da aula, a gente interromper e falar: “agora vamos ver as dúvidas que vocês têm dos exercícios”. Isso acontecia muito.

C. Esses alunos eles vinham de onde?

E. Os principais alunos (principais no sentido de quantidade) eram de Ilha Solteira[122], que fica a 60 km de Três Lagoas. Do curso de Matemática, pelo menos, a grande maioria era de Ilha Solteira. Havia aluno de Andradina[123] também (que é perto), Mirandópolis, mas eram menos que Ilha Solteira. Com a Usina[124] funcionando lá, havia muita gente de fora, muita gente que precisava de um curso superior na área deles. Então eles iam fazer mesmo e eram bons alunos. Eu diria que os alunos de Ilha Solteira eram os melhores alunos. Os de Três Lagoas eram os que a gente tinha mais dificuldade, porque trabalhavam também o dia inteiro, tinham uma formação básica menor do que os de Ilha Solteira, de Mirandópolis, de Andradina, pois a formação básica do estado de São Paulo era melhor do que a do estado de Mato Grosso do Sul. Como os alunos eram de fora, a gente tinha que aproveitar esses momentos mesmo, tirava as dúvidas na aula (separava uma parte da aula para isso, ou eles chegavam meia hora mais cedo). Aproveitávamos também o intervalo.

O Cálculo era a disciplina mais assim, que causava mais dificuldade. A Geometria também causava muita dificuldade nos alunos, bem como a Álgebra. Eu acho que essas três disciplinas aí eram as que realmente comandavam o curso, em termos de dificuldades, de necessidades. A Análise (que eu esqueci de colocar) era dada só no último ano, então acaba deixando o desespero para o fim. Mas durante o curso, era Cálculo, Geometria e Álgebra. Os professores que davam essas disciplinas eram da Matemática. Quem trabalhava com Cálculo nesse período da década de 1970 (final da década de 1970, comecinho da década de 1980), era o professor Celso, que praticamente dava todos os Cálculos. O professor Álvaro Sampaio dava Álgebra. Geometria, eu realmente não lembro quem trabalhava com Geometria.

Todos os professores do curso, na verdade, faziam uma Prática de Ensino. E como é que era feita a Prática de Ensino na época? O aluno tinha que dar uma aula, quer dizer, não tinha aula (não era a Prática de Ensino que é feita hoje, mas não sei como funciona hoje também, então não posso comparar), o que a gente fazia era assistir a aula do aluno. Eu, por exemplo, fui algumas vezes a Ilha Solteira (eu saía de Três Lagoas com meu carro e ia para Ilha Solteira) assistir aula de aluno e voltava. Mas qual era a ideia? A gente ia lá, assistia a

[122] Ilha Solteira é um munícipio do interior de São Paulo, da mesorregião de Araçatuba, distante 661 km da capital do estado, São Paulo.
[123] Andradina é um munícipio do interior de São Paulo, da mesorregião de Araçatuba, distante 639 km da capital do estado, São Paulo e distante 41 km de Três Lagoas-MS.
[124] A Usina Hidrelétrica Ilha Solteira é a maior usina da CESP (Companhia Energética de São Paulo) e do Estado de São Paulo e a terceira maior usina hidrelétrica do Brasil. Está localizada no Rio Paraná, entre os municípios de Ilha Solteira (SP) e Selvíria (MS).

aula, anotava, via como o aluno trabalhava aquela aula em termos de conhecimento dele sobre o assunto, em termos da didática dele, como ele se comportava, se ele conseguia transmitir aquilo com uma certa facilidade ou não. O professor local também fazia a avaliação dele e era só isso. A gente voltava para a sala, fazia alguma crítica ou não. Na época, era um pouco mais duro o negócio, porque eu acho que hoje é muito leve. Se leva muito em consideração as pessoas, para não machucar, e muitas vezes isso pode não ser muito bom. É correto, mas pode não funcionar como deveria. A gente era duro no sentido assim: "olha, você deveria ter feito assim, assim, porque que você fez desse jeito, está errado, não é legal isso e tal", ou seja, éramos bem objetivos, corrigíamos sem ficar "passando a mão na cabeça". A Prática de Ensino funcionava assim porque era associada ao Estágio, entende? Estavam ligadas essas duas coisas. Você dava Prática de Ensino em sala. Durante a semana tinha os horários da aula no qual você treinava os alunos, botava eles pra dar aula na própria sala. Você pegava um assunto do Ensino Médio, do Ensino Fundamental e o aluno ia trabalhar aquele assunto, explicar aquilo como se estivesse trabalhando. Treinando e também aprendendo bem aqueles assuntos, porque muitas vezes ele fica mexendo só com Álgebra e ele esquecia uma parte básica. As aulas de Prática de Ensino eram assim: você mesmo ficava olhando essa aula de Prática e acabava definindo os Estágios. Vamos supor que eu sou o professor de Prática, eu precisava do professor Celso, do professor Álvaro, do professor X para poder acompanhar os alunos, então eu dividia isso. No início talvez você não tenha entendido porque eu comecei a falar de Prática de Ensino e em seguida eu falei de Estágio, não é? Mas é porque funcionava assim. Eu, como professor da Prática, cuidava do Estágio, só que a gente trabalhava em conjunto, porque não dava pra eu assistir todas as aulas, então dividíamos. Era meio precário nesse sentido, não existia uma preocupação muito grande com isso.

As outras disciplinas pedagógicas não eram muito bem definidas não. Por exemplo, Psicologia da Educação tinha um professor da área de Educação, da área de Pedagogia, que ministrava. Didática na Matemática outro professor, às vezes, o próprio professor que era da outra área vinha conversar com a gente, ele falava assim: "olha, como você quer que eu trabalhe isso aqui?" A gente dizia: "olha, é importante que você direcione isso para os objetivos do curso de Matemática, porque os caras não sabem fazer isso". Tive professor lá que fez isso, por exemplo, Jorge Chain[125] (ele já foi aposentado) era professor da área de Didática e ele conversava muito comigo porque a gente era de Mirandópolis, viajávamos juntos. Ele tinha essa preocupação, então a gente conversava: "olha, seria importante a gente

[125] Jorge Chain Rezeck.

trabalhar assim". Mas era difícil, não é? Porque para trabalhar assim você tinha que conhecer um pouco os dois lados. Uma coisa que eu vejo difícil é você ser da área da Matemática e o outro ser da área de Pedagogia e o da Pedagogia não entender nada de Matemática, e esse aqui não entender nada... Fica muito difícil, não adianta, não vai sentar e descobrir isso, não vai. Acho que o bom senso tem que prevalecer. O professor da área de Pedagogia não precisa saber Matemática (eu acho que ele não precisa realmente). Agora, eu acho que ele tem que entender essa preocupação em direcionar o trabalho dele para uma certa situação. Só que é muito difícil. Por exemplo, quando você vai construir um objetivo específico para um determinado assunto de Matemática para o cara da Pedagogia, ele entende, ele vai usar o palavreado que é preciso, mas o cara que está lá, ele não consegue entender isso. Fica um negócio meio complicado. Não é impossível fazer, mas exige muito esforço e tempo, e muitas vezes as pessoas não têm tempo. Mas de certo modo, funcionou muito bem.

Eu vejo que os pontos positivos foram maiores que os negativos. Tanto é que muitas pessoas que se formaram na época e que depois eu tive contato, são bons professores, têm conhecimento, passaram em concursos e foram professores (eu acho que muitos já aposentaram hoje), muito eficientes no ensino, trabalhando nas escolas municipais e estaduais. Eu acho que de certo modo foi bom. Para muitos que não foram trabalhar no Ensino Básico, porque tinham os seus trabalhos já (por exemplo, aquele pessoal de Ilha Solteira que trabalhava na Usina, o sujeito era técnico em determinadas coisas, edificações e tal), a Matemática serviu muito pra eles. Eu acho que valeu a pena sim, foi muito bom. Acho até que era um período muito diferente de hoje, porque hoje a complexidade das relações é muito grande. Não é como era antes. Antes o professor era mais respeitado, valorizado. Na verdade, as pessoas valorizavam a educação, as pessoas entendiam que era importante estudar. Hoje elas não entendem que é importante estudar, que é importante se educar. Hoje você pode observar isso em todos os níveis, não só no Ensino Básico, como também no Ensino Superior. As pessoas não enxergam essa necessidade, não levam a sério, não respeitam. Fica muito difícil para o professor hoje. Não consigo comparar porque eram épocas diferentes.

Mas eu vejo também, hoje, muitos professores que acabam não levando a sério o trabalho deles. Porque se você não se tomar a sério, ninguém vai fazer isso, ninguém tão pouco vai fazer isso por você. Se você não valorizar o que faz, não aprofundar o seu conhecimento e não mostrar esse conhecimento você não é respeitado. Nós estamos formando muita gente aí que acaba saindo sem aquela parte importante que eu falei pra você no início que é o conhecimento. O conhecimento é que faz com que você mude as coisas, tenha

condições de alterar o meio que você está, se você não conhece você não vai conseguir fazer isso, entende? Para você dar esse conhecimento hoje está muito difícil, porque as pessoas não querem. Aí você é chato, ninguém quer assistir aula com você, porque você está levando a sério, porque você está cobrando. As pessoas não gostam de ser cobradas, querem que as coisas andem assim e está tudo bem.

Talvez o problema esteja mais na situação que a gente vive hoje, do que nos próprios cursos, na própria forma de ensinar, na própria maneira como andam os cursos por aí, entende? Eu acho que estamos muito preocupados em tentar mexer nos cursos e alterar a forma de ensinar, esquecendo que o erro pode não estar aí, o problema pode não estar aí, porque eu acho que não está. Eu entendo que o conhecimento é uma coisa que existe. Ficar tentando encontrar quinhentas formas de passar isso é perder tempo, quando você tinha que atacar o outro lado e falar assim: "olha, você aprende se você quiser, mas se você não quiser então você vai fazer outra coisa". Não temos que ficar amparando as pessoas, e agradando e "passando a mão na cabeça". Você tem que ser claro com elas e falar: "olha, você não quer? Não? Então não precisa vir aqui", ponto. Porque eu não vou ensinar quem não quer aprender. Quem vai ensiná-lo vai ser o tempo, o tempo vai dizer pra ele o que ele perdeu ou não. Eu não vou dizer pra ele o que ele tem que fazer. Minha postura como professor hoje é essa. Eu chego à sala, há 50 alunos, 60 alunos e, a primeira coisa que eu falo é a seguinte: "olha, eu não faço chamada e não reprovo ninguém por falta, porque só quero ter aqui quem quer estudar, quem não quiser não precisa vir aqui. Quem não está gostando disso, não tem que vir. Quer vir fazer a prova, pode vir. Se você vier, fizer a prova e se sair muito bem, então eu respeito você. Você estudou de alguma forma. Você tem esse conhecimento e isso é importantíssimo. Mas não venha me perturbar, atrapalhar o meu ambiente, só isso". Então eu vejo o problema mais social, do que o problema com a Educação, com as técnicas, com as metodologias. Nós ficamos buscando muita metodologia, muita técnica, porque nós estamos querendo atender uma sociedade que não quer aprender, que está mudando, que está em transformação. Nós estamos em um período de transição desde 1980 pra cá, e todo período de transição é longo mesmo. O tempo não tem significado. Pode durar cem anos isso. Mas nós estamos numa transição de muitas mudanças tecnológicas, enquanto isso não se estabelecer, não ficar muito bem definido para as pessoas, nós vamos ficar nesse impasse. Agora que nós temos que acompanhar a tecnologia, temos que tentar fazer mudanças, nós temos. Mas não achando que só tem que fazer mudanças na questão da educação. Bom, essa é uma opinião, eu posso estar enganado...

C. O senhor falou dos alunos, o senhor se lembra da faixa etária, se eram alunos bem mais velhos?

E. No período diurno que a gente teve uma época os alunos eram novos, entre 18 e 22 anos, 23, nessa faixa. Agora, no noturno, a maioria era de mais idade, a maioria era acima dos 22 anos. Tinha gente que dava aula, mas não tinha formação. Muitas pessoas que já trabalhavam no Ensino Fundamental não eram formadas e vinham pra poder fazer a graduação. Tinha de tudo quanto é tipo por lá. Gente que não queria ser professor e tinha outros interesses. Havia os que já eram professores e precisavam da formação, e tinha os que estavam começando. Havia os três tipos. O ingresso no curso eu acho que era vestibular normal, não me lembro. Para o curso noturno tinha bastante procura. Dos cursos de Licenciatura era um dos que mais tinha. Só perdia para Pedagogia. Pedagogia e Letras. Às vezes era 3 por 1, chegava a ser 4 por 1 em um determinado período, mas a partir daí era 2 por 1, quando muito. Tinha procura mas não era assim muito grande não. Era o suficiente para preencher direitinho e sobravam algumas pessoas ainda.

C. Entendi. E a estrutura curricular do curso? O senhor se lembra das disciplinas?

E. Bom, trabalhei nos dois cursos (Ciências e posteriormente Matemática), mas quando era o curso de Matemática, você entrava no primeiro ano e tinha, normalmente, as disciplinas pedagógicas no início. De Matemática mesmo você tinha uma introdução ao Cálculo (seria assim um pré-Cálculo), tinha as pedagógicas e tinha umas duas ou três disciplinas no máximo de Matemática. No segundo ano começava a ser mais forte, mas ainda tinha as pedagógicas. Mas isso tudo depende, nós tivemos muitas estruturas lá, elas mudavam muito. Mudavam porque não estávamos satisfeitos com o resultado. Às vezes começávamos a perceber que o aluno chegava ao terceiro ano e não tinha tido uma formação suficiente para ele aprender esse negócio. Ele já vinha, do nosso ponto de vista, mal formado, então falávamos: "não está dando certo, vamos ter que aproximar essa disciplina". Tentávamos mudar, e por isso, a gente mudou muito. No final, a gente forçou mais, passou o Cálculo para o meio do curso. No início começávamos com o Cálculo I no primeiro ano, aí a gente percebeu que não dava. Com o passar do tempo o Ensino Básico foi piorando e, como foi piorando, foi forçando a gente a empurrar o Cálculo mais para a frente. No início, final da década de 1970 e mesmo antes, quando era só o curso de Matemática já começava com Cálculo I no primeiro ano. Não tinha esse negócio de Pré-Cálculo nada, você entende? Já era Cálculo I, tinha uma Matemática Aplicada I, alguma coisa assim, tudo já começando no primeiro ano. Era pesado o curso. A gente foi percebendo que os alunos vinham cada vez

menos formados, então mudamos a estrutura: “olha, vamos passar esse Cálculo I para o segundo ano”. Isso foi uma luta constante tanto na década de 1970 quanto na década de 1980, e continuou até quando eu saí de lá em 2007. Todos esses anos a gente teve muito problema com essa questão da estrutura, com essa questão da evolução para pior do Ensino Básico e, consequentemente, do Ensino Superior.

A gente vem dessa luta há muito tempo, e parece que é cada vez pior, não chegamos num ponto e diz: “parou, vamos voltar aqui”. A coisa está numa queda constante. O curso era bom no início. Quando eu entrei lá o curso de Matemática era um curso muito forte, um curso assim, pesado. Entravam cerca de 40 pessoas, e saíam 5, 4, formados. Em todo esse tempo a gente não formava muito alunos, quando formava 10 era motivo não de regozijo, mas de repensar e falar assim: “está muito fraco esse negócio nosso aqui, formamos 10”. Então tinha isso também, mas acho que formávamos em torno de quatro ou cinco pessoas só. Havia no curso muita reprovação e desistência. Ao quarto ano chegavam, exagerando, oito pessoas, e dessas oito passavam aí quatro, cinco.

Para quem reprovava havia, no início, a dependência, o aluno carregava dependência. Aí, o que acontecia? O coordenador tinha que analisar caso por caso. Olhava e dizia: “olha, esse aluno aqui ele já fez tudo isso aqui, está faltando fazer esse negócio aqui”. Tinha que fazer um planejamento pra ele. Normalmente ele entrava, vamos supor, em 1980, teoricamente ele sairia em 1984, mas como ele tinha sete anos pra fazer, até 1987 ele podia estar lá numa boa. Então para muitos alunos (a maior parte dos alunos) o planejamento era para 7 anos. Porque como ele fazia a dependência e fazia as disciplinas? Era complicado. Daí teve muitas mudanças nisso também, nessa questão do aluno poder fazer só a dependência. Teve uma época que ele só podia fazer o que ele estava dependendo, não podia fazer outra, depois mudou isso. Na Universidade essas coisas mudavam muito, por isso eu não consigo lembrar e nem consigo precisar como isso aconteceu, mas teve tudo isso. No início era só a dependência, ficou, tinha que fazer só aquela.

C. E atividades de ir a congressos ou fazer alguns eventos eram possíveis, sendo um curso noturno?

E. Conseguimos fazer algumas semanas da Matemática. Chamávamos alguns professores de fora pra fazer algumas palestras e tal. A gente fazia, mesmo sendo curso noturno, mas era mais a semana da Matemática. Nós começamos a fazer projetos de Iniciação Científica só a partir de 1994 porque foi quando as pessoas foram sendo qualificadas. A Universidade contratou professores nesse período, mas as pessoas não tinham qualificação, só

tinham a graduação. Não existia um plano de carreira aqui na Universidade para isso, porque tinha que ter dinheiro: “olha, vamos afastar fulano, ele vai ficar quatro anos fora”. Tinha que ter alguém no lugar dele para trabalhar. Então isso aí só começou efetivamente, a partir de 1982, 1983, por aí. Só que não era uma política ainda pra todo mundo. Não era uma coisa aberta, por exemplo, “lá pra Três Lagoas, com o curso de Matemática nós podemos liberar um”. Vinha mais ou menos imposto de cima. Não era uma coisa que você colocava lá, discutia, e falava: “olha, nós vamos definir quem que vai ser”. Não, já vinha certo e a pessoa já ia. Só a partir do final da década de 1980 que a Universidade passou a investir mais nisso. Eu saí em 1984, mas mesmo em 1984 começou porque a gente brigou por causa disso. Falou: “olha, como é que vem de cima definido, o colega sai e a gente só fica sabendo que ele saiu depois que ele foi embora”. Era escondido. Depois passou a ter uma discussão melhor e tal.

Eu voltei, por exemplo, em 1986, fiz o primeiro projeto para poder orientar alunos no segundo semestre, de 1986 até 1989. Alguns outros professores também. Não foi só eu não. Então a gente tentou, e tinha trabalho de conclusão de curso (passou a ter), e a gente começou a orientar nisso também. Mas era muito tímido ainda, começou a ficar melhor a partir de 1994. Quando voltei do Doutorado já fiz um projeto de pesquisa e, com esse projeto de pesquisa, consegui comprar, não sei se quatro ou cinco computadores, porque os desktops começaram a aparecer realmente a partir de 1990. A gente não conhecia ainda, não tinha isso aqui. Eu consegui importar com o projeto de pesquisa cinco desses computadores. Eram importados. Não tinha como hoje que você vai lá e compra, não tinha isso. Montei um grupo de Iniciação Científica (eu tinha cinco alunos de Iniciação Científica), montei uma sala com esses computadores, porque a gente não tinha sala de micros nem nada, não existia isso. Eu montei uma com cinco computadores e os meus alunos trabalhavam nessa sala com os projetos de pesquisa e tal. Começou aí na verdade. Os primeiros computadores que apareceram lá foram esses, para um projeto que eu fiz. A gente começou realmente a envolver mais os alunos com o curso. Esses alunos recebiam uma bolsa e, por isso, eles acabavam vindo. O curso deles era noturno, mas eles vinham no período da tarde e ficavam para a noite. Com a bolsa eles conseguiam não trabalhar. Então, a partir de 1994, houve uma evolução muito boa lá nesse sentido, mas antes era muito difícil mesmo. Falta de qualificação dos professores. Não é como hoje as facilidades que você tem. Você tinha que usar a máquina de escrever. Então eram mais complicados os negócios, mas mesmo assim eu tenho uma avaliação positiva. Eu acho que os profissionais que trabalhavam nesse período eram muito responsáveis, competentes, por isso que funcionou. Eu acho que foi bom sim, tenho uma boa avaliação disso.

C. E vocês conseguiam ter algum contato com São José do Rio Preto, Araraquara que estavam ali perto, ou até Rio Claro, que é onde o senhor tinha se formado?

E. Não, não conseguia fazer não. Era muito difícil. Não conseguia. Exceto eventualmente. Nós vamos fazer uma semana da Matemática, por exemplo, eu ligava para o Bicudo, que era professor lá, e ele vinha dar uma palestra. Eu fui muito amigo do Irineu, na época. Faz muitos anos que eu não o vejo, mas nós jogamos futebol juntos. Ele tinha um time de futebol e eu jogava junto com ele. Ele me pegava todo dia em casa pra eu ir jogar. Ele tinha uma rixa com um professor da Geologia, o Eberhard[126]. Não sei se ele está lá ainda. Havia o Dante, que era uma pessoa que eu gostava muito. Você percebia que ele era uma pessoa muito interessada no ensino. Ele era interessado em tornar aquilo uma coisa que fosse importante para o Ensino Básico. Tinha essa preocupação e até hoje tem. Ele começou, quer dizer, começou assim que eu lembro, em 1973, que é quando eu tenho notícias dele lidando com isso. Ele começou em um período em que ninguém mexia praticamente com isso. Tanto é que as aulas que ele dava para a gente, o que ele fazia? Aula de Prática de Ensino: ele chegava e dava uns textos pra você em Francês. Aí você tinha que ler o texto em Francês, analisar aquele texto, discutir em sala. Era assim a aula. Mas enfim, era um início. Depois obviamente ele incorporou isso tudo, tanto é que hoje ele ainda está aí, firme, trabalhando nessas coisas.

C. E a respeito do curso lá de Três Lagoas e a região, o senhor consegue lembrar se existia alguma relação do curso com a Educação Básica da época? Os alunos faziam os estágios, mas vocês conseguiam ofertar alguma extensão? Ou os professores da Educação Básica iam até vocês perguntar alguma coisa?

E. A gente fazia cursos de especialização do Ensino Básico (do então Ensino Básico). Éramos nós mesmos que dávamos as disciplinas. Era uma coisa diferente de hoje. A gente entendia que se era curso de especialização eles tinham que saber Matemática. Não existia essa preocupação: "olha, nós estamos analisando, discutindo como é que vocês trabalham ou não trabalham. O que é importante". Não existia isso. A gente tinha uma relação de disciplinas, tudo de Matemática: Álgebra Linear, Cálculo. Era tudo disciplina do Ensino Superior. Eventualmente havia uma disciplina que trabalhasse os conteúdos do Ensino Básico, mas o restante era tudo dessa maneira. A gente entendia que se ele soubesse isso, ele

[126] Eberhard Wernick.

não teria dificuldades para trabalhar lá. Essa era uma visão, por isso que eu estou falando, era uma visão da época. A gente fez alguns cursos de especialização. Houve uma tentativa de curso de (sem ser especialização, tem um outro, eu me esqueci do nome) mais ou menos uma extensão. A gente tentou algumas assim. Eu, particularmente, não queria trabalhar em nenhuma. Eu trabalhei provavelmente em uma ou duas especializações, só dando uma disciplina. Havia muita resistência em fazer isso. Ninguém queria assumir a coordenação desse curso de especialização.

C. Mas por quê? Seria mais trabalho? Era difícil lidar com isso?

E. Porque era difícil lidar com isso e porque a gente entende que o sujeito tinha que ter formação e a gente já estava fazendo isso na graduação. A especialização também tinha um problema técnico. Olha, como é que você vai implantar uma especialização? Tinha normas, tinha uma série de coisas que davam muita mão-de-obra pra gente e, às vezes, não valia a pena o esforço, porque os professores vinham... O primeiro foi tudo bem, todo mundo queria, mas aí começamos a perceber que os professores do Ensino Básico vinham assistir somente para ter um título. Isso era importante pra eles que trabalhavam lá no Ensino Básico. Eles não estavam interessados em ver mais Cálculo, Álgebra e aqueles negócios. O curso começou a ficar chato, e ficou ruim. Aquela dificuldade quando você quer fazer uma coisa e o sujeito não quer. Isso foi desmotivando, na verdade, não porque era muito serviço, era porque foi desmotivando, entende? É diferente de hoje, por exemplo, nós temos o Mestrado Profissional aqui, que foi na verdade construído pela SBM (Sociedade Brasileira de Matemática), e hoje a visão é diferente. Mesmo hoje os professores vêm para fazer o Mestrado, mas eles têm muita preocupação com o dinheiro. Eles dão aula, mas o correto seria eles darem somente 20 aulas, e as outras 20 dedicar-se para o mestrado. Mas tem muitos que querem dar 40 aulas e querem fazer isso e tal, tal, tal. Fica difícil você trabalhar. Mas o Mestrado Profissional já tem uma outra direção, a gente sabe que o objetivo é a formação deles. O trabalho de conclusão de curso deles é um trabalho que a gente tenta direcionar para o ensino. Tem as disciplinas que são básicas e que precisam ser dadas, que são de Matemática e tal, mas existe essa outra preocupação. Isso já não acontecia muito com a especialização antigamente, e muitos professores questionavam isso, na época. Eles questionavam isso, eles queriam que na verdade você desse alguma coisa que respondesse aos problemas que eles tinham lá e a gente não sabia, não tinha como fazer isso. Era muito difícil para gente, então não nos restava outra coisa, ou fazia isso, ou não fazia.

C. Entendi. E havia algum outro tipo de curso de formação de professores além desse curso noturno? Havia algum tipo de projeto para formar professores?

E. Eu acho que no início era isso. Depois, mais recentemente, passou a ter sim, mas aí nesse período, 1970, 1980, acho que não tinha não.

C. Com a divisão do estado, o senhor consegue perceber se houve algum impacto, em 1977, 1979, para o curso de Matemática ou para a Universidade como um todo?

E. Para a Universidade como um todo eu acho que foi muito bom isso, porque federalizou, passou a ter mais recursos, passou a ter um outro tipo de administração. Foi a partir daí que começou a haver a preocupação com a qualificação dos professores, com a melhoria do ensino, melhoria de uma série de coisas, para pesquisa e para tudo. No início foi muito tímido, mas depois evoluiu. Foi muito bom. A divisão do estado foi uma coisa muito boa para a Universidade. Para o curso de Matemática, especificamente, no início, acho que não foi muito significativo. A partir do momento em que as pessoas começaram a se qualificar, aí sim, isso começou a fornecer resultados em termos de melhoria do ensino, melhoria do aprendizado. Os professores voltando, tinham outras ideias, tinham outra disposição, tinham outra vaidade, tinham tudo, e isso motivou os alunos também. O aluno vendo que o professor, naquele momento, conhecia mais, porque ele demonstrava isso, que ele tinha uma perspectiva de apresentar um projeto de extensão, que ele tinha a perspectiva de conseguir uma bolsa pra ele... Isso tudo foi motivando o aluno. Aquele aluno que queria trabalhar, que queria estudar e tal, ele percebeu um momento importante pra crescer. Então isso foi bom, mas isso a partir de certo tempo, não foi logo de cara não. Até a década de 2000 a gente tinha muita dificuldade com a falta de professor, não tinha professor. Nós trabalhávamos no curso de Matemática com meia dúzia de professores. Então dava muita aula. Isso também era um dos motivos que fazia com que você não tivesse tempo de pensar em outras atividades além dessas. Era muita aula, e mesmo depois que começou a qualificação dos professores, a grande dificuldade era essa. Como que a gente vai liberar um professor se nós já não temos professor? E aí uma das condições era: "olha, não pode contratar nem substituto", então um professor tinha que assumir a aula do outro pra ele poder sair. E isso aconteceu até, praticamente, a década de 1990 ainda. Era complicado. Foram épocas difíceis. Eu acho que tudo o que houve de bom, no sentido do ensino da Matemática, foi o fato dos professores que trabalhavam na Matemática, como um todo, terem sido sempre muito responsáveis mesmo, compromissados com o trabalho deles, com a disciplina que ministravam e tal. Faziam muito bem isso. E as dificuldades eram grandes. Com a falta de

professor, com a falta de condições e de estrutura, não tinha como fazer uma extensão, pensar em outras coisas além daquilo. Dava-se muita aula. Eu acho que foi bom no sentido que os profissionais eram responsáveis. Todos. Eu acho que todos contribuíram muito.

Bom, eu acho que eu falei tudo, de certo modo, em termos do curso. Eu acho que está bem, eu acho que o que eu falei é o que eu senti e o que eu lembrei também. Por isso que eu falei para a você, foi um período e uma fase da minha estada lá meio turbulenta. Eu viajava no início. Comecei a dar aula de Estatística, fiquei muito tempo dando aula de Estatística, inclusive no curso de Matemática e, só depois passei a trabalhar com o Cálculo, com outras disciplinas. Há também outras questões pessoais que não preciso falar. Eu tomei pé realmente de toda a situação a partir da década de 1980, quando eu fui definitivamente pra lá. Mas logo saí pra fazer Mestrado e depois pra fazer o Doutorado. Tem lastros aí que eu não sabia o que estava acontecendo lá. De 1984 a 1986 eu não tinha muita informação, depois de 1990 a 1994 eu também não tinha. Então pode ter muita coisa aí que aconteceu nesse momento que eu estou desconhecendo. Que eu posso até ter ouvido falar, mas não me lembro. Por isso que eu estou sugerindo a você falar com o professor Celso Correia de Souza. O Celso é muito meu amigo, ele também fez o Mestrado dele em Campinas. Ele entrou lá em 1983, se eu não me engano, e voltou um ano antes de mim ou dois, então ele pegou um período que eu não estava lá. Em 1990, novamente, a gente esteve junto em Campinas. Acho que ele voltou antes. Fora o fato de que na década de 1970 ele era uma das pessoas que tinha a maior responsabilidade com o curso de Matemática. Ele era chefe de Departamento. Eu acho que ele tem, assim, algumas informações que eu não pude passar pra você, que podem ser muito úteis pra você. Ele eu acho que é uma pessoa chave pra você.

C. E quem mais era professor lá? O senhor falou do professor Celso e do Álvaro Sampaio.

E. Tinha a professora... o duro é o seguinte: quando eu entrei em 1974, tinha muita gente que entrou depois, por exemplo, o Pádua[127] entrou depois, eu não me lembro do ano que ele entrou. Tinha então o que era sogro do Pádua, que era o professor de Física, e já faleceu. Eu esqueci o nome dele, mas o Celso vai saber. Eu acho que eram poucos, viu? Tinha um outro professor que eu não conheci direitinho, não tinha muito contato com ele, que o Celso vai saber, porque, como eu trabalhava fora, eu só ia e voltava e não encontrava com ele. Eu lembro basicamente dos dois, por quê? Porque os dois eram os que controlavam o curso, de certo modo. Controlavam não no mau sentido. Era no sentido de que eles estavam muito

[127] Antônio Pádua Machado, à época da entrevista, professor do Instituto de Matemática da UFMS Campo Grande.

presentes, eram chefes de Departamento, coordenavam o curso. Eu acho que ele vai ter condição e até talvez me contestar, porque de repente eu posso ter falado alguma coisa que eu fiquei meio confuso, está certo?

C. Muito obrigada Professor Edson, o senhor me ajudou muito, pode ter certeza disso.

E. Eu acho que a maior ajuda que eu te dei foi falar que o Celso vai te ajudar (risos).

C. Muito obrigada.

E. Eu que agradeço.

Narrativa produzida com Eronides de Jesus Biscola e Jair Biscola

> A entrevista com os professores Jair Biscola e Eronides de Jesus Biscola ocorreu no dia 16 de maio de 2013, às 14h, no escritório do professor Jair, e teve duração de 3 horas e 8 minutos. Ao entrevistar o Professor Edson Cáceres, ele insistentemente disse que eu procurasse o professor Eron, que estava na Universidade[128] antes mesmo da criação do curso de Licenciatura em Matemática e, que ele, bem como seu irmão Jair, teriam muito para me falar. Consegui o telefone do Professor Jair pela lista telefônica eletrônica. Muito educado e solícito, ele disse que poderia sim conversar comigo, mas que seria interessante uma conversa conjunta com ele e seu irmão, Eron. Marcamos então uma data possível e entrei em contato com Eron para confirmar a data. O Professor Eron reside em uma Fazenda nos arredores de Campo Grande e vem, de tempos em tempos, para a cidade. Enfim, após alguns entendimentos telefônicos, marcamos para o dia 16 de maio, às 14h, a entrevista que segue aqui textualizada. Enquanto esperávamos o professor Eron, eu e o professor Jair conversamos. Expliquei a ele o tema da minha pesquisa e o porquê de procurá-los. Assim que o professor Eron chegou, o professor Jair me pediu que eu repetisse, para o professor Eron, o que eu havia contado a ele sobre a minha pesquisa.

Jair. É interessante você colocar aqui pra nós, mais ou menos, o que você tinha me dito, aquele comecinho que você tinha falado, que você procurou a Conceição.

Carla. Primeiro, para começar a entrevista, eu quero agradecer aos dois por terem aceito conversar comigo, para falar um pouquinho dessa experiência que vocês têm com o curso de Matemática aqui no estado. Acho que vocês podem contribuir muito, pois trabalharam durante muito tempo aqui no estado. Todos os professores com quem conversei anteriormente, (conversei com o professor Edson Carvalho, de Três Lagoas, com o Edson Cáceres também, com a professora Conceição, Maria Helena Junqueira, ambas da UCDB[129]) me disseram que o Eron e o Jair participaram da criação do curso de Matemática na Federal[130]. Conversei com o professor Gilberto Telarolli e ele me disse a mesma coisa. Eu acho que a ideia é a gente conversar um pouco sobre tudo isso que vocês vivenciaram desde que chegaram aqui. Queria que vocês começassem, falando um pouquinho da formação de

[128] Aqui é importante notar que a Universidade à qual aqui fazemos referência é a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) que, após a separação do estado, em 1979, passa a ser a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente há uma outra universidade estadual em Mato Grosso do Sul, a UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e uma outra estadual em Mato Grosso, a UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso.

[129] Universidade Católica Dom Bosco.

[130] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Em Campo Grande-MS, a UFMS é chamada, por muitos, apenas por Federal.

vocês, de onde vocês vieram, por que vieram pra cá. Falar um pouco desse começo e, depois, contar pra mim toda essa experiência que vocês têm com os cursos de formação de professores de Matemática oferecidos aqui no estado. Falar também da Matemática de maneira geral, e de tudo que for relacionado com isso, com o curso. Assim, gostaria que vocês começassem a falar um pouco sobre vocês.

J. A Carla fez Matemática em Jacarezinho, graduação em Matemática, depois o mestrado...

C. Isso, depois o Mestrado e, agora, o Doutorado na Unesp-Rio Claro.

J. O nome da sua monografia, como é o título dela?

C. Por enquanto, é Um Ensaio sobre a História da Formação de Professores de Matemática no estado de Mato Grosso do Sul, mas o nome definitivo será a última coisa a ser definida.

J. Em função do que você pode encontrar não é?

C. Exatamente, porque nessa metodologia que eu trabalho vão surgindo tantas coisas no decorrer do caminho que fica difícil já decidir isso. Só para citar um exemplo, no começo eu não sabia da existência dos cursos de Ciências com habilitação em Matemática em Corumbá[131] e Três Lagoas[132]. Coisas que eu fui descobrindo depois que comecei a conversar, investigar. Então, a minha pesquisa ela vai se formando no processo, à medida que eu vou conversando, ao conseguir uma documentação aqui, uma documentação ali, mas agora acho que já falei muito (risos), gostaria de passar a palavra a vocês.

Eronides. Está certo, mas o homem certo pra conversar é esse aqui (e aponta para Jair), porque ele se lembra das coisas, eu não. Eu digo que nas minhas conversas ele é a minha muleta, eu escorrego ele pega, me ajeita e vai. Esse aqui lembra das coisas. Mas, você levantou os cursos de Ciências Curta ou voltada só para o primeiro grau aqui no estado? Conseguiu informações sobre isso?

C. Pouca coisa. Porque nos registros oficiais do MEC (Ministério da Educação) só há registros do início das Licenciaturas.

---

[131] Município do interior do estado de Mato Grosso do Sul, distante 425 km de Campo Grande, a capital do estado. Atualmente, há um Campus da UFMS instalado nesse município e neste estudo investigou o curso que formava professor de Matemática lá criado.

[132] Município do interior do estado de Mato Grosso do Sul que faz divisa com o estado de São Paulo. Distante 339 km da capital do estado, Campo Grande. Atualmente, há um Campus da UFMS instalado no município e neste estudo investigou o curso que formava professor de Matemática lá criado.

E. E as Pró-reitorias, elas têm algumas coisas?

C. Têm algumas coisas, mas não é muito.

E. Tem alguma coisa anterior a 1972?

C. Não sei. Mas por quê?

E. Tem um iniciozinho aí que eu não me recordo onde é que existiam os cursos de Ciências Curta. Eu cheguei aqui em 1972, com aquela vontade imensa de construir tudo e, felizmente, vieram na mesma época pessoas jovens, não que os idosos não seriam importantes, mas é que eles são mais calmos, mais cautelosos, mais demorados, mais leves com as coisas, sabe? Eles sabem que aquilo não vai dar certo, então, eles não andam, não se mexem. Nós não. Dando certo ou não, não desistimos, tudo parecia dar certo. Foi aí que nós instituímos o Conselho de Ensino, na verdade era Conselho de Ensino e Pesquisa. Depois foi uma luta enorme para se conseguir o Conselho Universitário, mas foi nesse Conselho de Ensino e Pesquisa que nós começamos a mexer com esses cursos de Licenciatura. Eu me recordo que existia pelo menos um curso de Licenciatura Curta na Universidade. Existia todo um movimento das pessoas mais antigas e mais politizadas em se aproveitar daquele curso que já existia e estender esse mesmo curso para toda a Universidade. Em 1973, eu era membro desse Conselho de Ensino e Pesquisa, e eu não concordava com essa ideia de Licenciatura Curta (eu não sei se eu vou falar o número certo para você, mas depois a gente pode pesquisar isso). Eu acho que o curso tinha uma carga horária de 1.800 horas, mais ou menos e, para se complementar a plena, tinha mais 1.000 horas. Veja bem, nessas 1.800 horas, você tinha que dar base de Biologia, Química, Física e Matemática e depois sobravam apenas 1.000 horas para você dar a área específica (que seria a parte profissionalizante do curso). Na minha cabeça, que havia saído de uma Universidade com quatro anos em cima da Matemática eu não sabia muita coisa, imagina se tivesse tido só mil horas? Eu fui contra mesmo. E é como você enfrentar, em um Conselho desses, por exemplo, o Popó[133], sem saber quem é o Popó. Você entra naquilo sem saber quem é. Você apanha, mas você entra e enfrenta. Quem estava por trás de tudo isso? Ramez Tebet[134], de Três Lagoas. Ele, se aproveitando desse curso que existia em algum lugar, é bem provável que seja em

[133] Acelino "Popó" de Freitas, ex-pugilista brasileiro.

[134] Ramez Tebet foi professor em Três Lagoas por um período. Posteriormente foi promotor público em Três Lagoas e Superintendente da SUDECO, foi prefeito de Três Lagoas, Deputado Estadual, Vice-Governador, Governador e Senador pelo estado de Mato Grosso do Sul. http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia.asp?codparl=69.

Aquidauana[135].

J. Isso mesmo, porque com certeza ele estava querendo levar para lá.

E. Isso, ele estava querendo levar para a terra dele. E qual era a negociação? Manda para Dourados[136] e manda para Corumbá, tem os votos de todo esse pessoal e o Eron e a turma dele é que fique aí se debatendo. A proposta do Ramez era para toda a Universidade, e já que a gente não conseguiu derrubar também para os Centros Universitários, nós ficamos de fora, nós preferimos, em Campo Grande, não criar o curso de Licenciatura Curta, mas isso foi uma luta.

J. Cabe salientar que toda essa Universidade, na época, compreendia os Centros Universitários de Corumbá...

E. Corumbá, Aquidauana, Três Lagoas e Dourados.

J. Só.

E. Isso.

C. E na região onde atualmente é o Mato Grosso? Rondonópolis?

E. Eu vou chegar nesse ponto aí. Nós ainda éramos a Universidade Estadual quando foi criado o Centro Universitário de Rondonópolis. Ele foi criado dentro da estadual, com os nomes dos professores que você conseguia encontrar. Nem sempre você tinha professores para ir colocando o nome ali. Então você vai encontrar nomes... o meu, por exemplo, o do Jair e de outros professores esparramados por esses cursos que foram sendo criados, mesmo onde nunca fomos. Mas era uma norma na época. Eu até relutei um pouco com relação a Rondonópolis. Eu achava que esse troço não era muito certo, mas hoje, eu acho que daria o meu nome para criar qualquer curso, até numa primeira cidadezinha ali. Hoje eu faria assim.

J. Senão não sai, não é?

E. Veja a visão do Ramez na época. Ele estava correto. Era melhor aquele pinguinho ali do que nada. Eu já queria grande, um negócio maior, e ele sabia que maior não tinha, não ia nem encontrar professores na região para isso. Tanto é que quando nós chegamos aqui fomos os primeiros matemáticos a cruzar o estado.

---

[135] Município do interior do Mato Grosso do Sul, distante 137 km da capital do estado, Campo Grande. Há um Campus da UFMS, atualmente, no município em questão.

[136] Município do interior do estado de Mato Grosso do Sul, distante 229 km de Campo Grande, capital do estado. Há um Campus da Universidade instalado no município.

C. O Eron, o Professor Jair e o Professor Celso[137]?

J. Não, o Eron chegou antes, em 1972. Eu cheguei em 1975. Você chegou antes aqui, não foi?

E. Isso, na verdade, deve ter sido porque o Célio Alves....

J. Sargedas?

E. Sargedas. O Deoversino França veio antes ou depois de você Jair?

J. Veio antes.

E. O Deoversino França. Antes do Deoversino França, Celso Vitório Pierezan. Depois disso começou e veio o Jair, o Gilberto Telarolli, o Edson Norberto Cáceres e aí começou.

C. E vocês eram de onde?

E. Presidente Prudente.

C. Fizeram a graduação lá?

E. Isso.

C. Terminaram a graduação e foram embora, foi isso?

E. Veja bem, aí tem uma coisa muito interessante que são pessoas que precisam ser lembradas, não sei se o Jair já falou do Assis[138]?

J. Não, não. Nós só conversamos isso, nada mais. Eu até procurei não entrar muito na História. Conversamos bem por alto.

E. Há dois professores que foram fundamentais para a difusão da Matemática na região Centro-Oeste (porque eu não ficaria apenas aqui no Mato Grosso, não). Um, o chefe do Departamento de Matemática da Universidade de Goiás, Juarez Milano[139]. Ele, cabeça aberta, ia para as Universidades ou as Faculdades dar cursos (que a gente chamava de minicursos na época) de extensão, pra levantar aquelas pessoas que mais se destacavam e convidá-las para dar aulas na Universidade de Goiás. Com isso, ele motivava quem estava chegando, quem

[137] Celso Vitório Pierezan, foi professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande. Assim como Eron e Jair Biscola chegou a Universidade antes mesmo da criação do curso de Licenciatura em Matemática. Foi também Reitor da UFMS de 1992 a 1996, http://www.andifes.org.br. Acesso em 21 de Agosto de 2013. Segundo Edson Cáceres, Celso foi Gerente de Recursos Humanos, Pró-Reitor, Vice-Reitor e depois Reitor da UFMS. Hoje é aposentado e não reside mais em Campo Grande-MS.

[138] Antonio Assis de Carvalho foi professor em uma instituição localizada em Presidente Prudente, e que veio a se tornar UNESP.

[139] Entrevistado na dissertação: **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás** (Cury, 2007).

estava no primeiro ano, no segundo, no terceiro. E eu dando duro para ir embora para Goiás. Quando eu estava no meio do terceiro ano do curso, recebi a notícia que foi muito boa para eu poder vir para cá: aquele era o último ano em que se contratava recém graduado, em Goiás. Eu falei: lá se foram as minhas esperanças. Vamos fazer o Mestrado para ir pra Goiás. Aí é que eu fui pro Rio de Janeiro, fazer o mestrado e, lá surgiu a possibilidade de vir pra cá.

J. Foi no IMPA[140], que você foi, não é?

E. No IMPA.

C. Mas o senhor não fez o mestrado na Universidade de Brasília (UnB)?

J. Ele fez em Brasília.

E. E gozado que, por conta dessa conversa nossa, eu fui dar uma olhadinha em certas coisas, e eu acho que nada acontece diferente do que devia acontecer. Eu tenho uma cartinha lá, ou algo parecido com isso.

J. Era uma carta que eles davam. Do IMPA.

E. Brasília havia aceito o meu pedido. Aquilo vai ter que ir para um negócio histórico. Era do Djairo Figueiredo, chefe do Departamento, à época. Mas eu não ia me dar bem com esse cara que ia ser o orientador não. Fausto Alvim, meio filósofo, não ia dar certo não. Mas acabei indo para Brasília. No Rio de Janeiro, era uma dureza enorme, menina de Deus! Eu fui com um companheiro e já tinha outro de Prudente lá. Chego lá e esse meu companheiro, logo de cara, arregou. Na primeira semana ele viu que aquilo ali não dava para encarar. E olha que ele era um bom aluno. Eu dizia a ele: "lógico que dá, você não está vendo esse monte de gente tudo aí, passando por isso". Fomos visitar o mais antigo e ele mostrou a farmacinha que ele tinha lá e falou: "olha o que vocês vão ter que montar além da biblioteca". Aí eu perdi o colega mesmo, ele falou: "eu vou embora daqui, eu vou embora" (risos). E ele veio mesmo. Mas eu fiquei lá e aí apareceu a oportunidade de vir pra cá e eu vim. Mas, Juarez Milano, uma pessoa muito importante que é quem levou muita gente da nossa faculdade para Goiás, e deve ter levado (a gente não sabe disso) de outras faculdades também, para Goiás. Além desse, Antonio Assis de Carvalho, esse é o que dava as cartinhas...

J. De recomendação, não é?

E. ... para nos encaminhar. Esse devia mentir muito a nosso favor, e eu vou explicar o porquê. Ele era um homem muito bom e muito experiente, vivido. Ele devia mandar cartas, mas nós não éramos aquilo que ele mandava. Pra você ver o tanto que a gente respeitava o

[140] Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada localizado na cidade do Rio de Janeiro-RJ.

Assis, ele mandou para mim uma carta em aberto para eu trazer aqui e eu não tive coragem de ler a carta. Na hora que eu mostrei a carta para o cara aqui, ele falou: “você está contratado”. Eu pensei: “esse cara deve ter escrito muita abobrinha aí, não vai dar certo isso, eu não vou aguentar fazer as coisas aqui”. Por isso que eu acho que ele devia colocar coisa ali, que nós não éramos... (risos). Mas ele ajudou muita gente. Muita gente mesmo. Esse nome tinha que ser lembrado em algum lugar aí da História, porque ele ajudou, não é Jair?

J. Muito, muito. Além dos conselhos que ele dava. Ele sempre motivava e dizia: “Tem que ir embora mesmo, tem que ir embora mesmo”.

C. Mas vocês não eram da mesma turma?

J.E. Não...

C. O professor Eron primeiro?

E. Eu primeiro. Eu acho que eu dei aula no cursinho pro Jair.

J. Deu aula no cursinho para mim. Ele dava aula no cursinho quando estava no terceiro, no quarto... Nós começamos muito cedo. Quando eu estava no segundo ano, dava aula no cursinho.

C. Lá em Prudente?

J. Prudente, no Esquema vestibulares. O Eron também, no mesmo cursinho.

E. Coloca um parêntesis aí. Como eu estava querendo ser professor, no finalzinho do primeiro ano, surgiu a oportunidade de dar aula em cursinho. Era um desses cursinhos que tinham em novembro e dezembro, uma coisa assim. Eu fui, peguei, preparei, preparei bem mesmo (tanto o Jair quanto eu, a gente nunca deu aula lendo livros e nem olhando papel), na hora que eu cheguei na sala de aula, na hora que eu entrei ali, tive uma sorte enorme, porque tinha mais gente para assistir do que carteiras. Mas qual foi a minha sorte? Na hora que eu entrei, me deu um branco - sabe que é um branco? - pensei assim: “estou morto”. Enquanto eles arrumavam as carteiras, eu pensei: “quero registrar esse fato, eu vou ao banheiro para ver como é que eu estou” (risos). Estava da cor dessa parede. Eu falei: “estou morto mesmo”. “Não tem problema, vamos entrar”. Voltei lá para a sala de aula, fiz chamada, e começamos. Terminou aquela aula, teve um aluno que chegou pra mim e falou: “professor, o senhor sabe quantas vezes o senhor falou a palavra ... certo?” Falei: “Não sei”. Ele me disse: “45 vezes” (risos). “Pois é a última vez que eu falo. Você me ouviu a última vez falando essa palavra que eu nunca mais repito isso aí na vida”. E assim ocorreu. Foi verdade isso, era um “certo” em

cima do outro. Só saiu certo, certo, certo. A aula inteira isso. Depois disso você começa a se policiar, não é? Hã, é, certo e outros... Mas que foi sofrido foi. Você pode ter certeza disso.

J. Nesse mesmo lugar que o Eron deu aula, eu também comecei e foi mais ou menos isso na primeira noite (eu dava aula à noite). Cheguei ao portão, não tive coragem, dei uma volta na quadra: será que eu entro, será que eu não entro? Na hora que eu entrei: "Ah, o professor chegou". Eu nunca tinha dado aula. Na hora que eu entrei naquela sala, eu pensei: "Meu Deus do céu". Falei: "boa noite pessoal" e fui apagar o quadro. Até hoje conto isso em sala de aula. Eu gostaria que aquele quadro tivesse 1 km, para eu apagá-lo até acabar a aula, porque na hora que eu virei, eu falei: "nossa, é agora". Mas também só os primeiros cinco minutos.

E. Para você ter uma ideia, naquela época, a primeira vez que nós falamos ao telefone foi aos 16 anos. Você imagina entrar numa sala de aula com toda essa bagagem que a gente tinha? Mas olha, se você conseguir encontrar esses dois nomes como referência por aí, são muito interessantes: Antonio Assis de Carvalho e Juarez Milano. Agora o ponto de partida é que em algum lugar deveria existir um curso de Ciências e provavelmente a origem devia ser Aquidauana. O Ramez estava querendo instalar em Três Lagoas e nós ficamos de fora. E foi muito bom ter ficado de fora. Nada acontece fora do que tem que acontecer, porque alguém teria que lutar, e só iria lutar por isso alguém que não tivesse nem um pouquinho do bolo, não é? Nós começamos a lutar de maneira ferrenha e, eu creio que por volta de 1981, foi criado o curso.

Desde 1973 a 1976 participei de uma comissão para se criar o curso de Matemática Licenciatura Plena. Depois a gente documenta isso aí. Eu estava vendo ontem à noite, no meu currículo, e falei: "será que eu fiz isso mesmo? Mas não é possível que eu fiz tudo isso aí." Em 1976 foi instalada essa comissão para se criar o curso de Matemática Licenciatura Plena. Eu me afastei em 1977 para fazer o mestrado em Brasília, e perdi esses dois anos aí que eu não sei o que aconteceu, mas muito gente ficou aqui trabalhando em cima disso. Voltei e em 1981 assumi a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, o que, na verdade, foi um retrocesso. Ela era uma Pró-reitoria e foi transformada em Coordenadoria de Pesquisa e Pós-graduação, perdeu forças.

C. Foi transformada quando a Universidade virou Federal?

J. Já era Federal.

E. Ela se federalizou em 1979. Porque aí, qual foi a sorte? Eu estando nessa Pró-reitoria, eu tinha que ir muito a Brasília por conta do Plano de Capacitação Docente, e

comecei a conversar com alguns conselheiros lá. Encontrei um conselheiro que tinha um pouco de vontade com relação à Licenciatura Plena e, de tanto conversar com esse conselheiro, eu consegui um documento que não era uma coisa oficial, mas para nós aqui (que estávamos muito longe de tudo) aquilo tinha força, certo? E eu, como Pró-reitor, com essa coordenadoria junto dos Pró-reitores e aquela coisa toda, comecei a conversar e, veja bem, na nossa Pró-reitoria tínhamos as Coordenadorias, foi um retrocesso enorme. Tínhamos várias Pró-reitorias e ficou só a Pró-reitoria de Ensino. Acho que ela passou a ser chamada de Pró-reitoria de assuntos acadêmicos. Estava ali dentro: extensão, ensino... enfraqueceu tudo. Mas quem estava comandando isso aí? Pessoas mais antigas, que não estavam com aquela garra, com aquela vontade de criar, de levar as coisas, então era tudo muito rigoroso. E eu fazendo um esforço enorme ali dentro da Pró-reitoria porque sabia que havia outros trabalhando fora, nos Departamentos, que não eram do nosso lado. E eu tentando arrumar a cabeça do pessoal pra aceitar (todo mundo dizendo que não podia, e não podia mesmo). Foi quando eu cheguei com esse documento.

C. O governo Federal estava priorizando que se criassem cursos de Licenciatura Curta, era isso?

E. Isso. Resultado: acharam que talvez aquilo pudesse valer. E foi em cima daquele documento que nós criamos o nosso curso aqui. Primeiro, respeitando a resolução (porque não podia ser diferente, senão não se criaria) e respeitando aquele núcleo comum de 1800 horas. Mas ali, naquele documento que ele nos deu, havia uma brecha (eu li esse documento ontem e eu vou te contar um negócio engraçado, a sorte é que eu li pra minha mulher esse documento ontem. Eu separei e coloquei ele em cima, falei: “amanhã cedo eu leio esse negócio aqui outra vez”. Pois hoje, a hora que eu acordei, eu acho que eu mexi com outros papéis, esse negócio embolou e eu não encontrei mais. Mas eu li. Eu tenho certeza de que eu li esse documento. Eu tenho certeza). Desde que você reservasse 1800 horas para aquela parte específica da curta, você podia dar ênfase (mesmo naquela parte ali das 1800 horas) na parte profissionalizante, que seria a plena. E foi assim que nós montamos o negócio, sabe, meio mascarado, pra poder começar a coisa. Ficou diferente de todo mundo, porque cada centro universitário procurou fazer a sua transformação da curta também para a plena. Todo mundo queria. Se conseguimos, então é pra todo mundo. E nós achávamos que tinha que ser para todo mundo mesmo, só que cada um procurou fazer do jeito que conseguia, ali, devagar, e ficou tudo diferente. Até que em oitenta.... foi quando a Vó Hilária faleceu? 1988, 1987, 1986, por aí, nós estávamos em Dourados discutindo uma unificação curricular de todos os

currículos.

C. De todos os campi da UFMS?

E. Isso. É até aí mais ou menos que a gente poderia colocar. Não sei se vocês conversaram um pouquinho da estrutura que havia quando nós chegamos aqui, mas não tinha sala. Você tinha que preparar aula na sala em que você dava aula. A gente tinha que ir à noite, preparar a aula (e preparar muito, por que a gente não sabia quase nada).

J. Não existia nenhum curso noturno. A Universidade era vazia à noite, não tinha nada.

C. Mas o curso de Matemática não começou noturno?

J. Mas isso já em 1981.

E. Isso...

J. É interessante falar dessa época aí por conta da Engenharia Civil.

E. Quando eu cheguei aqui, quem dava aula de Matemática eram os engenheiros. Dávamos aulas praticamente só na Engenharia Civil. Não tinha outro curso.

C. Porque as outras Engenharias eram em Cuiabá, é isso?

E. Isso. Foi um negócio curioso. Eu estava falando pro Jair: eu não sei se isso é verdade ou se estou mentindo a quatro mãos (risos). Para se criar um curso de Farmácia e Bioquímica, também precisava de professores com formação específica para dar o nome e tal. Chegou numa certa área que faltava profissional formado. Não tinha ninguém aqui na região que pudesse emprestar o nome para o curso. Mas descobriram uma certa pessoa e foram atrás dela. Alguém os alertou: "Olha, você vai lá mas a pessoa é meio desequilibrada, ela não bate bem da cabeça". Os caras foram e bateram palma e tal, e foram bem recebidos. Havia um pé de manga igual a esse do Jair. "Olha, eu queria falar com o fulano". "Ah, pode falar". "Mas como?" "Ah, olha ele ali em cima...."

J. Ele estava em cima do pé de manga.

E. E foi um dos caras que eles botaram lá e que era louco de verdade mesmo, e também passou a assinar o curso de Farmácia e Bioquímica. Você imagina então o nosso como foi... (risos) Não era de subir em pé de manga, mas de tacar pedra era. (risos) Aqui não tinha professores. Pra você conseguir autorização pra contratar professores mesmo de Matemática era uma luta, foi uma luta. O pensamento dos engenheiros era o de uma outra Matemática, então todo mundo se fecha de acordo com os seus interesses. Mas foi graças a

nossa saída pra fazer o Mestrado que a gente conseguiu conhecer muita gente e trazer gente pra cá com concurso, essas coisas.

C. Mas eu não entendi uma coisa, o senhor fez dois mestrados?

E. Não. Eu comecei no Rio de Janeiro e surgiu a oportunidade de vir pra cá e eu vim. Depois fui fazer o mestrado, mas o Celso foi primeiro, e tem uma explicação do porquê. Era muito difícil conseguir. Eu vim para cá, trabalhei dois anos para voltar fazer o mestrado. Cheguei em 1972, em 1974 teria que ter saído, mas passou 1974, 1975, 1976 e nada. Eu era o mais brigão, falei para o Celso: "olha, alguém tem que ficar aqui". O Celso era muito mais inteligente, mas não era brigão, e nessa hora precisava de um brigão, com a inteligência por trás, mas que brigasse na frente. Falei: "olha, tem que ficar alguém aqui pra brigar, porque se não esse negócio não vai sair". E nós assinávamos um contrato que era um terror. Se você não fosse bem sucedido no mestrado e tivesse que regressar, teria que ressarcir a Universidade. Nós não ganhávamos quase nada e ainda tínhamos que pagar. Como ter que pagar porque você foi atrás de conhecimento? Ah, é brincadeira da cabeça, viu? Quando eu assumi a Coordenadoria eu falei: "traga o contrato, aquele amaldiçoado lá" e acabamos com ele, graças a Deus. E ele dizia mais coisas. Digamos que se você fosse bem sucedido e fosse atraído pra uma outra Universidade: você tinha que pagar também. "Você não ia servir o país em outro lugar? Por que tinha que pagar? Escuta, quem foi que pagou pra eu vir fazer o mestrado, não foi toda a União que pagou?"

J. Em qualquer lugar que você fosse dar aula, sendo pra União estava resolvido, não é?

E. Então você vê a dificuldade que se tinha.

J. Eles enxergavam isso não como um investimento, mas como um prejuízo.

E. Isso, e pra nós era um baita de um presente, segundo eles. Não sabiam o quanto que nego sofria lá... Para você ter uma ideia, no meu mestrado aconteceu uma greve que foi a minha salvação. A minha mulher (que só enxergava de um olho), foi visitar o tal do Pombal[141] em Brasília, contraiu toxoplasmose e ficou cega do outro, logo, ficou cega totalmente. Aquela greve terrível. Deu certo de encontrarmos um médico muito bom, mas muito bom mesmo. Só um parêntesis: estávamos lá assistindo a consulta e ele estava com o assistente dele e disse: "Você leria sobre... (falou um termo lá)? É um livro de mais ou menos 1200 páginas". O assistente falou: "nem de 10". "Pois eu estou acabando de ler". Aquilo pra mim foi uma

[141] É um monumento arquitetado por Oscar Niemeyer em Brasília – DF, a pedido da esposa do ex-presidente Janio Quadros. Tem a forma de uma torre de concreto e por dentro alguns poleiros.

pancada no assistente. Você tem que trabalhar, você tem que dar seus pulos. Mas isso foi a minha salvação, foi muito bom. Ele orientou a gente: “olha, aproveita a greve daqui e volta pra vossa terra”. Estávamos com o espírito e o psicológico abalado. Ele falou: “saia daqui, saia desse inferno”. Mas depois deu certo. A greve durou aí uns quatro meses, o que deu tempo pra ela se recuperar direitinho e tal. Voltamos e foi tudo bem sucedido, tranquilo.

J. Logo que o Eron veio pra cá, o doutor Antonio Assis de Carvalho dava aula pra mim também, e ele usava muito o dito de que a Teoria dos Conjuntos saltou o rio Paraná através do Eron.

E. Ele tinha uma voz: “O Eron é que pulou o rio com a Teoria dos Conjuntos” (risos). Mas ele não estava mentindo nisso daí, não. Quando nós chegamos aqui, quando eu cheguei, falar de Teoria dos Conjuntos era um negócio que atraía, sabe? Ninguém sabia falar sobre a Teoria dos Conjuntos, Lógica... ninguém sabia dessas coisas. Então fui convidado pra ir em cursinho, falar pros professores, pra alunos, e era novo. Por quê? Porque não tinha matemático, tinha engenheiro.

C. Mas quem dava aula no ensino básico? Vocês chegaram a fazer um levantamento disso?

E. Olha, eu nunca olhei.

J. Basicamente quem dava aula eram alunos de Engenharia Civil.

E. Isso já na nossa época, porque o curso já estava funcionando.

J. É, em setenta...

E. Mas olha, eu acho que foram engenheiros, foram médicos, e se você voltar, perguntar para os seus pais, seus avós, você vai ver que no estado de São Paulo não foi diferente. Quer ver? Vamos contar rápido. Monte Santo, engenheiro, não é isso? Aquele professor de desenho, não lembro mais o nome dele...

J. Luiz.

E. Engenheiro. Também eram os engenheiros que davam aula lá.

J. Para você ter uma ideia, o primeiro professor de Química foi o Eduardo Sakurai, que chegou da Unesp de Araraquara, isso em 1971, 1972, por aí. Quando você deu aula, Eron, 1972?

E. Pra trás

J. 1971?

E. Em 1971 chegou o Eduardo.

J. Foi o primeiro professor de Química em Prudente, formado em Química, estado de São Paulo.

E. Você vê? A realidade não é muito diferente se você olhar aqui um pouquinho pra trás você vai ver que, provavelmente, engenheiro, dentista...

J. Físico em Prudente chegou muito depois...

E. Nossa senhora! Então, aqui não foi diferente não. E nós tínhamos um prazer muito grande de fazer um quadro muito bonito, e eu acabei corrigindo depois a minha cabeça. Eu acabei com isso. Mas isso aí ajudou muitos alunos da Engenharia a se organizar, e querer imitar a gente, que já vínhamos imitando outros que foram professores da gente.

J. O Eron dava aula muito na área de geometria, quando você entrava na sala depois dele dava dó de apagar o quadro. Aquelas selas, aquelas coisas muito bem feitas, nossa!

E. Cheguei à conclusão de que quanto mais bagunçado esse quadro melhor, pois você tem que pensar é aqui. Fecha o olho e vamos pensar aqui (diz apontando para a cabeça).

J. A aula do Dr. Antonio Assis de Carvalho era assim. Se você chegasse 10 minutos atrasados você não sabia onde começar, porque ele começava em um cantinho e ia pra cá, vinha pro meio...

E. Onde ele parava ali ele dava continuidade, se é que aquilo ali poderia se chamado de continuidade (risos).

J. De certa forma, isso fazia o quê? Fazia você prestar atenção. Já o organizado não, começa aqui e depois no outro, no outro...

E. Qualquer um tinha um caderno bem feito. Mas a coisa começou mais ou menos desse jeito... Mas eu estava falando do espaço físico, da briga que a gente fazia para conseguir um lugar, para trabalhar mais. Um lugar só pra isso, pra preparar aula. Lembro que quando eu cheguei aqui dificilmente eu conseguiria dormir antes da meia noite, dificilmente. Isso por conta de uma coisa boa que nós fizemos. Nós instituímos, no Departamento, que nós faríamos rodízio das disciplinas, em todas as disciplinas. Então em um semestre você estava em uma, no outro estava em outra. Você não sabia quase nada de nenhuma delas, aí você pegava uma nova e era um sofrimento terrível. E foi assim que a gente se desenvolveu. Isso fez com que nós nos desenvolvêssemos. Todo mundo aprendeu de tudo um pouco.

J. Quando o Eron foi fazer o mestrado eu fui dar aula dele de Geometria. Você imagina quantos anos ele fazendo listas dos exercícios mais complicados possíveis. Então, meu Deus do céu, uma loucura, não é? (risos)

E. Olha, mas foi uma época interessante, não é? Eu aprendi com alguns professores. Eu aprendi mais com aqueles que mais exigiram, aqueles que faziam assim... agora eu não aguento mais, não aguento mais. Foi com esses que eu aprendi e é bem provável que eu levei um pouco disso pra minha sala de aula (risos). Para você ter uma ideia, o meu apelido é Eron,

porque meu nome é Eronides. Esse Eronides eu já arrumava ele pra virar Eron mesmo.

Você sabe que eu tinha uma preocupação de no dia do meu casamento, na hora que o padre falasse "Eronides" eles não saberem quem era a noiva. Aí o Padre (menina, você imagina o que é você pedir pra Deus e ser atendido não é?) falou: "senhor 'Erônides' o senhor aceita..." eu falei: "agora é que eu aceito mesmo". Então meu apelido era Eron, mas nessa época aí, no meu auge na Universidade, meu apelido era Zeron (risos). Mas olha, aquele pessoal que nós formamos, não tem um malsucedido na vida.

J. E teve uma passagem interessante, Eron, conta aquela que tinha a novela O Casarão[142] e os caras fizeram um quadro, o cara desenhou um quadro, projetando o Eron.

E. Projetando o que seria a minha disciplina dali uns dois, três anos, com aqueles alunos que iam ficando pra trás.

J. Que reprovavam muito.

E. Aquele desenho tinha que ter sido guardado. Tinha aluno pendurado no lustre, no ventilador.

J. Assistindo aula ali, grudado (risos). Tinha uma árvore para o lado de fora e o cara segurando pelo vitrô, olhando da árvore. Muito legal.

C. Falem um pouquinho sobre os alunos, vocês começaram a falar sobre os alunos que vocês recebiam. Como era a relação deles com a Matemática, com a disciplina, com o curso, porque, pelo que eu entendi, o curso começou noturno, pra vocês conseguirem abrir. A primeira turma já saiu como diurno, não é?

E. Isso, mudamos para o diurno também.

C. Mas, no decorrer do curso, por que foi modificado? Por que mudar de Ciências para Licenciatura? Por que a primeira turma já saiu como Licenciatura?

E. A primeira turma já saiu?

C. Pela documentação saiu. A professora Marilena Bittar, que é da primeira turma, possui o título de Licenciada.

E. A história da Marilena Bittar é interessante. Nosso curso tinha pouquíssimos

[142] O Casarão foi uma novela exibida pela TV Globo no ano de 1976. O enredo foca, ao mesmo tempo, diferentes momentos da saga de cinco gerações de uma família. Tendo como cenário um mesmo casarão onde, em épocas distintas (o início do século XX, o período 1926-1936, o ano de 1976) vive o núcleo de personagens do passado e do presente, a novela tematiza a decadência das oligarquias cafeeiras do estado de São Paulo e a alteração dos costumes.

alunos e nós saímos divulgando nos cursinhos o que o matemático fazia...

J. Isso, e era extremamente complicado você falar o que o matemático fazia, porque é aquela eterna pergunta: eu estou aprendendo isso, pra quê? Eu me lembro até que, em uma dessas reuniões, o Edson[143] usou: "olha, o matemático pode trabalhar na área atuarial", e a pessoa perguntou: "o que é a área atuarial?" E o Edson foi lá explicar pra ele que podia fazer projetos de seguro de uma empresa. E ele disse: "ah, é?" (risos).

E. E isso foi uma fase de divulgação, pra ver se conseguíamos alunos bons. Por quê? Os melhores alunos iam pra onde? Primeiro para Medicina, depois para Engenharia, aí Odontologia, e pronto... sobrava o quê pra gente? Então a gente queria pegar um... Na verdade, a gente já se contentaria se tivesse aluno, e se tivesse um pouquinho melhor... Já existia o curso na FUCMAT[144] e demos um pouquinho de aula lá também. Eu fui dar um curso de extensão sobre Geometria, e lá encontrei a Marilena e a Glória. (Você lembra que perguntei o nome dela porque não lembrava, não lembrava, e hoje cedo eu procurei e, Glória a Deus (risos)! Esse é o nome). Aí, eu me recordo que eu escolhi falar sobre as três geometrias, a de Euclides, a de Gauss e a de Bolyai. Eu falando sobre essas coisinhas ali, empolgado com aquilo ali, e elas se empolgaram. Daí nós trouxemos elas para o nosso curso. Pergunta se me chamaram mais pra dar curso? (risos)

C. Nunca mais. (risos)

E. Mas eram duas alunas ótimas. A Glória então, Nossa Senhora, uma cabeça que... E depois nós demos sorte, entrou Marcelo[145]. Daí começou a puxar, Lino Sanabria[146], Nalvo[147], que está aí hoje e o pessoal começou a puxar. Tivemos bons alunos, mas a maioria fraquíssima.

J. O grande problema da época era isso, a falta de base. Eu lembro que fui coordenador, se eu não me engano, em 1982. O Celso foi em 1981, não é?

E. Isso, na direção do curso.

J. E o grande problema era o seguinte: começamos em período noturno, a grande maioria trabalhava durante o dia e assistia à aula à noite. Conclusão: não tinha tempo. Em geral é altíssimo o tempo de dedicação, mesmo no curso diurno, mas quais eram as expectativas? Vamos trazer esse curso para o diurno, porque aí o pessoal, estudando durante o

[143] Edson Norberto Cáceres foi também entrevistado por mim, nesta pesquisa.
[144] Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso. Esse curso também foi pesquisado durante esta pesquisa.
[145] Marcelo Henriques de Carvalho, atualmente professor da Faculdade de Computação/UFMS.
[146] Atualmente é professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
[147] Nalvo Franco de Almeida Junior, atualmente é professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e diretor da Faculdade de Computação.

dia, tem mais tempo pra fazer o curso. E foi aí que colocamos o diurno.

E. Porque nós tínhamos que ter alunos que tivessem disposição pra participar de aulas de reforço, porque a gente tinha que dar aula de manhã e ficar o resto do dia trabalhando com eles ali, pra encaminhar melhor.

J. Para você ter uma ideia, quando eu cheguei do Mestrado, em 1985, eu e o Eron: "Vamos dar uma ajuda para esses meninos?" E nós criamos (não é Eron?), no período da tarde, o reforço: "quem tiver interesse, das 13h em diante aparece na sala, para fazer aulas de reforço". Então era pegar na mão mesmo. E foi o ano que mais aprovamos. Talvez faltasse para eles um pouco de orientação, estudo. Até hoje, às vezes, eu estou aqui sentado e digo: "Poxa vida, até em nível federal, eles podiam contratar pessoas que nem a gente pra trabalhar muita coisa com os alunos, não é?" Gastar muito? Não, não precisa gastar quase nada pra fazer isso. Mas não existe esse espaço, não existe.

C. Com certeza precisaria. E a questão do material didático que vocês trabalhavam? Que livros vocês utilizavam pra trabalhar com Geometria, com Estatística, vocês se lembram disso?

E. Eu tive sorte na área de Geometria. Muitos professores que eu tive na faculdade foram os que me deram aula no terceiro ano, terceiro Científico[148]. E qual foi a sorte? No terceiro ano, o livro adotado pelo professor foi o Kletenic[149], russo e o Efimov[150]. Esses foram os livros mais puxados, arrochou mesmo... mas foram esses que a gente conseguiu aprender, e Piskunov[151] de Cálculo, esses eram os livros base. Fora esses, havia também o livro do Nathan Moreira dos Santos.

Para você ter uma ideia, o curso que nós dávamos aqui com o nome de Vetores e Geometria Analítica, quando eu fui fazer o mestrado no Rio, esse curso era o curso colegial deles, está entendendo? Por isso meu colega fugiu. Eu acho que os alunos do científico sabiam mais que nós que tínhamos terminado a graduação. Um negócio complicado. Era de meter medo mesmo, não é? A gente estava muito distante do que aquele pessoal estava falando. O Elon Lages Lima deu um curso de verão pra nós, em 1972. Eu já tinha o apelido de Eron, eu coloquei o nome Eronides de Jesus Biscola e coloquei entre parênteses E R O N. O Elon colocou um L no R, pensou que eu estivesse colocando entre parênteses o nome dele

[148] Nível de ensino equivalente ao Ensino Médio.
[149] D. Kletenic – seu livro mais conhecido é o **Problemas de Geometria Analítica**, publicado pela MIR.
[150] N. Efimov – cujo título mais conhecido é o **Curso Breve de Geometria Analítica**, publicado pela MIR na década de 1970.
[151] N. Piskunov – seu livro mais conhecido entre os estudantes brasileiros é o **Cálculo Diferencial e Integral**, em dois tomos, publicado pela editora MIR.

(risos). Falei: “até aqui eu estou errado, não é possível, não deu nada certo, nem meu nome”. Mas foi uma farra aquele mestrado no início.

Agora, com relação aos professores de Matemática que nós tivemos que conviver, alguns ali formados em Matemática com mestrado, doutorado e outros engenheiros. Não foi uma coisa fácil pra gente ir empurrando esses professores pra soltar aquelas disciplinas que vinham dando (ministrando).

C. Isso no curso de Engenharia ainda? Logo que vocês chegaram?

E. No curso de Engenharia. A maior atuação nossa foi no curso de Engenharia.

J. Eu não sei, mas eu penso que, na época, nós cuidávamos mais do curso de Engenharia do que os engenheiros. Nós éramos preocupados mesmo com o básico da Engenharia.

E. Tinha alunos, convenhamos, bons alunos, que procuravam a nossa Universidade só pra fazer o básico e depois transferiam para Campinas.

J. São Carlos.

E. São Carlos.

J. Porque era forte.

C. De Geometria?

J. De tudo: os Cálculos, até Equações Diferenciais, Cálculo I, II, III, era muito bom. Tinha Fundamentos de Matemática I e II, nós represávamos muitos alunos ali.

C. Fundamentos era o quê? A parte de função, comecinho do Ensino Médio?

J. Isso era a disciplina de Fundamentos da Matemática I, a disciplina de Fundamentos II já era Geometria, não é Eron?

E. Mas de fato era basicamente o Segundo Grau[152] de Matemática, mas bem profundo. Até onde nós conseguíamos descer nós descíamos.

C. Entendi. E o curso que vocês criaram? O senhor me disse que mexeram na estrutura, tentaram, de certa forma, puxar bem para a Matemática. Como eram as disciplinas? Quais disciplinas de Matemática e pedagógicas haviam e como eram distribuídas? Vocês conseguem se lembrar disso, da organização curricular do curso?

[152] Nível de ensino instituído pela LDB 5692/1971 e que vigorou até a LDB 9394/1996, equivalente ao atual Ensino Médio.

E. Nós tivemos um certo probleminha na hora que chegou o momento da Prática de Ensino: quem ia assumir isso aí? Primeiro que, nessa época, o conceito que se tinha sobre quem mexesse um pouquinho com essa área de ensino era o de pessoas que não tinham muita capacidade (risos). Então tinha que ver quem iria dar isso. Como nós nos sentíamos bastante responsáveis por aquele curso, então ministramos essa disciplina. Não sabia nada disso, mas a gente aprende também, não tem perigo. E foi muito bom, porque foi graças a isso que nós críamos uma linha aqui dentro da Matemática voltada para o Ensino, de onde surgiram Luiz Carlos Pais, José Luiz Magalhães de Freitas, Marilena Bittar, e um tipo de pensamento diferente. Eu me recordo que, até esse momento, pra você ter dois professores na mesma sala de aula, dando a mesma aula, era uma coisa muito rara, muito rara. Procuramos fazer, em uma certa época, um trabalho no qual nós três (eu, Luiz Carlos e José Luiz) estávamos dando aula. Então um estava dando uma certa coisa e os outros dois estavam assistindo.

J. Simultaneamente, na mesma sala inclusive.

E. Eu acho que nós crescemos com isso aí, eu comecei a mudar aí. Eu comecei a mudar minha ideia, porque até então eu levava minhas aulinhas bem arrumadinhas, não levava nenhum exercício que não sabia resolver, e achei que isso estava errado. Falei: "Bom, se está errado vamos experimentar como é levar um negócio que eu não sei resolver". Cacei um que eu não sabia mesmo (risos). Menina, eu me lembro até hoje, foi chegando a hora de bater o sinal, eu ficava pedindo para bater muito antes, e aquilo suava, suava, aquilo molhava tudo. Depois eu conversei com os alunos.

C. Ah, o senhor levou esse exercício para mostrar para os alunos o que aconteceria se eles não preparassem a aula?

E. É, mas deixando claro que isso é o certo. Não sei resolver, penduro. Quem disse que eu tinha que saber resolver? E valia a mesma coisa pra eles, "vocês não sabem resolver, pendura, uma hora sai. Agora não sai perguntando pra alguém não, porque se sair perguntando, caçando no livro, você vai achar e você não vai crescer nada com isso". Foi a partir daí que eu comecei a bagunçar meu quadro negro. Que quadro negro o quê: fecha os olhos e pensa, e escreve na cabeça, está resolvido. Deu trabalho isso, as primeiras investidas. Com isso os alunos achavam que não ia dar certo, mas eu estava lá: "vocês são capazes, vamos pensar que dá certo". E de tanto falar nesse pensar, eu larguei do certo e peguei esse pensar. De tanto falar que eles tinham que pensar surgiu um quadro na Matemática: Pensar. Eu falei: "o que vocês têm que fazer é pensar. É só isso que eu quero, não precisa fazer mais nada. Se você demonstra um teorema igual ao que o Elon demonstrou o que você fez? Nada.

Eu quero ver a sua demonstração errada, aquela que você fez, essa é legal".

J. Isso é totalmente diferente do que se fazia.

E. Era igual cortar o cabelo agora, tirar o bigode[153], isso era terrível. Eu achei que eu mudei para melhor, eu achei que aquele era o caminho. Mas uma vez, depois que eu já tinha mudado, eu acabei assumindo outra Pró-reitoria, já no final da minha carreira, e eu fui convidado (já estava até enferrujado, estava só na Pró-reitoria de Ensino) para participar de uma mesa. Eu falei dessa experiência e tal, mas teve alguém que se levantou na plateia e disse que gostava mais do jeito que eu era antes. Eu fiquei um pouco envergonhado (risos), eu confesso, mas estou contente com o que eu mudei hoje... foi uma opção corajosa.

C. Essa pessoa tinha sido sua aluna?

E. Nada! Professora nossa, aqui da Universidade. Mas com muita delicadeza e com muita educação ela colocou que achava que eu era (ela até me levantou um pouco, pra eu não ficar tão triste, talvez) mais brilhante, mais empolgado, com aquele jeito mais bonitinho, arrumadinho. Ela levantou uma opinião. Mas eu hoje continuo achando que quanto mais você provocar o aluno pra ele pensar, mais você está ajudando esse aluno.

J. Isso é verdade.

E. Repetir o que você fez é terrível. Fui uma vez em um encontro, o primeiro ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática, na USP (Universidade de São Paulo)? Não foi na USP, foi na PUC[154] em São Paulo e eu tive a coragem de falar desse exemplo e tive a coragem de falar que a maioria dos professores (não estava dizendo a maioria que estava ali), provavelmente, tinha o mesmo problema que eu, tinha medo de levar uma coisa que não soubesse resolver na sala de aula.

J. Medo do desconhecido.

E. Você sabe que, quando eu disse isso, o pessoal bateu palma pela minha coragem em assumir isso, pela coragem. Porque lá no fundo a gente é covarde como professor. Você estuda, prepara, está tudo arrumadinho e você vai lá e parece que a regra saí do... não é assim. O aluno parece não se sentir bem com um professor que demonstra não saber tudo.

J. Ele acha que aquele professor sabe tudo, domina tudo, então isso está distante dele.

C. Mas há a lenda de que o professor de Matemática é o que sabe tudo, não é?

J. Isso acontece com muita frequência na área de Estatística. Uma coisa é você dar

[153] Aqui o Professor Eron está se referindo ao seu farto bigode e ao seu também farto cabelo grisalho.
[154] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

aula numa Universidade, adotando um livro: exercício 1. Outra coisa é você ir, por exemplo, na Santa Casa, dar um curso aberto e o cara: "olha, eu estou com um problema aqui na área de oncologia..." Isso não está no livro. Você vê que você realmente domina o assunto porque você resolve tal coisa assim. Aparece o outro da área de pediatria e o outro de outra área. Esse tipo de formação que você capta nesse curso, que eu acho interessante levar pra dentro da Universidade, não aquele curso livresco. Essa coisa prática, não é?

C. Logo que eu cheguei aqui o Professor Jair estava falando um pouquinho de uma coisa que já apareceu em outras entrevistas, que é a questão do Núcleo de Informática da Universidade. Eu gostaria que o senhor falasse um pouco disso.

J. O Eron pode começar porque o Augusto era o diretor na época, e ele era do Departamento de Matemática, não era isso? Augustinho.

E. Na verdade, o Departamento de Matemática foi um grande guarda-chuva para todas aquelas áreas: não tinha onde colocar, põe no Departamento de Matemática.

J. Os desamparados a Matemática aceita. O CPD[155]...

E. ... Põe nesse Departamento. Põe ele lá e vamos ver o que vai virar. Pra você ter uma ideia, quando eu cheguei aqui, em 1972, o computador era um monstro.

J. Era o 11/30, um monstro. Muito grande. Eu acho que ele era metade dessa sala aqui, desse comprimento assim, mais ou menos, e metade dessa largura[156], mais ou menos, grandão.

E. E tinha tanta falta de gente para aprender que eles procuravam dentro da própria Universidade pessoas para aprender aquilo. Nós, professores, a gente aprendia aquilo, não é Jair?

J. Isso, a gente, sem vocação nenhuma para aquilo, não via a hora de ir embora.

E. O negócio vinha com um cartãozinho de furar ainda.

J. Isso! Era a linguagem FORTRAN. O cara queria empurrar aquela linguagem para a gente e aqueles cartõezinhos, porque era leitora de cartão, programação. Eu não queria programar nada, mas o cara tinha que justificar, não é Eron? Para que esse equipamento ficasse no Departamento de Matemática ele precisava que alguém do Departamento trabalhasse nisso.

---

[155] CPD: Centro de Processamento de dados, posteriormente passou a se chamar NIN, Núcleo de Informática. Atualmente se chama NTI, Núcleo de Tecnologia da Informação, está localizado na UFMS, oferecendo suporte tecnológico para toda a Universidade.

[156] Diz o professor Jair se referindo à sala na qual estávamos conversando. Fazendo uma estimativa, a sala devia medir 3 metros de largura por 3 metros de comprimento.

E. E foi assim que o Jair foi diretor de tudo. Era uma disputa esse centro, porque o Centro de Processamento de Dados estava aqui e a capital do estado...

J. Lá em Cuiabá.

E. Em Cuiabá. Então, nossa...

J. Folha de pagamento de todo o estado era processada aqui. A conta de água, luz, telefone, tudo, você entende? Só existia esse Centro de Processamento de Dados e ele trabalhava 24 horas. Você cansava de ir lá de madrugada e ver se estava funcionando.

C. Era o que isso, década de 1970?

J. O Eron chegou aqui era o quê? 1972? E já estava instalado. Esse CPD, saiu desse IBM 1130 e foi evoluindo conforme a necessidade. Depois desse IBM 1130 vieram outras máquinas acho que 4281, mais potente e menor, passando pelas *workstation* (estações de trabalho), até chegar aos dias de hoje na parte da microinformática. E também é muito importante, Eron pode até colocar melhor, o nascimento da computação dentro do Departamento de Matemática. Porque na verdade o Departamento de Matemática teve um espaço muito bom, como Eron até puxou, e eu acho que o Eron deve falar mais sobre isso. O Departamento em si, ele nasceu de uma maneira muito interessante, com um espírito aberto. Nós não éramos mestres, mas contratávamos pessoas com o mestrado. Diz, Eron, sobre isso.

E. Uma ideia que foi muito boa para gente, é o fato de não nos sentirmos donos do curso. Isso ajudou muito porque todos tiveram oportunidades de crescer para todos os lados, em particular a Computação, que foi um grupo de matemáticos que se interessou por essa área e quis criar um Departamento de Computação. Foi dado todo o apoio para isso. Chegamos até, em algum momento, a ter de falar algumas verdades para as pessoas que estavam trabalhando em cima disso, porque elas estavam agindo diferentemente do que nós havíamos agido com eles. Nós que estávamos dando (nós quem? o Departamento de Matemática), aquelas oportunidades pra eles surgirem e fazerem a Universidade crescer. Esse era o nosso sonho. Nós viemos aqui pra fazer isso aí crescer e a gente gostaria que eles também agissem dessa maneira. Para chegar nesse ponto, o negócio foi meio político, tem que ir com muito cuidado, mas tem que falar. Nós chegamos nesse ponto. Tudo foi criado, se desenvolveu e tal, mas tiveram seus probleminhas, suas arestas que tiveram que ser enfrentadas. Mas foi muito bom, esse espírito... a palavra está me fugindo aqui, mas é quando você... não se apega às coisas, você não tem apego. Eu tenho que cuidar disso aqui porque isso aqui é nosso, ninguém pode entrar nisso aqui, ninguém pode... Não! Isso aqui é de todo mundo que quer fazer isso crescer.

J. Uma coisa muito importante (eu sempre penso nisso) em termos de acontecimento dentro do Departamento é que nós éramos graduados, e as pessoas que chegaram depois sempre nos respeitaram, não é Eron? Sempre, sempre. Nós graduados e eles mestres. Chegavam até muitas vezes a dizer: "olha, isso vocês já viram mais do que nós..." Vinham até tirar dúvidas, às vezes, (não é Eron?) com assuntos da graduação com a gente, para você ver.

C. Mas isso foi logo nesse começo, porque o professor Eron fez o mestrado em 1977, não é?

E. Comecei em 1977, 1978 e fui até 1979, no primeiro semestre.

C. E o senhor tinha me dito antes que fez o mestrado em oitenta e...

J. Eu fiz o mestrado em 1983, 1984.

C. Mas como esses professores foram vindo pra cá? Vieram vocês e depois vocês convidavam? Eles vinham interessados no desenvolvimento do curso?

E. Com a criação do curso de Matemática, nós precisávamos de professores. O Celso já havia feito o mestrado e eu também. Lá nós fizemos muitas amizades, conhecemos pessoas interessantes, responsáveis que podiam vir pra cá. O que nós fizemos? Abrimos concursos e alguns passaram, outros não. Os primeiros de Brasília, que é o caso do Gilberto Telarolli, Edson Norberto Cáceres, depois a Elisabete[157], o Sérgio, aquela menina, mulher do aviador, Márcia?

J. Márcia, mas ela foi embora logo em seguida, não é Eron? Não ficou muito tempo aqui não.

E. É, o marido dela era ...

J. Aviador.

E. E ela tinha que acompanhá-lo. Ela não ficou muito tempo aqui não.

C. A Maura[158] era lá de Brasília também?

J. A Maura era de Brasília. Maura. Quem mais, Eron?

C. Então vocês foram convidando os professores para virem trabalhar aqui com vocês, foi isso?

---

[157] Elisabete Souza Freitas é professora do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[158] Maura Cristina Candolo Marques foi professora do Departamento de Matemática da UFMS Campo Grande e atualmente está aposentada. Chegou a UFMS no início da década de 1980.

E. Olha, a gente abria o concurso e as pessoas vinham aparecendo. O maior contato nosso era com Brasília, então muita gente acabou vindo, por conta desse contato que a gente tinha.

C. Havia o contato com outras instituições?

E. Não tinha. Porque o que nós procuramos fazer foi o seguinte (pelo menos com relação a Brasília): convidar os professores que foram nossos professores no mestrado pra vir dar cursos aqui, minicursos, conferências, esse negócio todo. O que tinha basicamente por trás disso? Havia um certo interesse para que eles olhassem com mais carinho para os nossos alunos e depois iríamos mandá-los pra Brasília (risos). No entanto, surtiu um efeito até diferente, porque aí eles começaram a influenciar os alunos deles de mestrado a prestar prova aqui, porque aqui era um lugar novo, que podia crescer, que podia fazer. Acho que essa foi a grande vantagem. As pessoas perceberam que aqui eles podiam fazer, podiam vir que não havia perigo, não ia ser um negócio fechadinho, complicado não. Acho que foi mais por conta disso. Alguns vieram e voltaram, pois não gostaram da região, porque é difícil. Não é tão fácil não. Para você ter uma ideia, quando eu cheguei em 1972, passei Presidente Epitácio[159] e não encontrei mais nada, a primeira cidade foi Campo Grande.

J. Você imagina como era.

E. "Eu não sei pra onde eu estou indo não, mas deve ser no fim do mundo que os caras falam aí". De Epitácio até aqui sem encontrar nada. No estado de São Paulo a cada 10 km tem uma cidadezinha. A realidade é muito diferente. E aqui, na época que eu cheguei, era fechada, uma sociedade fechada.

J. Cabe salientar o seguinte: existia uma dificuldade muito grande quando as pessoas perguntavam: o que você faz? Eu sou matemático. Era difícil explicar o que era o matemático. E muitas vezes eles ficavam com a imagem de que a gente era engenheiro e aí a gente deixava. "Ah, deixa pra lá" (risos). Um lado interessante também foi a criação do curso. O curso foi criado tendo como um dos anseios a ideia de termos um curso nosso. Outra coisa foi a demanda de professores da rede estadual. Seria bom você falar um pouco sobre isso, até com a vertente do mestrado que uma boa parte dos alunos seguiu.

C. Isso, com qual objetivo vocês criaram o curso? Vocês queriam formar pra quê?

E. A preocupação fundamental era formar professores para o estado, porque, como

[159] Cidade do interior de São Paulo localizada a 381 km de Campo Grande-MS, e 651 km da capital do estado de São Paulo.

nós falamos antes, nós fomos os primeiros matemáticos a pisar nessa terra. Agora, não podíamos deixar de lado a fundamentação dessa capacitação, porque, olha que coisa que a gente se deparou na época: os bons alunos, esses não queriam o ensino do Primeiro e Segundo Grau, então para esses você tinha que mostrar que era possível você fazer uma carreira diferente. Os mais fracos, esses não aguentavam o curso, mas eram esses que seriam os professores do estado. Aquele objetivo se perdeu, tinha hora que eu falava: "gente, eu acho que não estamos trabalhando pra nada" (risos). Mas tínhamos o objetivo de fazer as duas coisas, e eu acredito que para o estado mesmo, nós não fizemos muita coisa não.

C. Porque a maioria foi para a área acadêmica?

E. Acabou indo. O que poderia mesmo ser aproveitado no estado, esse não aguentava o curso. Os que aguentavam eram os que iam pra outras áreas, que enxergavam que tinha o ouro pela frente e acabavam ficando nesse âmbito. Para algumas pessoas, que já eram provavelmente do Primeiro e Segundo Grau e que aguentaram o curso, acho que nós demos uma grande contribuição. Essas pessoas, depois de terem passado pelo Departamento e convivido com pessoas que tinham uma certa preocupação em fazer algo melhor, desprovido de interesses e tal, levaram isso daí pra suas escolas, para os seus professores.

J. Isso foi muito bom. O espírito crítico.

E. E porque a gente diz isso, porque nós abrimos numa certa época um curso, na verdade um projeto que nós instituímos de apoio aos professores de Primeiro e Segundo Grau. Nós tivemos muitas pessoas procurando esse curso. Só que eu acho que nós não estávamos muito bem preparados para fazer esse trabalho. Foi nessa época que estava nascendo essa parte da Educação Matemática, e as pessoas que trabalhavam com isso não estavam sendo muito bem vistas. Começou a ter um pouquinho de atritos, aqui dentro do Departamento.

C. Com os que vieram pra cá? Porque não tinha ninguém da área de Educação Matemática aqui no Departamento, havia?

E. Isso, mas havia esses que na realidade tiveram, no meu caso foi coragem, de entrar, mas é uma área muito bonita, muito linda. Eu, em particular, cresci muito humanamente depois que comecei a trabalhar nessa área, e vi que a coisa não era tão simples e que aquele pessoal que estava ali, no Ensino de Primeiro e Segundo Grau, deveria ter a formação que eu tinha.

J. Um pouco mais nessa linha que o Eron está colocando, eu lembro dentro do próprio Departamento, a maneira como o pessoal da Pura via o pessoal, não é, Eron? Fica

mexendo com essas coisinhas, valorizando... não tinham o reconhecimento da Matemática Pura. Abandonaram essa área que o Eron abraçou e formou muita gente. Muito interessante.

C. Mas que cursos eram esses? Curso de extensão, de especialização?

E. Fizemos um curso de extensão e tivemos também um curso de especialização.

C. Mas esses professores tinham graduação ou eram leigos?

E. Tinham, mas uma boa parte vinha daquelas Licenciaturas Curtas. Eu não sei qual era o nome que se dava no estado de São Paulo para aqueles professores que não tinham faculdade, mas tinham autorização pra dar aula.

J. Tinha uma tal de CADES[160], mas não sei o que era.

E. Um negócio parecido com isso mesmo. Deve ser esse. Eu lembro que ele dava direito, mas não dava condições, que era o mesmo que a Licenciatura Curta fazia. Acabou dando direito a esse pessoal para eles trabalharem no Segundo Grau, mas não dava condições. Mas veja bem, isso também tem um lado positivo: se você dá condições, se você dá o direito pra uma pessoa que não tem condições, mas que tem responsabilidades, ela vai adquirir as condições. Nesse sentido, foi válido esse tipo de coisa. Nós encontramos pessoas muito preocupadas, muito responsáveis, professores excelentes e sinceros, a ponto de expor o que não sabiam, porque isso é difícil, se despir. Você mostrar que você não sabe aquele negócio ali: por que mesmo que raiz quadrada de quatro não é mais ou menos dois? Por que quando eu vou resolver a equação eu digo que isso aqui não serve? Por que não serve? Onde está o porquê disso? Eu faço, chego lá e vou dizer que não serve, mas eu não sei isso aí. Isso é difícil, você procura se esconder o máximo que você pode. Mesmo tendo uma máscara de quem sabe tudo, ele sabe que por trás daquela máscara sobra pouca coisa. Ele não quer tirar aquela máscara, porque tirar a minha máscara pode complicar muito a vida.

C. Esses cursos serviam para dar uma formação pra eles ou havia algum título que era oferecido a esses professores da Educação Básica? Extensão, Especialização?

E. O de Extensão é muito pouco valorizado, que valor tem? Você pode encher a gaveta de certificados de Extensão, que valor tem? É um troço errado, teria que ter um certo valor aquilo. De certa forma, tem um esforço em cima daquilo por parte de quem se deslocou da sala de aula e foi lá aprender. Não é tão simples isso.

[160] Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, para maiores informações ver Baraldi (2003).

J. Eu acho que um dos grandes ganhos disso é a convivência com os professores, poder trocar muita informação. O professor receber aquilo e voltar mais animado, mais motivado, eu acho que é um grande ganho e até hoje há essa necessidade.

C. E além desse de extensão, quais cursos eram oferecidos pela Universidade, porque, pelo que eu sei, houve as Licenciaturas Parceladas, o Curso Modular, vocês se lembram de algum tipo que acontecia bastante?

E. Não do jeito que eram as parceladas (que tinham um certificado e alguma coisa do tipo), mas houve uma certa época em que a Secretaria da Educação do Estado investiu em cursos para os professores que seriam mais ou menos assim: levava um grupo de professores para uma certa região, por exemplo, a Grande Dourados, juntava uns 10 municípios ali (porque tem uns municípios pertinho um do outro) e ofereciam uma semana, não era bem de curso, mas uma conversa mesmo, isso aí existiu muito.

J. Eles tinham um projeto muito bom.

E. Muito bom, muito interessante, mas também nós não tínhamos fôlego para aguentar isso. Tínhamos que fazer essa atividade em paralelo.

J. Porque o Departamento não aliviava a carga horária dos professores que trabalhavam nisso.

E. Isso. E uma coisa que a gente não falou ainda, mas que tinha um objetivo grande também era a divulgação da Matemática em si. A gente fazia questão de deixar claro que o nosso objetivo não era atrair alunos para o curso de Matemática mas sim atrair alunos para a Matemática. O que se ouve muito é que as pessoas não gostam de Matemática. Eu moro em um sobradinho e, atrás do sobradinho há uns prédios, lá no meu cantinho de estudos eu ouvi algumas vezes certas mães conversando com seus menininhos, e isso me cortava o coração. Elas pediam que eles atendessem o que ela estava solicitando senão ia colocá-los para estudar Matemática. Era um castigo. Aquilo me magoava, afinal, depois ainda querem que ele faça o quê? O coitadinho cresce de que jeito? Primeiro que ele já tinha um professor que eu já sabia que não conhecia certas coisas, tinha que engolir aquelas coisas que estavam ali. Então se o professor já não conhecia, ele ia conhecer como? Ainda chega em casa e a mãe diz desse jeito, fica difícil, não é? Diante disso, nós pensamos que a olimpíada podia ser um caminho para as pessoas enxergarem a Matemática de uma maneira melhor. Chegamos a fazer olimpíadas em todo o estado onde a Universidade tinha Centros Universitários. Chegamos a fazer isso, e chegamos a fazer olimpíadas só aqui em Campo Grande também. Isso foi na década de 1980. Até hoje tem em nível nacional, mas eu estou bem desligado, não sei como está essa parte

não. Para você ter uma ideia, acho que foi, na segunda olimpíada de Campo Grande, foi quando eu tinha visto como possíveis outras olimpíadas no estado, promovidas pelo Departamento mesmo. Naquele mesmo ano, em nível internacional, um aluno do Rio de Janeiro havia conseguido o primeiro prêmio em uma e parece que o segundo prêmio em outra, quer dizer, um brasileiro. Foi com base na nacional que nós pensamos que podíamos fazer uma coisa, mas através do Departamento mesmo, sem auxílio nenhum. Foi interessante. Houve época em que eu participava da elaboração dessa parte toda, mas havia os que saíam a campo, arrecadando dinheiro da turma.

J. A ideia era essa, o lanchinho e a coca. A Coca-Cola dava os refrigerantes, nós comprávamos presunto, e a padaria dava o pão de forma. A gente ia no Departamento e montava. Mas anterior a isso, Eron, tem um acontecimento muito legal. Em 1982 teve a primeira reunião da Sociedade Brasileira de Matemática, aqui em Campo Grande, é inclusive um material que eu vou dar pra você, umas fotos[161] que eu tenho aqui, mas o Eron pode falar, porque ele era o coordenador dessa reunião.

E. Nessa época, eu estava à frente daquela Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação e surgiu a ideia de fazer essa reunião. Como o trabalho de coordenar a reunião estava na Coordenadoria, acabei assumindo essa função. Foi muito interessante, que nessa Coordenadoria eu tinha como apoio um rapaz (olha, acho que não era tão fácil conseguir o que se conseguiu naquela época), o nome dele não foi citado até agora, Adélio Gurgel do Amaral. Esse rapaz, quando eu fiz o mestrado em Brasília, era o secretário da Pós-graduação em Brasília, da UnB. Quando assumi a coordenadoria, eu falei para o Reitor: "Eu assumi, mas eu gostaria de ter uma pessoa competente ao meu lado". Nós não tínhamos pessoas preparadas para isso aí (e eu já tinha na minha cabeça o Adélio), uma pessoa preparada pra cuidar da parte interna, ele seria praticamente um coordenador interno. Ele falou que podia: "Eu autorizo". Eu falei: "Tem outro problema, essa pessoa pode não ser do nosso estado". Ele pensou, pensou, e disse: "pode ser". Eu pensei: "Ele pensa que eu estou brincando". "Posso entrar em contato com a pessoa?" "Pode". Peguei e liguei pro Adélio. O Adélio gostava muito da gente. Hoje eu penso que foi um risco enorme que ele correu, largou a UnB para vir pra cá e mudou com a família. Morava perto da minha casa. Foi meu braço direito e esses contatos com esse pessoal todo foi ele quem fez. Todos eram da UnB e ele era o Secretário da Pós-Graduação, então conhecia todo mundo. Todo dia ele falava com esse pessoal, todo dia. Foi a

[161] O Professor Jair me ofereceu cópias das fotografias que registraram o evento citado. Nessas fotos é possível reconhecer algumas pessoas que trabalharam e trabalham com a Matemática no país. É possível ver também algumas ruas da cidade, à época.

coisa mais fácil entrar em contato com o Ávila[162] que já era da UnB, e o Djairo[163] também. Veio também o Pitombeira[164], do Rio de Janeiro IMPA, o Elon do IMPA, tinha um cara na área da Aplicada...

J. Manfredo[165].

E. Manfredo na área do IMPA, e aquele da Matemática Aplicada?

J. Carlos Alberto Barbosa Dantas, da USP, e Annibal Parracho Sant'anna.

E. Para mim ele era do IMPA também, só que da área da aplicada. Então, conseguimos trazer esse pessoal todo. Na época existia um programa, dentro do programa de capacitação docente, que favorecia esse tipo de reunião. Então havia verba específica pra isso.

C. Para trazer professores de outras Instituições?

E. Isso. Para promover Instituições. Dentro da própria CAPES[166] existia. Além disso, a Sociedade Brasileira de Matemática também tinha, no orçamento dela, verba pra isso. Deu certo que conseguimos de um tudo. Conseguimos verbas na CAPES, conseguimos verba... na época, tinha um cara muito bom na CAPES, o Cláudio de Moura Castro, que escreve em uma coluna da revista Veja, atualmente. O cara é bom de verdade mesmo. Ele nos contou em uma conferência que ele deu para os Pró-reitores, que quando ele foi fazer o doutorado, ele fez tudo e achou que estava bom, entregou para o orientador e o cara lendo, lendo, lendo, corrigiu um monte de coisa e devolveu a ele. Chegou na terceira vez que ele fazia as correções do trabalho, o orientador falou para ele: "você tem cópia disso?" Ele disse: "não tenho não". Vap, vap (barulho de rasgar papel) pode fazer um da sua cabeça então. Pois ele fez e foi aí que eu aprendi a história... Fui somando ali na cabeça, entendeu? Foi virando dentro da minha cabeça, aquele negócio bem feitinho aquele trenzinho tudo anotado... "Não. Faz da tua cabeça, eu quero ver". Por fim fez, e segundo ele foi um sucesso o que saiu da cabeça dele. Antes tinha sido cópia de tudo quanto é coisa, e, "cadê a sua criatividade, cadê?" "O que você pôs de seu mesmo nisso aí?" Então foi tudo uma junção na época.

As universidades estavam precisando instalar e desenvolver as Pró-reitorias porque não havia pesquisa. A ideia era instalar a parte burocrática, pois acreditava o Cláudio que, uma vez tendo a Pró-reitoria, ela poderia fomentar a pesquisa. Era necessário primeiro criar esse órgão para incentivar. Pôr dinheiro ali, e depois caçar um aqui, outro ali, ir empurrando

[162] Geraldo Severo de Souza Ávila.
[163] Djairo Figueiredo.
[164] João Bosco Pitombeira de Carvalho.
[165] Manfredo Perdigão do Carmo.
[166] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

esse povo e ir disseminando isso. Tinha certo caldo para esse tipo de coisa. E foi muito interessante para o nosso curso, para você ter uma ideia, teve um aluno, Lino Sanabrea, muito inteligente e também muito brincalhão, bem humorado, ele chegou perto do Djairo e falou: "professor, eu posso tocar na pele do senhor". O Djairo falou "pode, mas por que tocar na minha pele?" "É porque eu quero saber se é verdade mesmo a presença do senhor aqui" (risos).

C. O que foi esse evento, essa reunião que vocês fizeram aqui?

J. Foi um encontro, mas um encontro com os melhores matemáticos do país. Utilizar o termo que a cidade parava era meio complicado, mas já do aeroporto para cá nós vínhamos pendurando faixas na rua, inclusive eles ficavam emocionados e diziam: "nossa, aqui é assim?". Eu tenho foto aqui na verdade.

E. E levávamos esse pessoal para a televisão.

J. Isso, entrevista na televisão.

E. Eles eram entrevistados.

C. Mas esse encontro era aberto para os alunos da graduação em Matemática?

E.J. Pra todo mundo.

J. Vinham professores, o pessoal da FUCMAT, alunos da Engenharia Civil, porque em 1982 nós tínhamos duas turmas, 1981 e 1982, e na turma de 1981, já eram poucos, boa parte tinha desistido.

E. Você olhou aquele que foi em 1983 que nós trouxemos o David Goldstein Costa que ministrou o curso de Equações Diferenciais. Você se lembra dele?

J. Em 1983 eu já estava no mestrado.

E. Tivemos que pegar alunos da Engenharia para assistir porque da Matemática tinha pouco aluno, pouquíssimo. Mas foi muito interessante a conversa com ele.

J. Foi.

E. Era um engenheiro que depois se debandou pra Matemática, uma cabeça terrível de boa. Ele falou um monte de coisas e deu um monte de ideias para gente, para o Departamento crescer.

J. Foi um pouquinho antes de eu sair para o Mestrado. Eu até comentei com você, quando você chegou, que o Eron e Celso, quando foram pra Brasília, já perceberam que grande parte do pessoal de Brasília viria para cá, mas todos pela Matemática Pura. Foi onde Celso e Eron falaram: "Olha Jair, seria interessante se você fizesse mestrado numa outra

área". Foi onde eu comecei a dar aula de Probabilidade no curso de Engenharia. A Engenharia Civil era o curso mais pesado e fui dar aula de Probabilidade. Só existia isso na época de Estatística, um programa na Engenharia, e foi nesse encontro que conversando com o Carlos Alberto da USP (que era da área de Estatística), que eu tinha interesse em fazer o Mestrado na USP (olha só o grau de seriedade desse pessoal), ele me aconselhou dizendo: "Nos próximos anos o melhor mestrado será na UNICAMP[167]". O Norberto Dachs[168], que era o chefe do Departamento de Estatística e coordenador do Mestrado, tinha mandado para fora do país oito professores que estariam voltando no ano seguinte. No final de 1982, teve um encontro na USP de Estatística, eu fui lá, e ele me apresentou pro Norberto Dachs, que falou: "você faz o curso de verão, se você se sair bem você é aceito para o mestrado". Eu fiz e foi aí que eu entrei no mestrado. Você viu como esses eventos são importantes ao todo? Tiram proveitos os professores do Departamento, que o Eron já citou o crescimento, os alunos, os professores da Rede Estadual, todo mundo ganha com isso. Isso é muito importante, as pessoas saem de lá motivadas.

E. Quando você pega uma dessas pessoas que sabem muito e que transmite bem, aquilo é uma luz, o pessoal sai dali querendo ser igual a ele, mas não imagina o que ele passou, o pão que o diabo amassou que ele comeu (risos). Mas foram coisas que somaram muito para todos. Nós tivemos também algumas reuniõezinhas pequenas, que também são interessantes e que professores de fora vieram para cá. Esse que a gente está falando da SBM, nesse encontro, foi só para conferências, foi um encontro de conferencistas e não tinha nem como debater com eles, a não ser que fosse eles com eles mesmo (risos). A nossa parte era à noite (não é, Jair?), tomar cerveja com eles, bater papo (risos).

J. Até dentro dessa reunião teve um determinado momento em que se discutiu um pouquinho o Ensino de Matemática, você até pediu para o Geraldo Ávila indicar um livro pro pessoal ler, não é? Isso, depois eu vou mostrar para você. Aqui tem uma série de fotos da época, olha aqui, faixas na rua, a mesa do pessoal, não é Eron? Outra faixa, esse aqui é o Gilberto que você entrevistou.

C. A Reunião chamava: Reunião Regional da Sociedade Brasileira de Matemática. Na faixa vemos a participação da UFMS, Dom Bosco FUCMAT, Departamento de Matemática da UFMS, 3, 4 e 5 de Junho. E estrutura da UFMS é a mesma, desde quando há essa estrutura na Universidade?

---

[167] Universidade Estadual de Campinas.
[168] José Norberto Walter Dachs.

E. 1972. Na verdade, foi em 1969, por aí.

J. Aqui na foto vemos o Celso, a Maura, e eu estou aqui atrás, Gilberto... O Edson parece que não estava aqui, não é Eron? A Bete está aqui. Essas fotos eu escaneei. Elas ficaram meio escuras, mas eu tenho no *pendrive* se você quiser clareá-las mais. No rodapé acho que de algumas fotos está escrito o ano, pelo menos de duas ou três está.

C. Junho de 82.

J. Isto. Esse aqui é o Djairo. (apontando a foto)

E. Djairo é um pai, não é? Quando eu estava fazendo o mestrado, eu era o representante dos estudantes da Pós-graduação. Nós fomos muito mal em um exame de línguas e os alunos me encheram a cabeça com medo de serem reprovados. Eles não tinham noção que tudo aquilo ali era um teatro (risos), mas está bom, eu vou falar na reunião do Departamento pra ver se é possível fazermos um novo exame ou alguma coisa assim. Cheguei, muito humildemente lá, conversei, conversei, conversei, esse Djairo falou: "olha, se o vosso problema fosse só de línguas..." (risos) "Está bom professor, deixa o troço correr". Mas ele era muito bom, um paizão.

J. Em 1982 estávamos começando o curso de Matemática, tínhamos apenas a primeira e a segunda turma. Foi uma movimentação interessante para o Estado.

E. Muito interessante. Todo mundo muito motivado. Para nós foi uma conquista enorme. Era a nossa independência com relação à Engenharia, porque, por mais que nos esforçássemos no curso de Engenharia, muito mais do que os próprios engenheiros, nós éramos pessoas estranhas. Agora nós tínhamos um curso para cuidar. Foi muito interessante.

Uma pessoa que você deve procurar (e eu ainda falei pro Jair que a gente não podia esquecer de te falar), é o Jarecil, da FUCMAT. Ele chegou até a fazer parte também do nosso curso, não é Jair?

J. Foi, foi.

E. Ele já era professor lá na FUCMAT de Ciências, Licenciatura Curta. Então, do mesmo jeito que nós trabalhamos muito aqui na Federal, na época Estadual (o curso foi aberto quando já era Federal, mas nós trabalhamos muito tempo também na Estadual), ele trabalhou bastante lá na FUCMAT, para levantar o curso, botar de pé. Nossa, aquele homem foi um esteio lá.

J. Está difícil de enxergar ele aqui na foto, mas ele está aqui, está vendo?

E. O Jair não só lembra como enxerga bem também (risos). O Jair guardou essas coisas, eu não tenho nada disso. Falando ainda do evento, eu me recordo que o avião estava

chegando e começou a formar um temporal. Esse avião estava quase pousando e, na hora de descer, teve que voltar a voar lá no alto. Quando estava chegando teve que voltar. Deu um mal estar tão grande em um desses conferencistas que ele não conseguiu mais vir para cá.

J. Adilson[169] é o nome dele.

E. Passaram um susto e iam entrar para a história (risos), pelo amor de Deus. Que estrago para a Matemática do país.

J. Você viu os carros da época? A maior parte era fusquinha, uma brasilinha. Olha o Corcel, um grandão aqui que eu não sei o que é.

C. E sobre a questão do ingresso no vestibular? Vocês já falaram um pouquinho que vocês iam às escolas convidar os alunos, mas como era o ingresso? Sobrava vaga, como era a procura?

E. Teve uma época que deu uma crescidinha, mas...

J. Era em torno de um e meio, dois e dois, dois e meio, chegamos a três e oito, quatro, com muita divulgação.

E. Isso com muita divulgação mesmo. Ainda com aquele trabalho de ir à sala de aula. Nós íamos no finalzinho da aula em que era reservado um pedacinho do tempo, pedacinho da aula, para nós empurrarmos nossa história da Matemática, mas isso era nos Padres. Já no CESUP[170] era diferente. O CESUP promovia com a Mace[171], uma semana antes das inscrições do vestibular, aos domingos, um encontro no qual colocavam todos os alunos (ao menos os mais interessados), e chamavam professores para falar sobre certas áreas. Uma vez nós fomos convidados a participar. Nessa época, o nosso curso estava tão interessante que nós fomos convidados a ir falar, porque se não, também, você ir falar de Matemática? Eles iriam querer botar seus alunos na Medicina, na Engenharia.

J. Eles tinham interesse em colocar os alunos na Medicina, Engenharia Civil, não na Matemática. Dava "ibope".

E. Não quer saber de colocar aluno na Matemática. Isso era um registro de que estava bem.

C. Vocês já falaram um pouco, mas eu gostaria que vocês falassem um pouco mais das

[169] Adilson Gonçalves.
[170] Centro de Ensino Superior de Campo Grande, em meados da década de 1990 foi transformado em Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, recentemente foi comprada pelo grupo Anhanguera e é chamada de Universidade Anhanguera UNIDERP.
[171] Moderna Associação Campo Grandense de Ensino, colégio particular que teve suas atividades iniciadas em 1969, na cidade de Campo Grande.

atividades de pesquisa, extensão.

E. Quando eu cheguei nessa Coordenadoria de Pesquisa e Extensão (eu escrevi tudo isso e uma hora eu vou mostrar pra você), mandei um documento pra CAPES, para o PICD, que é o Plano Institucional de Capacitação Docente, informando o desleixo da administração anterior com uma Pró-reitoria, que saiu do status de Pró-reitoria e se transformou em uma Coordenadoria por desleixo de quem estava comandando. Eu escrevi mesmo, não tive dó não. Olha, mandei pra eles lá. Na época, tínhamos perdido bolsa, cota, um monte de coisa e tínhamos que resgatar aquilo tudo. Não tínhamos quase nada, e esse quase nada ainda não era bem cuidado. Terrível. A partir daí, pra você ver como é uma coisa séria, com aquela ideia de eu sou desse lado, eu convivia com um cara que trabalha lá há muito mais tempo do que eu (lá era extensão e área de pesquisa, havia uma comissão que convivia, havia gente do Ensino, da Pesquisa e da Extensão para avaliar os projetos), e dizia assim: "Isso aqui está querendo pesquisar o sexo dos anjos". Eu falava: "Rapaz, se tiver alguém que se prontifique a trabalhar um pouquinho mais pra pensar em alguma coisa, deixa pensar. Eu vou investir nele, vou arrumar dinheiro para ele. Não quero nem saber se anjo tem sexo, deixe ele pesquisar, vamos mandar isso para frente". E foi assim que nós fomos conseguindo. Mais tarde eu cheguei a compreender o seguinte (de tanto me esforçar nesse tipo de pensamento), ele está pesquisando o sexo dos anjos, mas e quem está perto dele? O pessoal que ele está gerando, que ele está formando, motivando, vai saber se não vai descobrir uma coisa interessantíssima aí pela frente? Ele está pesquisando, está puxando esse carro, esse vagão, deixe o rapaz. Pensando agora na Matemática, sempre houve uma certa polêmica, porque os matemáticos estavam ocupando espaço em tudo quanto é coisa até que culminou com o Celso na Reitoria[172]. Eles me convidaram para falar sobre a pesquisa matemática na Graduação, eu senti uma ferroada ali. Mas eu fui lá falar sobre a pesquisa matemática na Graduação. Como eu era muito enfronhado com Pesquisa e Extensão, sempre gostei desse negócio, acabei mostrando uns exemplozinhos de como se poderia fazer pesquisa em Matemática em vários assuntos da Graduação. Isso, desde que fosse bem conduzido. Tentei mostrar com exemplos simples o que era pesquisar em Matemática, para que aquelas pessoas que estavam ali compreendessem o que eu estava falando. Para você ver, o interessante que eu quero falar é que já estavam preocupados em ver se era possível pesquisar dentro do ensino de Graduação, com aquela

[172] Celso Vitório Pierezan, foi professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande. Assim como Eron e Jair Biscola chegou a Universidade antes mesmo da criação do curso de Licenciatura em Matemática. Foi também Reitor da UFMS de 1992 a 1996, http://www.andifes.org.br. Acesso em 21 de Agosto de 2013. Segundo Edson Cáceres, Celso foi Gerente de Recursos Humanos, Pró-Reitor, Vice-Reitor e depois Reitor da UFMS. Hoje é aposentado e não reside mais em Campo Grande-MS.

meninada que estava ali. “O troço então está começando a pegar”, eu pensei. E foi por aí mesmo que começaram a se desenvolver os projetos de Iniciação Científica. Não sei como as coisas caminharam, se tomaram outro rumo, mas tem muitas coisas para serem reveladas, principalmente quando você fala em pesquisa. Tem certas pessoas que são arrogantes, porque estão pesquisando uma coisinha ali, acham que são melhores do que alguém. Ele não é melhor que ninguém não e ter alguém pensando dessa forma atrapalha o processo. Mas feliz daquela comunidade, entidade ou grupo que tem alguém querendo pesquisar alguma coisa.

Em 1973, quando foi criado aquele Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão, nós fomos visitar a Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, eu e Fausto Matto Grosso[173]. Fomos a um certo lugar e encontramos um barbudão lá: “O que você faz?”, eu perguntei. “Eu pesquiso”, ele respondeu. “Você só pesquisa?” “Só pesquiso”, respondeu novamente ele. E fomos lá conversando e tal, eu e o Fausto, que era um engenheiro, muito interessado também em pesquisa, e nós falamos: “Rapaz, vamos ter que criar isso lá também”. Isso em 1973. Sabe quando nós fomos desenvolver isso daí? Uma década para gente conseguir aquilo que a gente via os caras fazendo lá. Tentar empurrar um pouco disso aqui. Pôr alguém só para pesquisar. Quem paga isso? Não importa, alguma coisa vai sair daí.

É muito interessante se envolver com pesquisa. A área de Matemática é um negócio complicado, não é? O cara sai procurando uma abelha, pesquisa e tudo bem. Agora Matemática, você tem que criar um trem novo. Nem que ele não tenha nada, vamos dar condições para ele ficar procurando a coisa, não é mesmo?

J. E nesse aspecto você olha para a Computação e Estatística, não só em nível de estado, mas Nacional mesmo. Esses Departamentos que mais evoluíram, os que mais produzem, qual é a formação básica? Matemática. Entende? A própria Computação aqui em Campo Grande, se você pegar a formação do Departamento, são todas pessoas formadas em Matemática.

C. Há alguns alunos que se formaram no curso de vocês também: o Mongelli[174], o Nalvo, o Marcelo Henriques, de certa forma o professor Edson Cáceres.

J. Isso. O Edson é da Matemática mesmo, fez Mestrado com o Eron.

E. Isso, amigo meu.

[173] Francisco Fausto Matto Grosso Pereira.
[174] Henrique Mongelli, professor da Faculdade de Computação, UFMS foi aluno do curso de Matemática da UFMS Campus Campo Grande.

J. O Leandro[175] que fez Matemática no nosso curso foi o seguinte: ele fez graduação em Matemática, quando eu cheguei do mestrado eu dei aula pra ele de Estatística, na graduação, e ele mudou para a Estatística. Ele foi, fez mestrado no Rio, e depois o doutoramento na UNICAMP e voltou para o Departamento de Computação e Estatística. Trabalhamos juntos.

C. O senhor trabalhava no Departamento de Computação? Quando separou, o professor Eron ficou na Matemática e o Professor Jair foi para o Departamento de Computação, é isso?

J. Na verdade aconteceu o seguinte, para a formação do Departamento de Computação precisava de um número de professores, não é Eron?

E. Isso.

J. Só o pessoal que trabalhava com Computação mesmo não dava esse número, aí eles vieram e levaram a gente, eu, o Cláudio Marcos Mancini, o Leandro, a Bernadete[176], o José Roberto Guadanhin e a Maria Helena, se eu não me engano. Em particular, tirando o fato de que foi criado esse Departamento e aí surgiu uma nova componente, eu achei muito ruim ter saído da Matemática, porque eu tinha mais afinidade com o pessoal da Matemática do que com o pessoal da Computação.

E. E cabe uma palavrinha aqui, para você ver que não se aprende só vendo, não. Eu estava procurando algumas coisas do passado (foi até bom esse negócio seu, porque eu vi que tinha muita coisa dispersa, tenho que arrumar aquilo lá, certo?) e me deparei com um livro perdido ali. O que esse livro está fazendo aqui? No livro estava escrito, "se eu faço eu compreendo", e isso é uma verdade. Não tem saída, mas vamos lá. Você quer ver: nós da Matemática não criamos a menor objeção para a criação do curso de Computação. Eu imaginava que, talvez, eles fossem fazer a mesma coisa, dando sequência e, dessa maneira, criando a área de Estatística, que é uma área interessantíssima. Mas parou ali. Então, se eu faço, eu compreendo, mas se eu não estou fazendo...

J. Mas para você ter uma ideia, na UNICAMP existia uma coisa muito interessante que era uma salinha, metade disso aqui[177], com um terminal IBM[178], na qual ficava um professor do mestrado com dois mestrandos, era o LAB (Laboratório de Estatística). Eles

[175] Leandro Sauer, professor do ESAN – Escola de Administração e Negócios, antigo DEA – Departamento de Economia e Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foi aluno do curso de Matemática da UFMS campus Campo Grande.
[176] Maria Bernadete Zanusso, professora da Faculdade de Computação, UFMS.
[177] O professor Jair novamente usa como referência a sala na qual estamos reunidos.
[178] IBM: INTERNATIONAL BUSINESS MACHINES. Em 1949 a empresa passou a se chamar IBM, World Trade Corporation, com atividade hoje, em mais de 150 países. As fábricas e laboratórios da IBM funcionam em 15 diferentes países. <http://www.ibm.com/br/ibm/history>, acesso em 21 de Agosto de 2013.

atendiam a toda a UNICAMP, vinha o pessoal da Veterinária, vinha o pessoal da Elétrica, o professor atendia e falava: "Vamos aplicar o quê? Jair, o que você acha?".

Essa ideia nós decidimos aplicar na Federal. No Departamento, existia embaixo da escadaria (aliás, foi a Matemática que cedeu esse espaço para a Computação), uma sala que a Computação nos cedeu. Ótimo! Isso foi em uma sexta-feira. Fomos na Pró-reitoria, eu, o Leandro Sauer e o Zorzato[179], e conseguimos um computador. O Pró-reitor falou: "vocês querem esse computador para atender toda a Universidade? Feito". Quando chegou a segunda-feira, esse pessoal, o Edson e os outros, o Nalvo era o Chefe do Departamento, na época, e disse: "Olha, nos reunimos no final de semana e não vai ser possível ceder essa sala a vocês". Nós não conseguimos o espaço. Você vê? Totalmente diferente do nosso modo de ser. Diferente de como fazíamos no Departamento de Matemática. Até hoje é assim, não mudou nada.

E. E para você ver como é o negócio. Esse pessoal chegou quando muitas coisas já haviam sido conseguidas. Eles não sentiram como nós. Nós não tínhamos sala para nada. Nossas salas de estudos eram as salas de aula no período da noite, porque era o período que não tinha aula na Faculdade. Nós usávamos as salas pra gente estudar, salas de aula, não precisa guardar livro, não precisava de nada? Pegava as coisas e levava para casa. E as CIs, Comunicações Internas, não havia máquina de datilografia. Ou você usava a sua ou era à mão. Cansei de fazer isso tudo à mão. Eu não sabia bater, não sabia datilografia, mas minha namorada sabia fazer isso. Comprei uma máquina e fazia em casa a CI.

J. E não existia o mirim[180] para entregar as CIs e sabe quanto ganhava o chefe do Departamento? Nada.

E. Não havia remuneração.

J. Eron, quanto tempo depois que eu cheguei, teve uma reunião do Departamento e me elegeram como chefe? Eu não sabia nem o que fazer. Você saia para entregar uma CI, demorava duas ou três horas para voltar porque encontrava o pessoal pelo corredor e vamos conversar. Mas era muito bom.

E. Foi muito bom. O velhinho Assis, falava assim: "Se Deus permitisse que eu escolhesse na próxima vida a profissão, eu escolheria novamente ser professor de Matemática". Realmente é uma coisa muito boa, é muito bom você cumprir.

---

[179] José Roberto Zorzato.

[180] O "mirim", como é comumente chamado, é um adolescente que se candidata a uma vaga de emprego pelo Instituto Mirim de Campo Grande. Podem se candidatar jovens de 14 anos e 6 meses a 15 anos e 6 meses. Na Universidade, os mirins realizam os mais diversos serviços, desde atender telefone até levar documentos de um local a outro.

J. Eu, quando era diretor do Núcleo de Informática, e você, quando era Pró-reitor, a mesma coisa acontecia. Quando era diretor do Núcleo de Informática o melhor momento era aquele que eu tinha que sair às três horas e dar aula até às cinco. Que delícia, como eu gostava de ficar dando aula, porque o que eu gosto de fazer é isso. Até o ano passado eu mexi com isso e, se alguém pedir, ainda sou capaz de aceitar: "Ah, eu não posso, mas vai lá, a gente dá um jeito" (risos).

E. Mas como eu estava dizendo antes, se sobrar uma coisinha pra depois que você pesquisar, nós temos condições de arrumar. A gente sai catando, porque a maioria desses negócios está em um lugar que eu não sei onde. Até o que eu tinha parece que o espírito levou hoje cedo. Mas eu vou encontrar, porque esse papel pra mim, olha, foi o ouro. O cara assinou lá e falou assim: "Você não vai conseguir fazer nada com isso aqui". Eu pensei: "Deixa, que com essa arma de mentira, de plástico, eu vou assaltar meio mundo lá".

C. Conversando com o professor Jair, logo no começo, disse a ele que vou atrás de qualquer documento que estiver relacionado com os cursos do estado e que for interessante para a minha pesquisa. Desde a legislação, a autorização para começar o curso, ou outro documento. A ideia é fazer um levantamento de tudo o que teve sobre a formação de professores de Matemática aqui no estado. Estou no segundo ano do doutorado, e estou ainda à procura dessa documentação. Mas muitas das coisas que vocês me falaram aqui hoje serão importantíssimas para a minha pesquisa, peço desculpas por ter ligado e insistido, mas fiz isso pois sabia que a participação de vocês era importante para a minha pesquisa. Tudo isso que vocês estão me dizendo é importante para eu poder contar essa história que eu quero contar, entendeu?

E a respeito da divisão do estado, o impacto dela para o curso de Matemática ou para os cursos de Formação de Professores de Matemática: vocês conseguem olhar e pensar um pouco sobre isso?

E. Nessa época eu estava fora, não sei se isso ajudou ou se não ajudou. Agora, para os professores, foi uma coisa muito interessante. Nós sonhávamos com uma carreira universitária, mas não tínhamos. Sonhávamos com uma dedicação exclusiva, então isso foi muito bom. Agora, para os cursos, eu não sei se isso alterou muito.

J. Eu acho que não, viu?

C. Bom, talvez por ter sido bom pros professores...

E. Há outro fato, o de você sair (e esse é um fato bom) das amarras, das garras do estado. Há muita questão regional, um Centro lutando contra o outro e lutando contra Campo

Grande. Campo Grande sempre foi mal visto entre os Centros Universitários, sempre. Eu acho que eles não conseguiam entender que isso aqui era realmente um grande polo, e um grande polo tem que ter mais coisas mesmo, não tem como. Sair das amarras do Conselho Estadual foi uma boa, porque aí não tinha quem pudesse dificultar as coisas ali. Nós ficamos mais longe, mais descentralizados. Eu acho que foi um ganho muito grande para o lado docente, para o lado administrativo. Agora, do ponto de vista da Educação, eu acho que não teve muita diferença não. Eu acho, mas nós estávamos fazendo o mestrado nessa época, então não senti muito mesmo.

J. A divisão foi em 1977?

C. Desmembrado em 1977 e instalado em 1979.

J. O curso em 1981. Eu me lembro, sim, mas nessa linha que o Eron está colocando, que para a categoria de professor foi muito bom. Eu acho que o nosso salário quase triplicou, não é Eron? Para você ter uma ideia, eu havia comprado uma Brasília em 1977, com muita dificuldade, juntando dinheiro há muito tempo. Com o dinheiro que eu passei a ganhar na Universidade em três meses dava para comprar a Brasília. Foi muito grande a diferença. Ainda um grande ganho, no fato de a Universidade ter se organizado. O terreno foi doado, porque não tinha escritura, não é, Eron? Foram arrumar tudo isso pra passar pra Federal. Acabou que melhorou muito nesse aspecto. Houve também mais flexibilidade para as pessoas irem fazer cursos fora. Eu lembro que uma coisa importante, e que a gente pleiteava muito, era participar de congressos. Isso era difícil conseguir. Nós começamos a ir a Colóquios da área específica, Colóquios de Matemática, e isso ajudou muito. Íamos nos anos ímpares e toda vez que a gente ia, voltávamos muito animados. Conseguíamos uma ajuda financeira, não era muito grande não, mas conseguíamos. Pra você ter uma ideia, no ano em que cheguei do mestrado (1985), o primeiro professor, do Departamento de Matemática, a apresentar um trabalho no Colóquio Brasileiro de Matemática fui eu, e foi minha tese de mestrado. O Edson e o Sérgio também estavam lá. A partir daí, criou-se uma certa coragem: “a gente pode participar também”. E o Colóquio sempre ajudou muito, não é Eron? O Colóquio sempre foi muito interessante.

E. Foi, principalmente nessa linha que você falou agora. A hora que você via a facilidade com que aquelas pessoas comentavam certos assuntos, que você demorava um século para compreender, você saía de lá com uma vontade imensa de compreender aquilo e ensinar aquilo. Eu tive um professor que parecia que, na maneira que ele fazia com a mão, você já via a coisa desenhada, sabe? Não é possível isso. Então, era um banho de motivação

no pessoal, e motivação pra quê? Para aqueles que estão interessados, focados naquilo. Saíam dali doidos.

J. O Eron mesmo preparou um curso de verão (não no Colóquio) e, para você ter uma ideia, ele escreveu uma apostila e deu um curso pra nós em Presidente Prudente. Por que nós não tínhamos essa disciplina lá. Para você ver, na graduação de lá, eu fiz o curso e não tive...

C. E antes da transformação da Universidade Estadual do Mato Grosso pra Federal, no território que hoje é o estado do Mato Grosso, só havia Campus em Rondonópolis, não havia em nenhum outro lugar?

E. Não tinha não, era só Rondonópolis.

C. Os outros eram aqui na região Sul do Mato Grosso, à época?

E. Eu não conheço bem a história do estado, mas eu acho que esse estado sempre foi dividido. Se você buscar a história dele você vai ver que, na Guerra do Paraguai, aqui em Campo Grande, teve um presidente da província. Dentro do pensamento das pessoas, eu acho que sempre foi dividido. Tenho uma leve impressão. Eu não conheço bem a história de como surgiram os Centros Universitários, eu acredito que devia existir uma coisinha em cada uma dessas cidades e, quando se criou a Universidade Estadual, juntou-se isso e ficou Centros Universitários.

C. Vocês chegaram a trabalhar na FUCMAT também?

E. Trabalhamos. Olha, onde surgiu uma oportunidade pra gente fazer uma coisinha nós acabamos fazendo, ajudando numa época em que... Até em um colégio que tinha aqui, o Oswaldo Cruz. Nós entramos numa barca furada que era aquela. O interesse, o objetivo do cara era muito bom, mas o que ele queria por trás, não estava legal. Até no Oswaldo Cruz nós fomos. Pra ajudar, para ver se levantava a coisa. É, ajudamos a criar, a instituir o cursinho, o pré-vestibular...

J. ... o pré-universitário Dom Bosco.

E. O pré-universitário Dom Bosco. Tinha também o cursinho lá.

J. Nós trabalhamos lá de janeiro de 1975 a 1976.

E. Só tinha professor da Universidade.

J. Isso.

E. Mas só com esse objetivo mesmo, de dar um pontapé inicial, a coisa pegar e a

gente sair fora. Nós não tínhamos a intenção de ficar lá porque tínhamos intenção de fazer carreira universitária. Viemos pra cá com essa ideia, mudou alguma coisinha, mas não o centro da questão. Nós chegamos a montar, eu e o Jair, um Centro de Estudos Matemáticos, aquele centro, se nós tivéssemos... mas a hora que começou a dar trabalho nós pulamos fora. Esse negócio vai crescer e o nosso objetivo vai vazar água pra fora. Aquilo ali era um sistema pra outra coisa. Mas aquilo seria hoje uma Universidade. Mas não me arrependo não.

J. Não.

E. Não é, Jair? Essas Universidades que estão aí são só pra ganhar dinheiro. Ou você entra no jogo, ou você fecha. E depois você vai chegar lá na frente, e como que você vai se ver nessa foto? Eu acho que do jeito que está, está de bom tamanho.

C. De certa forma vocês foram para o caminho que vocês disseram que queriam, e enfrentaram uma mudança, não é? Presidente Prudente está a quantos quilômetros daqui?

J. 460.

E. 450. Para você ter uma ideia, nessa época, havia estrada asfaltada de Campo Grande apenas para Cuiabá. Para Presidente Prudente a estrada era de terra, mas muito boa.

J. Muitas vezes alguém até brincava: "E aí, você vai pegar o cipó das cinco?" (risos) Ninguém queria vir pra cá, essa é a grande verdade. Eu lembro, na época, 1977, 1978, conversando com o Reitor na época, ele me disse que íamos abrir concurso (só havia auxiliar de ensino e titular) para auxiliar de ensino: "Se você encontrar alguém que possa ser titular a gente paga", ele me disse. Fui conversar com um professor lá e ele me disse: "Você está louco? Fazer o quê lá? Mato Grosso? Você está doido, vou lá não". Para você ver, ninguém mesmo, não é Eron?

E. A grande sorte foi a saída para o mestrado em Brasília, se tivéssemos ido para o Rio de Janeiro seria outra realidade também. Ninguém ia enxergar isso aqui não. Agora, em Brasília, o cerradão, aquele troço com 20, 15, 10 anos depois da fundação, aquilo ali era meio sertãozão ainda, quem ia para lá? Quem estava disposto a catar onça na unha.

J. Eu e a Elisabete fomos os primeiros de Presidente Prudente que saíram para Brasília. Fiz o curso de verão lá antes do Eron. A Elisabete era de outra sala, mas estudou em Presidente Prudente também.

E. Ela é um ano na frente do Jair e duas turmas atrás da minha. Alguma coisa assim.

J. Eu estava no terceiro ano de Matemática e ela já tinha terminado. Fomos para a UnB e essa ida nossa foi em função do Doutor Assis, o que ele falou para mim: "Você vai lá, passa no curso, porque aí eu consigo mandar os outros alunos. Mas tem que passar, hein!".

Nossa, aquilo era...

E. Por isso que eu falo: esse homem foi importante. Não aparecia nos documentos, mas ele foi fundamental, ele empurrou neguinho pra frente.

J. Ele organizava as reuniões em Presidente Prudente praticamente sozinho, não é Eron? Pegava dois, três alunos, quatro e fazia essas reuniões de Matemática, tudo sozinho.

E. Isso para mostrar os alunos que ele tinha, e por quê? Para o bem desses alunos. Para levar embora, levar embora esses alunos por esse Brasilzão afora. Ele foi importante.

J. Foi. Em 1973, ele trouxe um professor da USP, Carlos Alberto Bragança Pereira. Nós tínhamos na grade horária, na carga horária da Matemática, Probabilidade e Estatística, mas não tínhamos quem desse Estatística, então ele trouxe esse professor. Carlos Alberto Bragança Pereira foi dar um minicurso para nós e, para você ter uma ideia, em 30 horas ele deu média, mediana, desvio padrão, esperança, variância, não mais, e nós ficamos felizes da vida. Para você ver, na época, foi a primeira vez que apareceu um cara pra dar Estatística, em Presidente Prudente, uma cidade não tão pequena. Não tinha ninguém pra dar Estatística. Tanto é que o professor que pegou para dar aula de Estatística ficou o ano inteiro dando Probabilidade, por quê? Porque não sabia o que era fazer Estatística, não sabia. Estatística é uma área mais recente. Ela ganhou muito corpo a partir do aumento e da evolução da Informática, até então não tinha vida nenhuma, a coitada. Só de calculadora. Com o surgimento dos computadores PCs, cada um tem o seu, então dava para trabalhar e, assim, ela foi progredindo.

C. E da FUCMAT, desse começo que vocês trabalhavam lá, havia o professor Jarecil... vocês se lembram de mais alguns nomes?

J. O Antonio Sales[181], Eron, ele é bem depois? Muito depois não é?

E. Depois. E o Sales entrou na área superior depois que ele passou por esses cursos que nós demos aqui.

J. Foi, foi.

E. Ele fez um curso de especialização, aquele primeiro. O problema é assim, você contar o seu pecado para um padre legal é uma coisa, você contar pra um padre mais mau (risos)... Aqueles alunos que chegavam e contavam a realidade deles se encontram com os professores que estão a fim de ajudar é uma coisa, agora se está a fim de sair esparramando: "ah, o professor do estado é..." Isso é complicado. É difícil, acho que é o tal de se despir. Não

[181] Antonio Sales, atualmente professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campus Nova Andradina.

é fácil não. Mas eu acho que não tem... entenda, poucos professores havia. Acho que era o Jarecil, eu, o Jair, pouquíssimas pessoas.

J. Agora, o grande ganho foi que esse pessoal, eles foram realmente para a sala de aula, então teve um ganho muito grande aí. Esses que se formaram na FUCMAT foram para a sala de aula mesmo. Porque, além das aulas, dava para você conversar muito com eles, sobre o que fazer. Muito bom. Esse período foi bem proveitoso. Dentro daquela linha que o Eron falou, eu estava olhando aqui e, em 1976, eu tenho uma aprovação do MEC para duas disciplinas lá, Análise Matemática e Matemática Aplicada, em 1976. Eron também deve ter um monte de disciplinas, não é Eron? Celso...

C. Sim, e de maneira geral, há mais alguma coisa que vocês querem me dizer? Mesmo depois, caso vocês se lembrem de algo, é possível incluir.

E. Está bom, e você vai precisar de algum papel, de alguma coisa, de alguma comprovação?

C. Olha, o que vocês tiverem e puderem me disponibilizar, vai ser de muita ajuda.

E. Eu acho que, o movimento que nós estávamos fazendo aqui é a mesma história das Geometrias. Gauss na Alemanha pensando numa coisa, Bolyai na Rússia pensando outra. Eu penso que não é porque as pessoas não se comunicam que elas não estejam fazendo as mesmas coisas. Na época, havia um pessoal na região da Bahia, por ali, se reunindo e a gente não tinha nem conhecimento que eles estavam tão preocupados com esse problema da Licenciatura Plena. Há documentos interessantes, documentos mesmo deles encaminhados para o MEC, com participação até (veja o que é falta de comunicação) de representante da Universidade Federal de Mato Grosso. E nós não estávamos nem sabendo do que estava acontecendo e lutando aqui com unhas e dentes, forçando a barra. Nós chegamos com uma estrutura curricular da Licenciatura Plena, antes do MEC autorizar, peitando: "Em algum lugar diz que nós temos autonomia, vamos fazer o que dá, vamos ver o que vai dar". Eu acho interessante isso, você quer ver? Eu assisti a uma entrevista na segunda-feira, naquele Roda Viva[182] do Llosa[183] (como é o primeiro nome do Llosa?). Ele é um romancista peruano que ganhou o prêmio Nobel, ele falando o seguinte, "Nós temos que arriscar novos caminhos, você tem que fazer". Olha, eles não permitem, a norma diz que... mas tem alguma brechinha que a gente possa entrar, a gente tem autonomia para entrar? Entra, deixa o cara se virar

[182] Programa da TV Cultura que realiza entrevistas e tem como temas, assuntos diversos.
[183] Mario Vargas Llosa.

depois. É para melhorar, dificilmente o cara vai ter facilidade pra ir contra. Ele vai ter que ter uma justificativa para ir contra e trabalhar muito em cima disso. Eu embrulhei o papel pra te trazer, é só você vendo para acreditar. Se eu não tivesse lido para a mulher, eu ia falar: eu sonhei com esse negócio. Porque eu falei para o Jair antes, eu tenho um papel assim, que foi conseguido na marra, e eu vou encontrar esse papel. Porque isso é fortíssimo no curso. Ele é o que nos incentivou pra gente falar: "Ah, agora nós podemos criar o curso". Porque ele deu um negocinho, tem uma brecha aí. Então eu acho que esse papel seria interessante você ter em mãos, se eu conseguir alguma coisa daquela reunião dificílima... mas a gente não guardava nada das coisas. Se eu conseguir daquela reunião em 1973, das Ciências, que eu não sei se em Aquidauana havia um curso. Quem era o diretor na época de Aquidauana? Era o Padre Jair? Não era ele não antes de deixar a batina (risos, se referindo ao Jair, o outro entrevistado). Então, é por ali que você vai localizar. E era tudo cobra criada, quer dizer, Padre Jair, Ramez Tebet, Ney. Se eu, talvez, estivesse acanhadinho, não é? Mas eu vou é botar o meu assunto pra quebrar o pau.

C. Vocês tinham em mente a criação de um curso de Licenciatura Plena Matemática, e não um curso de Ciências, era isso?

E. Isso, era um curso para dar condições mesmo para as pessoas.

J. Em Presidente Prudente nós fizemos Licenciatura Plena, depois isso mudou. Teve que mudar, o finado Professor José Roberto Zorzato, que era do departamento de Computação e Estatística, fez tudo misturado.

E. Porque daí uma resolução entrou em vigor em todo o país, teve que mudar, e isso foi trabalhado para enfraquecer mesmo, para enfraquecer. Você sabe que tem disso aí. Eu, motivado por esse trabalho seu, vou dar uma organizada nessa bagunça minha. Vou dar uma organizada e vou botar isso aí em ordem. E aí nós temos mais coisas talvez. Se precisar de algum registro das Olimpíadas, talvez seja interessante.

C. Olha, o que você tiverem e puderem disponibilizar.

(Professor Jair me entrega as fotos do evento de 1982, eu digo a ele que irei escanear e devolver, mas ele disse ter feito uma cópia para mim)

C. Eu posso xerocar ou escanear ou tirar uma foto e devolvo logo... E quanto a cursos diferentes que eram oferecidos, por exemplo, a CADES, as Licenciaturas Parceladas, nesses vocês não trabalharam?

E. Eu não trabalhei nessas Parceladas. Quando fui Pró-reitor, eu não trabalhei para acabar com isso, mas não ajudei a dar continuidade. Eu achava que isso era uma enganação. Eu acho que poderia ter sido feito coisas diferentes e melhores. É a mesma historinha da CADES, da Curta, entendeu? Uma enganação, você em uma semana joga milhares de coisas. Isso não resolve nada.

C. Mas quem que trabalhava com esses cursos, então?

J. Você já conversou com o Osório Nascimento?

E. Na época que eu fui Pró-reitor ele foi, por um período, coordenador das Parceladas. Eu acho que ele pode te ajudar nisso.

C. Ok, meu foco está nos cursos que formaram professores de Matemática, incluindo em outros níveis e outros cursos de formação que tiveram.

E. Esse curso que teve de especialização, ninguém mais se interessou por isso. Nós éramos em três, eu, o Luiz Carlos e o Zé Luís. Nós saíamos para esse interiorzão, dando curso à vontade. Nós tivemos a sorte de ter um aluno, o Denizalde[184], era gaúcho de Caxias do Sul, uma simpatia de pessoa. Ele declamava, tocava violão. Eu orientei o Denizalde em um projeto de Iniciação Científica em uma época. Ele foi monitor da minha disciplina, e me acompanhou pelo interior. Nós fazíamos umas brincadeiras, que eu vou falar pra você, hein! Teve um dia em que a velharada chorou até, eu fiquei triste naquele dia, pra você ver como é que mexe com as pessoas. Uma vez eu li um artigo, que em algum lugar do Japão a aula era bem bagunçada, bem bagunçada, e comecei a ler sobre aquilo. Passou esse dia, teve esse encontro com o Denizalde, eu conversei com ele tomando uma... Eu estava rouco de tanto conversar. Eles nos colocaram em um barracão, mundaréu de gente, frio, eu falei: "Estou morto, com a garganta raspando". Mesmo assim, ele gostava de cervejinha, eu falei: "Bom, eu não gosto de cervejinha, mas eu vou tomar cerveja com você, vamos conversar". Nós ficamos conversando que se a gente conseguisse levar pra uma aula de Matemática alguém que tocasse, alguém que cantasse, olha, seria muito melhor. Você tem que mexer com o emocional, você tem que... é muito distante professor e aluno. Os dois não querem a mesma coisa? Por que estão tão distantes assim? Por que é tão distante assim?

J. Aquilo que você falou como um castigo, há uns dois anos, eu recebi um aluno. Ele ficou aqui no mês de janeiro inteiro, queria estudar Matemática. Eu falei, beleza! Veio pra cá

[184] Denizalde Jesiél Rodrigues Pereira foi aluno do curso de Matemática da UFMS campus de Campo Grnade e atualmente é professor da Universidade Estadual de Mato Grosso, em SINOP-MT.

e começou a conversar comigo e falou: “Eu estou aqui como um castigo, porque eu não fui bem. Meus pais mandaram eu pra cá pra ficar um mês estudando Matemática”. Eu falei: “Ah, então não vai ser castigo, estudar Matemática não é castigo, nunca foi”. Não é? Não, claro que não, “Vamos passar aqui o dia junto, legal. Fica tranquilo, não esquenta não”. “De manhã e à tarde?” O menino perguntou. “A hora que der certo, só de manhã, só de tarde, a hora que der certo. Fique tranquilo, nós vamos estudar todo esse conteúdo, beleza?” Daí começamos, rapaz... você acredita que o menino aprendeu? Ficou gostando. E nunca mais ele teve problema de Matemática. E era castigo.

E. Aquele instituto de Matemática que nós começamos a fazer, nossa intenção não era ganhar dinheiro com isso.

J. Isso. Não queríamos não.

E. Sabe qual era a nossa intenção? Pegar o aluno problemático até desfazer o nó dele. A hora que nós percebêssemos que ele conseguia aprender a coisa por conta própria, “Tchau, você não precisa mais aprender isso”. Eram aulas particulares, a gente tentava ir lá onde estava parado. A gente ia descendo até o ponto. E isso era por conta de quê? Porque vai se trabalhando coisas que não se compreende. Que tipo de massacre é esse? Ter que ficar guardando assim as coisas, tudo isso. Que tortura no dia da prova, cruz credo.

J. E foi olhando os meus dois filhos, o Paulo e a Iara, um foi pra área de Direito, e o outro pra Administração, conversando com eles na época de alunos, eles diziam que o que eles mais gostavam era Matemática, porque não precisava estudar bastante. Você vê como é?

E. Sabe que ontem sobrou para eu fazer a tarefinha do Arthur? Meu neto, seis anos, primeira série, vai fazer sete, mas já fez seis. Eu fiquei assistindo a mãe trabalhando a parte de grafia essas coisas, ela tinha que sair e perguntou: “Agora você quer fazer a tarefinha com o vovô?” “Quero”, disse ele. Terminou a tarefinha e eu perguntei a ele: “o que você achou que era mais gostoso, fazer a parte de Matemática ou aquele negócio de caligrafia ali”. “Matemática, não é vô?”, disse ele. Se você compreende, é uma rapidez. (risos) Agora, aquele negócio de como se escreve casa, é com C ou é com K. Por que dois s, um s e z, ah...

J. Você pode contar que é interessante a sua história, do porquê você foi fazer Matemática. Eu tenho um monte de coisa que coincide com o Eron, mas eu lembro muito bem na sétima série, aula de Português, regras de acentuação, isso é uma exceção. Eu pensei: “O que será isso? Tem mais coisa fora dela do que dentro.” Em seguida veio Matemática, fórmula de Bháskara, aquilo funciona sempre. Está vendo? Você tem uma história mais interessante do porquê você estudou Matemática.

E. No meu caso, eu acho que está na terceira série do antigo Ginasial.

J. Que é a sétima minha, mesma que a sua.

E. O Pedro Nabas[185], vendedor de linguiça, não é Jair? Dava aula de Matemática e não tinha tempo.

J. Isso. Foi com esse cara que eu aprendi.

E. E ele não tinha muito tempo, porque ele vendia linguiça durante o dia, dava aula à noite. Em uma certa época do curso, ele entregou um teorema para cada aluno. Caiu o teorema dos quatro paralelogramos pra eu expor. E olha, para mim foi o ponto que eu fui lá e demonstrei aquilo, sei lá se estava certo ou errado, mas fui lá na frente e acho que daí começou a coisa. Nessa mesma terceira série, estava lá eu, ele gostava muita da gente, meu pai era bolicheiro, tinha uma venda e nós o conhecíamos da venda. Isso foi quando mudamos para Álvares Machado, uma cidade a dez quilômetros de Presidente Prudente. A gente conhecia o Pedro, ele estava fazendo faculdade ainda, essa que nós fizemos, e não sei por que cargas d'água, ele achou que eu podia passar a limpo o caderno dele. Ele havia faltado algumas aulas de limite na faculdade, pegou o caderno de alguém e pediu pra eu passar aquele negócio. E para mim era um negócio que... aquelas coisinhas dele ali que ficavam sem terminar LIM, não terminou nem a palavra. Você deve imaginar a lambança que fez aquilo (risos), porque, LIM, não terminou por que de escrever? Depois vai escrever aquilo que não diz nada, como é que pode, rapaz? (risos) Tem uma passagem interessante: o Jair começou a estudar, nós chegamos ali naquele ponto de... eu já estava num certo estágio e o Jair estava num estágio mais embaixo, menos a. Positivo ou negativo, não é? Nossa.

J. Modulo de x igual a dois, quanto que vale o x. Aquilo era um trauma e eu achava que eu sabia muito, e chegava lá e não sabia nada, tinha que estudar, estudar. Primeiro ano de Matemática, cheguei e tinha um senhor que já tinha feito Cálculo I pela terceira vez e ele com um caderninho, abriu e ficou calculando limite. Limite na Licenciatura é muito difícil. O professor de limite usava o livro do Moise[186], era em espiral. Aula de Limite. Até que enfim vou aprender esse limite. O professor disse: "Eu vou fazer um sorteio para saber quem vai dar aula de limite". Fez sorteio, quem caiu pra dar aula de limite? Eu. O cara falando que tinha que saber limite e eu vou dar aula... "Você vai dar aula de limite, eu te ajudo", disse o professor. Eu não queria.... o Eron acho que andou dando uma mão pra mim. Mas era interessante porque o limite do Moise não era através de vizinhança, era uma caixa centrada no ponto P_0 e na medida em que o x tendia a x_0 aquela caixa se resumia a um ponto e dava o

[185] João Pedro Nabas.
[186] Edwin E. Moise – é provável que se trate do livro **Cálculo: um curso universitário**, volume I, publicado pela editora Edgar Blucher.

limite, mas até eu entender isso, meu Deus do céu! Primeiro que eu não acreditava (risos). Mas era interessante.

C. Olha, eu só tenho que agradecer aos dois, vocês são muito simpáticos e muito acessíveis, conhecem muita coisa, foram os primeiros formados em Matemática a chegarem aqui. Muito obrigada.

E. E o que eu conseguir com os meus documentos eu disponibilizo a vocês. Vou organizar tudo, vou fazer uma pasta bem arrumadinha, esse registro das olimpíadas, esse ofício... não sei se é ofício do MEC, mas foi importante, eu guardei.

J. Você trabalha no Departamento de Matemática da Universidade?

C. Atualmente não temos mais Departamentos, temos apenas o Instituto de Matemática.

E. Eu acredito que daqui a uns vinte anos, essa história de Instituto vai dar uma pesquisa boa.

C. O senhor já sabia que tinha sido criado, então?

E. Na verdade, eu estou me referindo a ideia inicial, de transformação dos Departamentos para Institutos, Faculdades.

C. Faz muito tempo que se pensa nisso?

E. O problema foi o seguinte, eu vim de uma escola que tinha segunda época, eu achava aquilo uma boa. Eu sou aluno de segunda época. É na segunda época que você dá a oportunidade de um mês, dois, para a pessoa se recuperar, se preparar. Eu me recordo que aqueles alunos que ficaram de segunda época, enquanto eu passei direto, quando nós nos reencontramos, no ano seguinte, eles dominavam mais do que eu que havia passado direto. Isso valia para aquelas que eu tinha ficado em segunda época, eu pensei: "Aí está um sistema interessante". Mas tudo bem. Vim pra cá, aqui é semestral, disciplinas soltas, aquele negócio todo, não tinha nada de segunda época. Não foi por nossa ajuda, mas alguém começou a mexer para ser instituído o exame de segunda época. Virou uma bagunça na Universidade, eu tive a sorte de estar entrando na Pró-reitoria de Ensino de Graduação. Eu falei: "Eu gosto disso, isso ainda serve, eu vou ajudar a arrumar essa bagunça". Era uma bagunça mesmo quando você passa de um regime semestral aquele negócio todo disperso para o regime seriado, o negócio fechado. Deu trabalho. Deu trabalho porque algumas pessoas não queriam mudar por questões políticas, até que nós conseguimos desenrolar e a coisa funcionou legal.

Pois bem, a hora que esse seriado começou a caminhar veio o Instituto e a tal Faculdade e, pra mim, desestruturou tudo. O Departamento tem que correr como uma família. O tal do Instituto deu uma alterada em tudo isso, sabe?

C. Mas daí virou Instituto e depois desvirou?

E. O Instituto está sendo instituído dentro da Universidade aos poucos, vamos colocar assim. Os mais bem preparados conseguiram instalar primeiro. Outros estão se debatendo pra ver se conseguem. Agora que saiu o da Matemática. Um dos Departamentos mais sólidos, acabou sendo um dos últimos de todos. Tem interesses? É claro que tem interesses por trás de tudo.

J. Porque, como ficou, Computação virou FACOM, e os outros?

C. Pelo que eu sei: Instituto de Matemática, Instituto de Física e Instituto de Química e Faculdade de Engenharia, na qual estão os cursos de Arquitetura e Geografia. Acho que o CCET[187] se separou dessa forma.

J. E a computação ficou como, só a FACOM?

C. Só a FACOM. Na verdade já era assim antes.

J. Porque ficou Instituto de Matemática e o outro FACOM?

C. Não sei, talvez o professor Eron saiba disso.

E. Isso é complicado, quem cuida do curso, por exemplo? Complicado isso aí. Nós tínhamos uma coisa que funcionava, e funcionava direitinho, então, às vezes, é melhor você aprimorar o que funcionava direitinho do que você contar com a coisa que você não tem conhecimento dela. A pergunta central é a seguinte: quem cuida do curso? Porque tem que ter alguém que cuida do curso.

C. E ainda a respeito do curso de Matemática, vocês nunca pensaram em abrir um curso noturno? Achavam que não seria viável?

J. Não. Eu vejo o seguinte, não sei como o Eron pensa, mas eu vejo que se você tiver um curso no mesmo formato, com as mesmas características do curso existente, você não consegue aluno com tempo pra estudar. Ele vem pela vontade, mas não consegue sair. Bom, eu acho que é isso.

[187] Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Atualmente o Centro não mais existe, foi desintegrado em unidades: escolas e institutos (INMA, FAENGE, INFI, entre outros).

E. Você vê que situação, os menos, em termos de condições financeiras, são os que queriam estudar em um curso noturno e que procurariam esses cursos nessa área. Hoje, não sei se está assim, mas quando nós começamos o curso de Matemática aqui, quem procurava os cursos de Matemática? Se você fosse fazer uma entrevista aqui, era aquele que não tinha outra opção. O Nalvo, você falou com o Nalvo?

C. Não. Porque eu estou conversando mais com os professores mesmo.

E. Nós tivemos um encontro, que eu nem iria participar, mas o Jair de tanto me cutucar me convenceu a ir. Depois eu vi que o encontro era bastante voltado para minha pessoa, aí o Nalvo contou que ele foi um cara que foi convencido a fazer Matemática. Acho que foi pelo Edson.

J. Eu e o Celso nós dávamos aulas no cursinho, foi ali que começou. Ele ia fazer matrícula no outro curso (não me lembro em qual curso), mas aí o Celso encontrou com ele no meio do corredor e falou: "O que você vai fazer? Não. Você vai ter que fazer Matemática". Daí ele não fez naquele dia, voltou, conversou com o Celso de novo e fez Matemática.

E. Tem que ter alguém pra pegar duro. Acho que caberia um estudo: quem são os alunos desses cursos, quem são? Um outro negócio interessante, que deveria ser feito pela Universidade: onde estão os nossos alunos?

C. Esse trabalho com os egressos vem sendo feito pela Marilena e mais alguns professores que participam do grupo dela.

E. A Marilena também seria uma pessoa interessante pra ser entrevistada, num outro contexto. Por que ela escolheu Matemática? Ela vem de uma família que não é de um nível simples. É até estranho porque que as pessoas escolheram certos caminhos.

J. Aqui, onde eu estou, é uma área grande, um escritório bem localizado, eu já recebi alguns médicos aqui e eles batem palma lá na frente, naquela casinha ali. Daí eu localizo o cara. O cara acha que o professor não pode ter isso aqui. Eu acho que tem essa ligação. Um cara de Dourados me falou justamente isso.

E. Você tinha que estar naquela casinha ali (risos). Álvaro Sampaio, você conversou, de Três Lagoas?

C. Não. O único de Três Lagoas que eu conversei foi o que está aqui, o professor Edson Carvalho.

J. Edson. Ele era de Três Lagoas?

C. É. E Corumbá? Quem trabalhava lá?

E. Em Corumbá, difícil. Quem teria essa informação já foi...

J. O Zorzatto.

E. O Zorzatto. Conheceu o Zorzatto? Morreu acho que no ano passado, Jair?

J. Foi, no ano passado.

E. Na verdade um outro que poderia te dar informações também foi embora muito cedo, o Renato.

J. O Renato.

E. Em Corumbá, não sei. Tem que ser alguém da área específica de Matemática?

C. Como lá era Ciências, alguém que trabalhasse em Biologia, ou Química e Física também pode ser.

E. Mas quer ver, a referência em Corumbá vão ser os Baruk, Salomão Baruk.

J. É, eles são muito antigos lá.

E. Vão ser os Baruks. Enfim, foram os criadores daquilo tudo lá. Então eles sabem as origens.

J. E de Três Lagoas aquele Celso, lembra do Celso? Ele deve estar por aqui, trabalhou muito tempo em Três Lagoas. Ele se aposentou e está na UNIDERP.

E. Mas o nome principal de Três Lagoas é Álvaro Sampaio. Eu acho que ele mora em São Paulo.

J. Andradina.

E. Andradina, Castilho, é, esse negócio por ali assim, mas esse é o pé de chão, o mais antigo que tem ali é o Sampaio. Em Dourados você conseguiu achar relação?

C. Há outra pesquisa de mestrado estudando o curso de lá.

E. Ok, está ótimo então, está legal.

C. Muito obrigada.

Narrativa produzida com Celso Correia De Souza

> Entrevistei o professor Celso Correia de Souza no dia 06 de junho de 2013, às 8h, em sua sala na Universidade Anhanguera UNIDERP[188], num encontro cuja gravação durou 1 hora e 3 minutos. O nome do professor Celso foi citado em três entrevistas, feitas anteriormente, como alguém que poderia contribuir para a constituição de histórias sobre a formação de professores de Matemática na UFMS, Campus Três Lagoas. Ele trabalhou de agosto de 1972 a junho de 1998 em Três Lagoas. Quando se aposentou foi morar em Campo Grande-MS e começou a trabalhar na Universidade Anhanguera UNIDERP, à época UNIDERP. Entrei em contato com o Professor Celso por telefone e ele prontamente aceitou participar da entrevista. Inicialmente expliquei ao professor Celso como a pesquisa sobre a Formação de Professores de Matemática em Mato Grosso do Sul estava sendo feita e como, a partir de algumas indicações, cheguei ao nome dele para colaborar com este projeto. Falei também um pouco do que já havia encontrado nessa busca, tentando situar a UFMS/Três Lagoas nesse panorama.

Carla. Professor Celso, pra que possamos começar a entrevista, geralmente, pedimos que o entrevistado se apresente, fale um pouquinho de onde veio, da sua formação, onde nasceu.

Celso. Está legal. Meu nome é Celso Correia de Souza, sou natural de José Bonifácio[189], São Paulo, e fiz a minha graduação em Penápolis[190], na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis. Depois fiz algumas especializações, o mestrado em Matemática Aplicada na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), e o doutorado na Engenharia Elétrica também na UNICAMP. Me formei em julho de 1972, e comecei a lecionar em Três Lagoas em Agosto de 1972, no curso de Matemática, quando ainda era Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Era um curso recém-criado. Grande parte dos alunos desse curso era oriunda do estado de São Paulo: Andradina, Ilha Solteira, era o pessoal que trabalhava na barragem[191]. Havia muitos técnicos que trabalhavam na barragem e

---

[188] Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal, atualmente Anhanguera UNIDERP. O curso de Licenciatura em Matemática da UNIDERP teve seu início em 1992, mas ainda na década de 1980 havia o curso de Ciências que também formava professores que ensinam Matemática. Anterior a isso era o CESUP – Centro de Ensino Superior de Campo Grande.

[189] Município do estado de São Paulo, pertencente à mesorregião de São José do Rio Preto-SP, está localizado a 483 km da capital do estado, São Paulo, e a 255 km de Três Lagoas-MS.

[190] Município do estado de São Paulo, pertencente à mesorregião de Araçatuba-SP, está localizado a 480 km da capital do estado, São Paulo, e a 199 km de Três Lagoas-MS. De José Bonifácio a Penápolis a distância é de 64 km.

[191] Na região citada pelo entrevistado temos duas usinas: uma em Três Lagoas-SP, a Jupiá, e outra em Ilha Solteira-SP. A Usina Hidrelétrica Engenheiro Souza Dias (Jupiá) foi construída com tecnologia inteiramente brasileira e concluída em 1974. Está localizada no Rio Paraná, entre as cidades de Andradina e Castilho-SP e Três Lagoas-MS. A Usina Hidrelétrica Ilha Solteira é a maior usina da CESP (Companhia Energética de São Paulo) e do Estado de São Paulo e a terceira maior usina hidrelétrica do Brasil. Está localizada no Rio Paraná, entre os municípios de Ilha Solteira-SP e Selvíria-MS.

faziam o curso. Eu considerava na época, não sei se talvez pela experiência ou inexperiência ainda de magistério, um curso de um nível bastante elevado por conta desse pessoal de nível técnico que já tinha alguma formação e fazia Matemática para a complementação dos seus estudos. Isso fazia com que o curso tivesse um bom nível na época.

Me aposentei em 1998, (então trabalhei em Três Lagoas de 1972 até 1998), e vim pra cá, estou aqui na UNIDERP desde junho de 1998, e leciono aqui no curso de Matemática. Já lecionei nas Engenharias, e leciono também no mestrado em Produção e Gestão Agroindustrial e no mestrado e doutorado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional. Acho que a minha vida é isso aí. Eu fiz mestrado na Matemática Aplicada, depois, na verdade, não deu pra fazer doutorado em Matemática Aplicada, porque não tinha nessa época. Então, dentro da Engenharia Elétrica, havia uma área específica de Matemática Aplicada, só que era aplicada à Engenharia Elétrica. Eu fiz essa na Engenharia Elétrica.

C. E por que a escolha por Três Lagoas?

Ce. Eu estudava em Penápolis e, na verdade, conseguir aula naquela época em curso de Ensino Médio ou Ensino Fundamental era muito difícil. Os professores até falavam: "Olha, vocês tem que partir para o Oeste do país porque o caminho é de onde o sol nasce pra onde ele se põe, o conhecimento faz esse trajeto". Na verdade, de Penápolis eu comecei a dar aula em Andradina em 1971, fiquei sabendo que a Universidade Estadual precisava de professor, então me candidatei e vim. Foi por isso que eu vim, por falta de mercado de trabalho em Penápolis e naquela região: Araçatuba, Lins... Lecionei naquela região, mas sempre como professor substituto, nunca como efetivo. Não tinha concurso na época, só depois que me estabeleci em Andradina, já lecionando em Três Lagoas, que abriram os concursos. Eu tive a felicidade em passar em três concursos de Matemática no estado de São Paulo, só que optei por ficar na Universidade por período integral.

C. O senhor morava em Andradina e viajava pra Três Lagoas?

Ce. Isso, eu morava em Andradina e viajava para Três Lagoas. Depois o curso de Engenharia Elétrica foi criado em Ilha Solteira e eu sempre tive a intenção de fazer Engenharia. Então fiz vestibular, passei, e cursei até o quarto ano. Consegui passar pro quinto ano de Engenharia Elétrica e acabei abandonando porque eu consegui o afastamento para ir fazer o mestrado em Matemática. Fui pra Campinas, e abandonei o curso de Engenharia Elétrica. Depois isso me serviu, porque eu fiz doutorado em Engenharia Elétrica, e os conceitos que eram necessários pra fazer o doutorado eu tinha porque tinha feito o curso de

graduação inteiro, praticamente, não é? Voltei querendo terminar o curso, mas achei que não valia a pena fazer na horizontal, se já tinha na vertical atingido um doutorado. Não valia mais a pena cursar Engenharia Elétrica.

C. E como foi o começo do curso? O senhor chegou e o curso estava começando? Como foram os meandros para implementação do curso?

Ce. O curso já tinha mais ou menos dois anos quando eu vim pra cá. Eu acho que esse curso de Matemática foi criado em meados de 1970, quando se criou a Universidade Estadual em Três Lagoas, porque a turma já estava andando quando eu cheguei. Peguei aula em um semestre bastante elevado já, então tinha uns dois anos de curso mais ou menos. Pra mim o curso era novidade, porque eu era professor muito novo. Havia o diretor, que era um Padre, Padre Jair (não sei se ele está por aqui ainda). Ele era diretor do Centro Universitário de Três Lagoas. Ele me contratou e o curso era praticamente de adultos já, então eu era meio novo pra isso. Tive algumas dificuldades iniciais, mas me enquadrei logo, rapidamente. No entanto, confesso que foi uma novidade. O reitor da universidade era o João Pereira da Rosa, e ele tinha uma característica muito marcante: ele se apresentava com todos os paramentos de um reitor. Hoje você vê um reitor e você não percebe mais se ele é ou não um reitor, porque ele está tão assim, comum, entre os professores que você não percebe. Ele não, ele fazia questão de se destacar, vestia-se muito bem, sempre de terno, eu não sei se eu era, na época, muito novo e, por isso, me admirava com essas coisas, mas sei que até hoje em dia eu me lembro do primeiro reitor dessa universidade: João Pereira da Rosa.

C. O senhor veio de Penápolis, mas e os outros professores? O senhor lembra quem eram os outros professores que trabalhavam no curso?

Ce. Havia alguns Engenheiros da CESP que eu não me recordo mais, mas eu me lembro de alguns. Havia um colega meu que veio de Penápolis, Álvaro Sampaio, que também foi professor e era mais antigo que eu. Talvez ele tenha me levado pra esse curso em Três Lagoas, porque foi através dele que descobri que havia esse curso e que o curso estava precisando de professor. Depois veio Edson Carvalho, Antonio Pádua, esses dois estão aqui, na UFMS/Campo Grande, ainda ativos. Seria isso aí. Os professores que eu me recordo são esses, depois tem gente mais nova, mas isso depois que eu me aposentei, pois foi quando aumentou muito o quadro.

C. E qual era o título de graduação que o curso possibilitava? Era Ciências com habilitação

em Matemática?

Ce. Isso. No início era Ciências com habilitação em Matemática, e funcionou bastante tempo assim. Eu não tenho ideia de quando isso separou e passou para a Matemática e Biologia, mas eu acho que já foi lá pra década de 1980 que aconteceu isso. O curso era Ciências com habilitação em Matemática. Então a pessoa fazia Ciências e podia lecionar Física, Química, Biologia e Matemática, depois tinha mais um ano e meio de habilitação em Matemática. Não havia habilitação em outras áreas, era o curso de Ciências com um núcleo comum. O curso foi criado porque na verdade era um curso rápido, você terminava Ciências e já podia ir pra campo e havia uma deficiência muito grande de professores, pelo menos no Mato Grosso do Sul, na área do ensino fundamental, que era Ciências. Então foi feito esse curso rápido pra poder atender a comunidade e, depois, foi feita a habilitação em Matemática, que era um curso pra quem quisesse seguir carreira, fazer um mestrado.

C. O senhor já me disse que havia alguns alunos que trabalhavam na CESP, mas o senhor lembra se os egressos do curso iam dar aula no Ensino Básico da época?

Ce. Não, esse pessoal que vinha de São Paulo, Ilha Solteira, não davam aula. Eles faziam o curso para complementar talvez alguma coisa. Podia ser um idealismo deles, fazer Matemática, mas eles tinham o emprego na CESP, integral. Agora, o pessoal de Três Lagoas, esse pessoal sim, saiu e foi dar aula. Eu conheci muitos que hoje estão aposentados também, alguns aqui em Campo Grande, que se formaram nessa época que eu lecionei lá, mas atuaram no magistério, sim.

C. Eu queria que o senhor falasse um pouco do cotidiano do curso, das relações entre professores e alunos, um pouquinho das disciplinas.

Ce. Olha, no início era um curso noturno, porque era para o pessoal que trabalhava e tal, então o contato do professor com o aluno era só à noite, não tinha outro, mesmo porque se ganhava por hora aula. Você não era contratado pra ficar na Universidade em período integral, nem dedicação exclusiva tinha na época, então você só tinha contato com o aluno à noite. Eu lecionava de dia em Andradina e lecionava à noite em Três Lagoas. Então a gente não tinha tempo para pesquisa, não tinha incentivo à pesquisa, incentivo pra fazer o mestrado. Muito difícil você conseguir um afastamento, na época, para cursar o mestrado, porque era difícil arrumar professor para te substituir, inclusive. Então, era esse o problema. O contato com o aluno era muito pouco, era só à noite, então você podia atender muito pouco. Era uma clientela na qual boa parte dos alunos era formada, um pessoal mais velho, e eles eram meio

autossuficientes, eles iam por conta própria. Havia algum problema, mas muito pouco. Eu acho que foi como eu te disse no início: era um curso de um bom nível por conta desse pessoal já ter experiência, inclusive, muitos já lecionavam, outros eram funcionários da CESP, então era um curso de bom nível.

C. E quais eram as disciplinas? Quais eram as disciplinas pedagógicas? Quem dava as disciplinas matemáticas? Quem dava as disciplinas pedagógicas?

Ce. Eu me lembro das disciplinas matemáticas. Eu dava Cálculo Diferencial Integral, Fundamentos, Equações Diferenciais e meu colega Edson dava Cálculo Numérico, pois ele era mais ligado à Matemática Aplicada, Análise Matemática. Havia também o pessoal da Álgebra, que era o Álvaro Sampaio, que dava Álgebra Moderna, um curso mais abstrato. As pedagógicas era o pessoal da Pedagogia que dava, então o contato era muito pouco com a gente. Não tinha esse entrosamento entre os professores. Não tinha como você conhecer todo mundo do curso porque você só chegava à noite pra dar aula naquele período seu, então, você não conhecia. Eu tive até o prazer de lecionar com o saudoso Ramez Tebet[192], fomos contemporâneos. Ele lecionava EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) e eu lecionava Matemática, Cálculo Diferencial. Nós tínhamos muita aula vaga, então nós batíamos muito papo. Foi quando apareceu a doença[193], ele estava lecionando nessa época, e a gente conversava muito a esse respeito. Depois ele fez a Escola de Guerra[194], passou a ser prefeito em Três Lagoas e foi se afastando da Universidade. Eu sei que ele faleceu como professor, mas acho que ele não era atuante mais, ficava mais afastado do que lecionando na Universidade mesmo.

C. Entendi, e qual era o objetivo do curso?

Ce. Ah, o objetivo era formar professores para o ensino. Naquela época era Primeiro e Segundo Grau, hoje, Ensino Fundamental e Médio. O objetivo era esse, porque a gente não

---

[192] Ramez Tebet foi professor em Três Lagoas. Posteriormente foi promotor público em Três Lagoas e Superintendente da SUDECO, prefeito de Três Lagoas, Deputado Estadual, Vice-Governador, Governador e Senador pelo estado de Mato Grosso do Sul. http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia.asp?codparl=69.

[193] Notícias de Jornais apontam que Ramez Tebet foi diagnosticado com câncer em 1983 e veio a falecer em 2006 após 23 anos de luta contra a doença. Ramez foi prefeito de Três Lagoas de 1975 a 1978 e é provável que tenha frequentado a Escola Superior de Guerra antes disso.

[194] A Escola Superior de Guerra (ESG), criada pela Lei nº 785/49, é um Instituto de Altos Estudos de Política, Estratégia e Defesa, integrante da estrutura do Ministério da Defesa, e destina-se a desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários ao exercício de funções de direção e assessoramento superior para o planejamento da Defesa Nacional, nela incluídos os aspectos fundamentais da Segurança e do Desenvolvimento. Último acesso em 11/09/2013 http://www.esg.br/.

pensava em formar o aluno pra que ele pudesse fazer um mestrado ou um doutorado, mesmo porque a gente também não tinha experiência nenhuma de pesquisa. Você não publicava, você era, na verdade, um professor de Ensino Fundamental mesmo, de Ensino Médio. Você chegava lá, dava sua aula e morria ali. Você não tinha chance de pesquisar, de publicar, de avançar, e de pelo menos inserir algum aluno em pesquisa, isso não tinha. Depois de muito tempo, quando transformou em Federal (e isso foi em 1979), que começou a se pensar em pesquisa, começou a se criar os grupos de pesquisa por lá também.

C. E como era o sistema de ingresso no curso?

Ce. Era vestibular unificado, a prova era preparada pelos professores do curso. Eu até tive chance de elaborar a prova de Matemática de alguns vestibulares. Elaboramos em Três Lagoas e a prova era aplicada em todos os centros daqui, em todos os Campos da Universidade Estadual, para o ingresso de aluno. Não tinha essa parte do ENEM[195], não tinha nada disso. Então era a parte do Vestibular mesmo, era muito interessante. O curso era um curso concorrido porque, na verdade, além de atender o pessoal de Três Lagoas (está certo que Três Lagoas é uma cidade isolada, as cidades circunvizinhas ficam longe), vinha muita gente de São Paulo, até de Mirandópolis[196], que é uma cidade perto de Araçatuba[197], a 100 km de Três Lagoas, vinha aluno. Vinha aluno de Castilho[198], Andradina[199], Fernandópolis[200], Ilha Solteira[201]. O curso era muito concorrido, eu penso que não sobravam vagas.

C. Mas havia outros cursos de Matemática ali perto, não é?

Ce. Não. Depois foi criado o curso em Andradina também, mas só depois que se viu o sucesso de Três Lagoas. Havia em Tupã[202] e Dracena[203] também, mas eram bem longe. Além disso, esses cursos eram oferecidos por universidades privadas. Agora, Três Lagoas

[195] Exame Nacional do Ensino Médio.
[196] Mirandópolis é um município do interior do estado de São Paulo, da mesorregião de Araçatuba, distante 596 km de São Paulo, a capital do estado, e 85 km de Três Lagoas.
[197] Araçatuba é um município do interior do estado de São Paulo distante 150 km de Três Lagoas.
[198] Castilho é um município do interior do estado de São Paulo, da mesorregião de Araçatuba, distante 30 km de Três Lagoas.
[199] Andradina é um município do interior do estado de São Paulo, da mesorregião de Araçatuba, distante 41 km de Três Lagoas.
[200] Fernandópolis é um município do interior do estado de São Paulo, da mesorregião de São José do Rio Preto, distante 200 km de Três Lagoas.
[201] Ilha Solteira é um município do interior do estado de São Paulo, da mesorregião de Araçatuba, distante 66 km de Três Lagoas.
[202] Município do interior do estado de São Paulo, da mesorregião de Marília, distante 238 km de Três Lagoas. O curso que havia em Tupã foi estudado em Martins-Salandin (2012) e Galetti (2004).
[203] Município do interior do estado de São Paulo, da mesorregião de Presidente Prudente, distante 118 km de Três Lagoas. O curso que havia em Dracena foi estudado em Martins-Salandin (2012) e Galetti (2004).

não: era de graça o curso. O pessoal vinha de longe pra não pagar o curso. Compensava fazer uma viagem mais distante e, por isso, era bem concorrido, eu penso que não sobravam vagas.

C. E como era a questão da desistência do curso? Havia muita evasão no curso em que vocês trabalhavam?

Ce. Olha, como em todo o curso de Matemática existe. A gente começava, geralmente, com 40, 50 alunos, terminava de oito a doze, por aí. Alguns iam ficando no meio do caminho. Então, juntando os dependentes e tal, no último semestre, de oito a dez alunos. Quando formava muito, formava quinze e era uma festa. Mas essa era uma tendência de todo curso de Matemática, formar pouca gente, porque o pessoal desiste no meio do caminho. Ficam desmotivados, acham que não é a praia deles e têm dificuldades mesmo, outros não têm pré-requisito pra cursar, abandonam. Além disso, terminava Ciências e já iam poucas pessoas para as habilitações. Então, os que se restavam pra Matemática já era um menor número. Quando os alunos terminavam Ciências eles recebiam um certificado e podiam sair e atuar no Ensino Fundamental. Eles não podiam ensinar no Ensino Médio, que era o Segundo Grau, na época, mas tinham licenciatura para Primeiro Grau[204], recebiam um certificado e podiam atuar e fazer concurso nessa área aí. Quem queria continuava e fazia habilitação em Matemática, mas eu não me lembro de alguém que tenha saído para o mercado e voltado depois.

C. E como era a estrutura no Campus de Três Lagoas?

Ce. Quando a gente iniciou era um prédio pequeno, era uma quadra, mas muito bem construído, com uma piscina no meio. As salas ficavam em volta dessa piscina, havia uma quadra de esporte, com um salão nobre e um auditório muito bom. Então tinha uma estrutura boa, uma biblioteca muito boa. Apesar de ser pequeno, havia uma boa estrutura sim. Essa estrutura foi construída para a Universidade Estadual, em um local ermo da cidade, muito distante, não tinha nada em volta praticamente, só terreno baldio. Depois os professores foram comprando, construindo, o bairro aumentou, e hoje está dentro da cidade, que é o Campus I da Universidade. Depois foi comprado o Campus 2, que era mais retirado, mas que também já está dentro da cidade. Então tinha uma estrutura boa e eu considerava assim. Era um local gostoso, tudo jardinado e em volta da piscina. Era um ambiente propício para o ensino, sabe?

[204] Apesar de o curso de Ciências ser chamado comumente chamado de curso de Licenciatura Curta, a legislação o definia como curso de curta duração, e era descrito como Licenciatura Plena para lecionar no 1º grau.

C. O senhor se lembra de quais cursos eram oferecidos lá?

Ce. Havia esses cursos de Licenciatura: Matemática, Pedagogia, Letras, Biologia criou bem depois, História, Geografia. São esses os que eu lembro. Depois foi criando, agora tem Engenharia, Administração. Na época, foram criados só aqueles que o magistério do Ensino Fundamental e Médio precisava mesmo, que eram Português, Matemática, Geografia, História e Biologia, que foi criado depois.

C. O senhor falou um pouquinho que havia uma biblioteca boa, e quais eram os livros utilizados nas disciplinas?

Ce. Olha, na minha disciplina eu usava o Piskunov[205], de Cálculo Diferencial e Integral, Demidovitch[206], o Granville[207], que era um livro clássico de Cálculo Diferencial e Integral, e que até hoje a gente usa. Eu tenho uma edição nova dele. Depois, Álgebra a gente tinha um problema, porque havia poucos escritores e autores brasileiros, e de Estruturas Algébricas, o Jacy Monteiro era uma dificuldade tremenda. Não tinha exercício nenhum, mas ele resolvia um exemplo. Hoje nós temos livros didáticos por aí com coisas que realmente vieram resolver o problema da Álgebra, mas, à época, eram esses autores que a gente seguia. Tinha também VGA[208], que eu sempre lecionei, mas não me lembro do autor que utilizávamos, mas era clássico também. Esses de Cálculo eu lembro bem. A nossa biblioteca era bem equipada, porque tudo que a gente adotava tinha na biblioteca. Eu não me lembro de nenhuma reclamação de aluno que não conseguia encontrar na biblioteca o livro adotado, acho que não tinha isso não. Até porque era difícil comprar esses livros porque a gente não achava. De vez em quando vinha o pessoal de Marília, montava uma estante com livros, e o pessoal comprava. Nessa época, o pessoal tinha poder aquisitivo pra comprar livro porque, como eu falei pra você, a maioria trabalhava. Inclusive alguns lá do lado de São Paulo, da CESP, com um bom salário, então alguns compravam, mas o livreiro vinha duas ou três vezes ao ano, então havia pouca chance de comprar livros.

C. E como era a relação do curso de Matemática de Três Lagoas com São Carlos, com Araraquara, com Rio Claro? Vocês conseguiam ter algum contato com essas outras

[205] N. Piskunov, *Cálculo Diferencial e Integral.*
[206] B. Demidovitch tem dois livros conhecidos, *Elementos de Cálculo Numérico* (em co-autoria com I. Macon) e *Problemas e Exercícios de Análise Matemática* (que talvez seja a obra a que o professor Celso faz referência, posto que ele foi bastante utilizado em cursos de Matemática desde sua tradução para o Português, na década de 1970).
[207] W. A. Granville, *Elementos de Cálculo Diferencial e Integral.*
[208] Vetores e Geometria Analítica.

instituições?

Ce. Tínhamos. Alguns professores de lá resolveram fazer o mestrado em São Carlos, mas a gente não tinha estrutura nenhuma. Lecionávamos, por exemplo, na sexta-feira à noite, saíamos depois da aula pra fazer o curso no sábado, porque São Carlos criou essa facilidade que foi colocar os cursos no sábado. Mas saíamos na sexta-feira à noite. Acabava a aula às 22h30 da noite, íamos cuidar das listas do mestrado, porque durante a semana não dava tempo. Nos reuníamos e ficávamos até a uma da manhã tentando resolver a lista. Lá pelas duas horas eu embarcava pra São Carlos de carro, chegava a São Carlos umas oito e meia, pra começar as aulas nove horas. Todo mundo dormindo. Tem um episódio que eu acho interessante que foi quando o professor chegou à sala, viu a nossa situação e falou: "vocês estão perdendo tempo, se eu fosse vocês eu abandonava o curso, vocês não vão conseguir fazer esse mestrado". De fato abandonamos, só ficou um professor, que conseguiu passar na disciplina, mas com um conceito mínimo. Abandonamos mesmo porque não tínhamos condições. A cidade mais próxima que tinha curso de pós-graduação em Matemática era São Carlos, na USP, e como a Universidade não tinha esse incentivo, na estadual principalmente, ainda não estava criada essa possibilidade de afastamento de professor, desistimos do mestrado. Mesmo porque era uma dificuldade tremenda contratar outro pra te substituir. A gente não tinha chance de afastamento no início, tanto é que eu entrei em 1972 na UEMT e fui sair pra fazer o mestrado em 1983, depois que era Federal. Federalizou em 1979, e em 1983 eu saí, fui pra Campinas.

C. E como era essa saída? Havia uma lista?

Ce. Havia uma lista de espera. Quando um colega voltava o próximo ia ou, então, a Universidade propiciava a contratação de um outro professor. Mas tinha uma fila e se chegasse aquele momento, por exemplo, eu estava terminando Engenharia e saiu o curso, eu era o primeiro da fila, abandonei o curso de Engenharia e fui. De repente, se eu ficasse mais um ano teria terminado, mas aí eu ia voltar para o final da fila. Eu poderia ter terminado a Engenharia e não ter feito o mestrado em Matemática, mas como o que eu queria era continuar como professor então eu escolhi a vertical, ao invés de mais uma Licenciatura. Eu abandonei a Engenharia e fui fazer o mestrado em 1983.

C. E a ida a congressos, Colóquios de Matemática? Vocês tinham esse contato, iam pra esses eventos?

Ce. Os alunos passavam o dia inteiro trabalhando e, à noite, chegavam lá pra fazer o

curso, cansados. Então, congresso nem pensar. Nós professores também não participávamos de nada assim, extra. Nós éramos professores como se fossemos professores do curso médio mesmo. Só íamos lá pra dar aula e não tinha nenhum vínculo a mais. Não havia o incentivo de sair para um congresso, e nem a gente era preparado pra isso ou pra pesquisa. A faculdade que nós fizemos não proporcionava isso. Eu fiz em Penápolis, na Fundação Municipal, os professores que vinham dar aula pra gente ali eram de Jaú, Araçatuba e era aquele contato do momento. Você não foi iniciado em pesquisa, então você chega e não pratica nada. Não tinha incentivo nenhum da instituição, então não fazíamos pesquisa. O que tinha eram essas tentativas de fazer o mestrado em São Carlos, por exemplo, que não deu certo. Fizemos algumas especializações, eu e o Álvaro Sampaio (não sei se o Edson fez também), uma em Dracena e uma em Jales, também ali perto de Ilha Solteira. Eu fiz uma especialização a distância, na época, era por carta, na Universidade de Brasília (UnB), em Matemática, inclusive o meu tutor era da Unicamp, e foi o sujeito que me levou para fazer o mestrado lá. Foi até bom esse contato. Eu lembro que estava na fila lá na Unicamp pra fazer Matemática Pura (ele era da Matemática Pura, só que gostava era da Aplicada), ele me tirou da fila e me colocou na da Aplicada. Eu acho que foi um bem que ele me fez, sabe por quê? Os colegas que ficaram na Pura (não digo esses de Três Lagoas, mas os colegas que conheci por lá depois no curso) se perderam, ficaram doentes, não conseguiram o diploma, porque, de fato, a Matemática Pura é uma dificuldade muito grande. Você não encontra assunto pra fazer uma dissertação e uma tese, aí você tem que concorrer com uma Universidade muito grande também, porque na Matemática Pura a coisa está muito evoluída, muito alta. Na Aplicada já não, você pega as coisas da Pura e aplica em algum problema. Acho que foi minha redenção viu, porque senão eu poderia não ter conseguido também. Eu tenho colegas com nível tão bom quanto a gente e que não conseguiram, sabe? Ficaram doentes, inclusive. Tem um colega que trabalhava lá em Três Lagoas e que ficou por muito tempo tentando fazer o mestrado e não conseguiu.

Quando conseguíamos o afastamento, levávamos a família inteira para Campinas. Havia um incentivo bom, a Universidade ajudava na mudança e dava uma bolsa além do salário, mas isso já era da CAPES, através da Universidade Federal. A Universidade propiciava sua mudança, pagava essa despesa de locomoção e você recebia uma bolsa, além do salário, pra ficar lá, então era boa. Eu agradeço, pois se não fosse a Federal até hoje eu não teria feito o mestrado e doutorado de maneira nenhuma. Eu vejo os meus colegas que trabalham em universidades particulares, é muito difícil sair para concluir um doutorado. Hoje está até mais fácil porque tem doutorado aqui por perto. Na Federal tem doutorado, nós temos

aqui na UNIDERP, então está mais fácil. Mas antigamente a gente não podia arcar porque tinha que sair. Se fosse numa universidade particular a gente não tinha chance nenhuma.

C. E o contato com outras universidades? Vocês conseguiam realizar eventos e trazer alguém para fazer uma fala?

Ce. Ah sim, isso aí conseguíamos. A gente fez até alguns cursos de especialização. A gente trouxe pessoas de Rio Claro. Eu lembro que eu fui coordenador de um curso de especialização em Matemática e veio o Baldino[209] de Rio Claro, o pessoal da Educação Matemática. Na época também conseguimos trazer, por exemplo, um professor de Matemática de Araçatuba, o Fernandão, ele estava demonstrando o teorema de Fermat que era um problema aberto na Matemática e foi demonstrado em 1994, por aí. Ele quase conseguiu a demonstração, mas teve um problema. Ele já estava sendo cotado pra ser doutor por mérito, isso na UNICAMP, mas aí quando ele foi fazer a defesa encontraram um probleminha e, logo após, alguém, não sei se aproveitando algum estudo dele, conseguiu demonstrar o teorema. Eu tenho até esse livro, é um livro de duzentas páginas. O Fermat era muito gozador, ele ficava na biblioteca em Paris e escreveu na margem de um livro uma equação e falou assim: "essa equação não tem solução a não ser que n seja menor que dois", uma coisa assim, e deixou lá. E ainda disse: "eu não vou demonstrar porque não tem espaço" e deixou lá essa coisa, esse problema que ficou duzentos anos aberto, e de fato, não tinha espaço porque deu um livro de 200 páginas. Agora, imagina, será que ele pensou nisso tudo? Porque ele era gozador, acho que foi mais uma gozação dele. Não sei, e, de fato, não tinha espaço mesmo na margem do livro.

C. E aproveitando que estamos falando de instituições, havia algum contato com Campo Grande?

Ce. O curso de Matemática da UFMS/Campo Grande foi montado nos moldes do curso de Três Lagoas. Além disso, a Pró-reitoria era aqui, então a gente participava de algumas comissões aqui. Do COUN[210] eu nunca participei, mas do COEPE[211] eu participava muito. Eu fui, muitas vezes, coordenador do curso de Matemática lá de Três Lagoas, então eu tinha que estar em Campo Grande sempre. Esse contato com Eron Biscola, esse pessoal aí, tínhamos. Eu me lembro de um professor, eu não me lembro do nome dele, mas ele deu aula

[209] Roberto Ribeiro Baldino.
[210] Conselho Universitário.
[211] Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

em Ilha Solteira depois, que tinha muito contato com eles aqui. Então, esse contato já havia sim, mesmo porque o curso de Matemática aqui no início era muito parecido com o de Três Lagoas: o pessoal tinha condições, viajava...

C. E a questão estrutural do estado? Como era vir de Três Lagoas pra cá?

Ce. Pois é, teve uma época, no início mesmo, entre 1972 até não sei quanto tempo, a gente vinha de trem de ferro. A gente saía de lá onze da noite e chegava aqui nove horas da manhã. Chegava e a reunião já tinha começado, inclusive. Era muito tempo dentro desse trem, mas era uma viagem gostosa porque tinha restaurante, tinha cabine pra você dormir com cama e tudo. Depois se criou uma linha área que se chamava Bandeirantes. Ela vinha não era bem de Três Lagoas, era do outro lado do rio, Castilho, do lado de São Paulo. Havia um aeroporto da CESP, então a gente embarcava em Castilho para Campo Grande. Começamos a viajar nesse avião, mas depois parou porque o fluxo de passageiro não era tão grande assim. Depois criou-se a BR 262, o que facilitou muito, mas no início era (aliás, a BR 262 veio também nessa época) sem asfalto, um areião. Mas eu me recordo muito do Trem de Ferro: saía onze e meia em Três Lagoas e nove da manhã estava aqui. Era uma viagem confortável, porque você ia para o restaurante, tomava um guaraná (risos) pra dormir, pra descansar bem. Tinha um chapeiro lá que vendia um bife a cavalo fenomenal.

C. E a região de Três Lagoas, como era a relação do curso com a Educação Básica, da época?

Ce. Olha, o curso de Matemática não, só o contato de nossos alunos que iam estagiar nas escolas porque tinha um estágio obrigatório. Eu até já fui orientador de Estágio. Eu ia assistir às aulas dos meus alunos nas escolas, e esse era o nosso contato. Eu não conheço a atuação de outros cursos, mas Matemática ficava só nesses estágios que a gente fazia na escola mesmo. Ali eram os nossos alunos que lecionavam também, então a gente conhecia todo mundo. Então a gente tinha esse contato, quase que permanente, porque eles eram a maior parte nossos alunos também.

C. E o senhor consegue pensar assim na importância desse curso para a cidade, pra região?

Ce. O pessoal ali tem muita ligação com o estado de São Paulo, as outras cidades ali pra cima até usam o fuso-horário de São Paulo, mas Três Lagoas não. Eu acho que Três Lagoas foi muito importante, esse curso foi muito importante. Primeiro porque supriu a deficiência de professores, porque Três Lagoas já era uma cidade grande na época. Além disso, supriu a falta de professores em São Paulo também, porque hoje você vai a Andradina,

Mirandópolis, Ilha Solteira, você vê que tem muitos professores que foram formados ali. Está certo que depois criou em Ilha Solteira, e hoje nós temos alunos que fazem mestrado e doutorado em Ilha Solteira, não na Matemática, mas fazem na Engenharia Elétrica. Parece que eles seguiram o conselho da gente, o caminho nosso. Mas eu penso que, para a cidade, a Universidade sempre teve uma influência muito grande e agora eu penso que muito mais porque o curso de Medicina está sendo criado, e vão construir um hospital muito grande lá. Ainda estão fazendo esse Campus para a Medicina. Nós, professores, sempre fomos muito benquistos na cidade, a gente era muito bem considerado, o professor era muito respeitado, mesmo porque foram políticos interessantes que passaram e lecionaram ali. Eu falei do Doutor Ramez Tebet, que lecionou ali na Universidade. Ele não era ainda político, ele era promotor, depois que ele saiu e foi fazer a Escola de Guerra, no Rio de Janeiro, foi um curso não sei se de seis meses, mas ele voltou e já foi empossado prefeito, porque na época Três Lagoas era zona de segurança, por causa da Usina. Não tinha eleição, estava em plena ditadura, e o prefeito era empossado, mas isso porque lá era Zona de Segurança. Acho que ele já fez essa escola de Guerra pensando nisso, alguém já o convidou pensando nisso mesmo. Daí ele de prefeito foi deputado, governador e morreu como senador. Ele realmente teve uma ascensão muito grande depois desse curso que ele fez. Eu sei que ele lecionou aqui também, na Universidade em Campo Grande, mas não foi muito. Depois ele foi pra Brasília e não tinha mais condições, ficou afastado o tempo todo.

C. E com relação a outras instâncias de Formação na época, o senhor lembra se havia outros cursos, além do curso de Ciências e Matemática, que formassem professor de Matemática?

Ce. Não. O que nós fazíamos era o seguinte: só tinha faculdade em Três Lagoas, a região toda, por exemplo, Aparecida do Taboado, que é perto de Três Lagoas, uns 80, 100 km de Três Lagoas, mas não tinha curso, então o que Três Lagoas fazia era oferecer esses cursos na época, principalmente na época de férias docentes. Oferecia cursos avançados em Aparecida do Taboado, em Paranaíba[212], me parece que até em Barra do Garças[213], Mato Grosso, foi dado curso. Eu sempre participei em Aparecida do Taboado e eu fui coordenador do curso. Eu não sei mais se era Matemática, eu penso que era outro curso lá. Eu lembro que eu cheguei a coordenar esse curso em 1975, que foi o ano da grande geada, eu estava em um hotelzinho lá e, olha, aquela geada foi maluca, passamos mal lá na época, mas foi legal. A Universidade, além de oferecer esse curso em Três Lagoas, ela também tinha ramificações,

[212] Paranaíba é um município do interior de Mato Grosso do Sul, distante 173 km de Três Lagoas.
[213] Barra do Garças é um município do interior de Mato Grosso, distante 717 km de Três Lagoas.

ela oferecia também o curso a distância, na época, nos campus avançados, de férias para os professores. Levava o professor pra ficar lá um mês dando aula. Pegavam os professores da Universidade e na época das férias deles, levavam para cidades vizinhas, como Aparecida e Paranaíba, para reciclar os professores do Ensino Básico que não tinham formação.

C. Era um curso de graduação ou especialização?

Ce. Não era graduação. Era só para reciclar os professores ali da região que não tinham chance de fazer um curso, e muitos professores leigos inclusive, que nunca tinham feito um curso regular de Matemática. Lecionavam pela experiência, e até pela competência, mas eram leigos. A Universidade até ofereceu um diploma pra eles. Isso era uma política da Universidade, tanto é que de Três Lagoas, eu vinha aqui, em São Gabriel[214], dar um curso aqui para professores da rede de ensino estadual. Era daqui o curso que era oferecido lá. Somente professores de algumas áreas específicas tinham que ir lá, porque aqui, em Campo Grande, tinha o curso de Matemática, mas talvez não tivesse professores de todas as áreas específicas e de algumas tinha que pegar professores de Três Lagoas. Eu lembro que eu dei um curso lá de Pesquisa Operacional, um curso específico. Eu vim em uns três módulos aí em São Gabriel do Oeste e, hoje, esses professores dão aula no estado. Inclusive, há um tempo, em Itaporã[215], eu encontrei um ex-aluno. É interessante isso. A Universidade era atuante nesse sentido, hoje eu não sei, mas ela tem Campus em todo o estado, o que na época não tinha, só tinha em Corumbá, Dourados, Três Lagoas, e acho que Campo Grande, o restante tinha que ser feito assim. Nós chamávamos de Campus Avançado, não sei se era o termo correto, mas era um Campus avançado, fora do local dela.

Na época, a criação dos Centros era uma política geral da Universidade. Quando criaram a Universidade aqui, já criaram o Centro Universitário em Corumbá e Três Lagoas, ao mesmo tempo, já o curso, não sei se Matemática foi na mesma época. Acho que o Centro Universitário de Dourados foi criado na mesma época também, e esses Centros foram criados para atender os professores, pois, na época, aquelas regiões estavam deficitárias. Nos Centros só havia os cursos de Licenciatura. Não teve nenhum curso técnico, nada assim: só licenciatura, que era pra atender mesmo o Ensino Fundamental e Médio.

C. E quanto a manifestações políticas na cidade ou no curso, em Três Lagoas?

---

[214] São Gabriel do Oeste é um munícipio do interior do estado de Mato Grosso do Sul, distante a 460 km de Três Lagoas-MS.
[215] Itaporã é um município da região de Dourados-MS, distante 452 km de Três Lagoas-MS.

Ce. Na época eu não me recordo de nada assim, porque os alunos chegavam só pensando em estudar, não tinha esse aluno ativista, ele já chegava cansado e queria aprender. Eu não percebia movimento nenhum. Eles respeitavam muito o professor, a instituição. Era uma época mais difícil, época de ditadura. Eu lembro que quando fiz faculdade em Penápolis um colega meu falou uma bobagem na aula, isso à tarde, lá pelas quatro horas, quando foi às nove ele já estava no exército, preso. Três Lagoas tinha um exército também, então não tinha esse tipo de manifestação. A gente não percebia, sabe? Foi uma época mais difícil, mas eu nunca vi interferência de nada em Três Lagoas. Nunca teve ou, pelo menos, eu não via. E os alunos, pelo menos os de Matemática, já são alunos pacatos, eles até são mais introvertidos, não participam muito não, não participavam.

C. Sim, sim, e com a divisão do estado, o senhor consegue ver alguma relação da divisão do estado com o curso?

Ce. Olha, o primeiro impacto que eu vi quando dividiu o estado foi a gente passar a ser Federal. O salário, sabe, cresceu de uma maneira estupenda. Foi uma coisa assim, muito importante para o professor. O salário melhorou muito na época e eu penso que a autoestima do aluno deve ter ficado melhor também, porque eles iam sair com um diploma de Federal e isso, queira ou não, a gente tem que considerar que tem um valor. Eu acho que quando federalizou foi muito interessante pra todo mundo, sabe? O professor, por exemplo, teve melhor ganho e teve chance de sair pra fazer cursos, tanto é que federalizou em 1979 e em 1983 eu já pude sair. Foi muito pouco tempo para se colocar toda essa estrutura e começou a ter planos de cargos e salários. Você podia contratar mais gente e essa fila andou mais rapidamente, então foi uma melhora de 100%. A federalização da Universidade foi pensada a partir da criação do novo estado, eu acho até que foi uma ajuda do Governo Federal porque o estado aqui de Mato Grosso do Sul não teria condições, talvez, de gerir a Universidade sozinho. Era a Estadual do Mato Grosso, UEMT, então o que ficou pra cá, com todas essas estruturas que já tinha aqui, passou a ser Federal. Eu penso que o estado, que estava nascendo naquela época, não teria condição de tocar uma Universidade daquele tamanho, então aproveitou e federalizou. Foi bom nesse sentido.

C. E de maneira geral, professor Celso, alguma experiência, alguma coisa que tenha acontecido durante o curso que o senhor queira me contar, que o senhor ache importante e que tenha sido importante para o curso de Três Lagoas, para a sua criação, para o seu desenvolvimento, ou alguma experiência do senhor?

Ce. Francamente, eu não me lembro de nada especificamente, mas eu acho que foi quando dividiu o curso de Ciências e criou Biologia e Matemática. Aí sim, com um curso de quatro anos de Matemática mesmo, a gente pôde dar um curso melhor, porque aí a gente pôde pensar no aluno desde o início até o final. Mas, alguma coisa que tivesse acontecido no curso, marcante, eu não me recordo de nada não, só normalidade. A única coisa foi quando dividiram, e aí você pode dar um curso pensando mais na possibilidade do aluno fazer um mestrado, fazer uma pós-graduação. Tanto é que o nosso curso via uma matemática muito pesada, Equações Diferenciais e Análise Matemática. Era um curso pesado.

C. E de maneira geral Três Lagoas, o que o senhor se lembra da época da criação do curso?

Ce. Três Lagoas era, em 1972, muito pequena. A estrutura da cidade também era ruim, muitas ruas com um areião maluco, inclusive, não tinha atividade pecuária ali em torno de Três Lagoas. Nessa época foi inserida a braquiária lá, e começou a revolução. Terras que não tinham valor venal quase nenhum passaram a ter um valor estupendo. Três Lagoas, em termos de economia, acho que pode ser dividida entre antes da braquiária e depois da braquiária. Braquiária é um capim que dá bem na areia, porque lá é muito areia e formigueiro, é um cerrado em que a terra realmente é fraca, mas esse capim se adapta muito bem nessa terra. Foi a redenção. Hoje lá é um celeiro da agropecuária, se cria muito gado, muito leite. Três Lagoas era muito pequena, tinha barragem ali, mas eu penso que, da barragem, o fluxo monetário era mais direcionado para o lado de São Paulo. Três Lagoas não devia participar muito. Tanto é que se criou uma vila de operadores dentro de Três Lagoas e, quando a CESP saiu, terminou a Usina e desmancharam, praticamente, a vila. Era uma cidade pra funcionários da CESP que havia dentro de Três Lagoas. A CESP saiu, não sei se doou pra cidade, mas eu sei que depredaram tudo e hoje você vai lá e... Era uma cidade feita em círculo, muito interessante, mas você vai lá atualmente e só vê o asfalto, as casas depredadas e tal. Faz muito tempo que eu estou aqui, e de 1998 até agora, Três Lagoas cresceu muito. De lá pra cá é outra cidade, bem forte. Naquela época Três Lagoas era uma das maiores cidades do estado. Paranaíba, que era pequena em relação a Três Lagoas, já era grande para o estado, já era uma cidade de porte grande. Mas Três Lagoas não tinha muito estrutura, chovia e inundava tudo. Não sei como que está hoje, mas era complicado morar lá, além do calor maluco. Quando eu morava lá eu dizia: “eu não aposento, mas não continuo aqui”. Claro que eu continuei, mas foi a oportunidade que eu tive de vir pra cá. O clima lá, nossa, é bem mais quente do que aqui. Lá você necessita do ar condicionado mesmo pra dormir, porque senão você acorda quebrado. Campo Grande também é quente, mas à noite refresca bem.

C. Só tenho a agradecer, Professor Celso, muito obrigada por ter se disposto a conversar comigo e contar suas experiências, suas percepções sobre o curso, sobre a época e caso o senhor tenha livros, fotos ou qualquer tipo de material pra me ceder, eu agradeceria.

Ce. Eu acho que não tenho, viu, eu acho que eu nunca tirei uma foto do centro universitário. Acho que tenho até foto com algum aluno na época, algum formando.

C. E caso o senhor se lembre de algo que não foi falado e que foi importante para se pensar a criação do curso ou os primeiros anos, o senhor pode entrar em contato posteriormente.

Ce. Você entrevistou o Antônio Pádua? Porque ele fez Educação Matemática em Rio Claro, fez Doutorado lá, e ele leciona aqui. Ele lecionava no mestrado em Educação. Ele teve um probleminha no curso e eu sei que ele está agora como auxiliar ou alguma coisa assim, mas ele é um sujeito bom também. Ele entrou depois do Edson, inclusive, mas ele permaneceu mais tempo também. Eu saí de lá em 1998 e ele permaneceu. O Edson permaneceu mais um pouquinho também, até porque ele entrou depois. O Pádua veio pra cá recentemente, então ele pode ter dar muita informação. Já o Professor Álvaro Sampaio, ele mora em Andradina, eu tenho o contato dele e da mulher, Cidinha, pelo facebook[216]. Nós somos compadres, ele batizou a minha filha. A minha mulher conversa com a mulher dele pelo facebook.

C. Bom, muito obrigada professor Celso. O senhor com certeza me ajudou muito.

[216] Site e rede social via *internet.*

Narrativa produzida com José Luiz Magalhães De Freitas

> A entrevista com o professor José Luiz Magalhães de Freitas, a partir da qual esta narrativa escrita foi constituída, ocorreu no dia 18 de junho de 2013, às 8h, em sua sala na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande-MS, e teve duração de 2 horas e 27 minutos. Começo a conversa explicando ao professor José Luiz sobre os procedimentos que nós, do GHOEM, realizamos ao fazer uma entrevista. Explico como será feita a textualização e como ocorre a conferência e a cessão de direitos para publicação. Explico que a textualização será uma construção coletiva minha e dele. O professor José Luiz me mostra alguns volumes da *Revista Integração* e da *Revista LEMA*[217], publicações do Departamento de Matemática da UFMS/Campo Grande, da década de 1980. A *Revista Integração* foi citada também pelo professor Gilberto Tellaroli em sua entrevista. Por estar ali, à mão, foi esse o ponto de partida para a entrevista que segue.

Vamos começar a partir das revistas do LEMA, mas, antes desta, vamos falar da criação do LEMA. Existia um grupo de professores que trabalhava com as Práticas de Ensino. Tanto eu quanto o Eron[218] tínhamos lecionado Prática, juntamos muito material, e, quando chegou o Luiz Carlos[219], ele começou a trabalhar conosco. Na verdade, a ideia de criar o laboratório, na época, foi do Eron, que dizia que tínhamos que ter um laboratório pra gente analisar o material, discutir, ter um cantinho pra nós. Na época, não tínhamos tanto problema de espaço, e conseguimos uma sala. Chegamos até a fazer um projeto, pois era preciso ter um armário para guardar os materiais porque estava tudo muito espalhado. A filosofia do LEMA era assim, quando o laboratório não estivesse sendo usado para atividades específicas, os alunos também podiam ficar lá, estudando e discutindo problemas de Matemática, problemas do curso, e questões pedagógicas. Sempre que possível íamos até lá, pois sabíamos onde encontrá-los e que eles estavam estudando e que podiam querer tirar dúvidas.

O LEMA era um espaço que iria servir como um ambiente de estudos e reflexões não só sobre Educação Matemática, como também Matemática mesmo e sobre outras dificuldades que os alunos tinham e tal, ou seja, seria um espaço de vivência acadêmica. Na época, ele cresceu muito porque os alunos abraçaram o laboratório e ficavam muito lá. Tivemos uma infeliz situação porque, precisando da sala de aula na qual se situava o LEMA, o laboratório

[217] Laboratório de Ensino de Matemática.
[218] Eronides de Jesus Biscola, professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, também entrevistado, juntamente com seu irmão Jair Biscola, entrevistados por mim, nesta pesquisa.
[219] Luiz Carlos Pais é professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e do Programa de pós-graduação em Educação Matemática da mesma instituição.

teve que vir para o piso superior, ficando ao lado da sala de professores. Como havia muitos alunos frequentando, tinha aqueles que exageravam, falavam alto, faziam barulho – e para infelicidade nossa, a parede não era bem vedada e assim o som passava –, aí não tinha jeito, os professores da sala ao lado reclamavam muito, e diziam que não dava pra trabalhar com o LEMA funcionando ali por causa do barulho. Diziam que se eles ficassem lá estudando mesmo, quietinhos... mas eles conversavam muito, faziam um barulho insuportável. Na época, coincidiu de termos como alunos o Renato[220], o Denizalde[221], um pessoal que era muito politizado. Eles eram bons alunos de Matemática, mas muito envolvidos politicamente, tanto que o Renato era presidente do DCE, e acabavam levando outras discussões lá pro LEMA, discussões inclusive de políticas acadêmicas e, às vezes, eles exageravam e realmente ficou difícil a gente segurar o LEMA ali. Pedíamos pra eles: "Vamos fazer o seguinte, vocês agora maneiram, não vão exagerar...", mas quando víamos já tinham exagerado, enfim... Depois de muitos conflitos o LEMA desceu e foi pra onde ele está hoje[222].

Nós tínhamos vários projetos, por exemplo, projetos de extensão, projetos com a prefeitura, com o estado... Era interessante. Com a vinda do Luiz Carlos, que no começo não veio pra trabalhar na área de Educação Matemática – ele foi contratado porque estava precisando de gente na área de Aplicada, Cálculo Numérico, a formação dele era Matemática Pura e Aplicada. Ele veio para atender em parte a Matemática um pouco mais aplicada e em parte a Matemática pura, mas ele gostou de conversar comigo e com o Eron e acabou se envolvendo nas discussões e ajudando. No fim, dissemos a ele: "Você quer participar do projeto também?", e ele respondeu: "Ah, eu quero", e começou aí.

O Luiz estudava bastante, pegava texto, vinha e falava: "A gente tem que estar discutindo as teorias e tal", aí o Luiz, de alguma forma, quase tomou conta do grupo, porque ele era muito envolvido e tinha muitas ideias. Foi dele a ideia de criar a revista do LEMA, mas foi depois dos cursos que havíamos ministrado para professores de Matemática em diversas cidades do estado. Como surgiu a revista do LEMA? Foi assim, a gente já tinha

---

[220] Renato Gomes Nogueira, ex-aluno do curso de Matemática-UFMS e professor da UFMS, faleceu em um acidente automobilístico em 2008, após ter participado do II SESEMAT em Campo Grande e que vitimou outros três professores: Ronaldo Marcos Martins, Chateaubriand Nunes Amancio e Ivonélia Crescêncio da Purificação, os dois últimos também citados nessa entrevista.

[221] Denizalde Jesiél Rodrigues Pereira, professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, foi aluno do curso de Matemática da UFMS/Campo Grande de 1984 a 1987.

[222] Hoje o LEMA está alocado em sala específica nas dependências do prédio que o Instituto de Matemática ocupa e divide com o Instituto de Física, unidade 7. O Laboratório de Ensino de Matemática da UFMS, "tem um acervo de livros e materiais didáticos diversos destinados ao Ensino de Matemática no Ensino Fundamental e Médio. O LEMA é utilizado em cursos de extensão e nas disciplinas de Prática de Ensino da Licenciatura em Matemática." (retirado de http://www.dmt.ufms.br/laboratorios.html, acessado em 17 de Março de 2014).

oferecido vários cursos aqui em Campo Grande, para os professores da SEMED[223], eu lembro que o Eron coordenou dois projetos, um que era o projeto de multiplicadores, e que acabou não dando muito certo, porque, de fato, não conseguíamos fazer com que eles se tornassem multiplicadores, mas percebemos que algumas coisas podiam funcionar. O primeiro projeto era só com professores da cidade. Era assim: os professores vinham uma vez por semana aqui na UFMS, as aulas eram no laboratório e, durante o seu desenvolvimento, percebemos que era necessário dividirmos os professores em dois grupos. Eu lembro que a Bete[224] e a Maura[225], que participavam do projeto e se achavam mais preparadas para trabalhar com conteúdos específicos, acabaram assumindo a parte de aritmética e álgebra elementar e decidiram trabalhar só o conteúdo mesmo. Eu e o Eron ficamos com a parte de Geometria, buscando inserir, na abordagem dos conteúdos, questionamentos, problemas e a exploração de materiais concretos. Enfim, dentre os professores que tinham se inscrito no projeto no início do ano, sobraram menos da metade no final.

Nós não ficamos muito satisfeitos com aquilo e reeditamos o projeto, mas só com Geometria (o que melhorou bastante). Discutíamos o material e já começamos a incorporar algumas coisas que eles queriam. Percebemos que eles tinham muita dificuldade nos conteúdos mesmo de Matemática, eu até comentava com o Eron: "Puxa vida, olha a dúvida do fulano lá, ele não sabia que entre dois pontos sempre podia colocar um terceiro ponto". De fato, alguns professores apresentavam questionamentos como: "Mas não chega um ponto que enche e que não vai caber mais?" Ocorriam coisas desse tipo e a gente se perguntava como tratar isso. A gente passava muito tempo analisando essas dúvidas e pensando em como elas poderiam ser abordadas de maneira a não deixar os professores constrangidos diante dos outros. Talvez chamar em particular... mas sabíamos que não era fácil. As discussões continuavam depois que o expediente terminava. Todo mundo ia embora às cinco horas e a gente normalmente ficava no departamento até às seis, seis e meia, discutindo, principalmente no dia em que tinha o projeto. Essa conversa, apesar de feita por meio de um curso, acontecia assim, naturalmente.

Houve uma época em que alguns professores achavam que a gente queria tomar conta do Departamento, pegar a Coordenação, Chefia, tudo. Achavam que nós estávamos articulando um grupo, porque, por coincidência, nós quase nos candidatamos para a Chefia e para a Coordenação, mas optamos por retirar a candidatura, falamos: "Deixa pra lá". Eu, pra

[223] Secretaria Municipal de Educação.
[224] Elisabete Souza Freitas, professora do Instituto de Matemática da UFMS, Campo Grande-MS.
[225] Maura Cristina Candolo Marques foi professora do Departamento de Matemática da UFMS Campo Grande e atualmente está aposentada. Chegou a UFMS no início da década de 1980.

falar a verdade, nunca levei muito jeito pra parte administrativa, no fim eu dizia: "Deixa, eu não quero isso, não quero, ocupar cargo administrativo, não vai ser bom, deixa o pessoal pegar essa Chefia." Mas o interessante era o que girava ali naqueles trabalhos com professores. Repetimos o curso, mas não ficamos tão contentes, apesar de mais da metade ter ido até o fim, e esses até agradeceram. Eles até trouxeram um presentinho pra gente. O Eron até falou comigo que o presentinho não era tão importante, o que importou foi o gesto deles, foi perceber que eles gostaram daquilo que fizemos.

Nós tínhamos que pensar em formas de aprimorar aquele tipo de ação e foi nesse meio que surgiu a ideia do LEMA mesmo, nesses projetos. Antes da revista surgiu a estrutura física. No começo utilizávamos a nossa sala e, a partir dos projetos, fomos fazendo materiais e começamos a juntar muito desses materiais. Chegou um momento em que já não cabia na sala e era preciso arrumar um canto pra colocar esse material. Foi aí que o Eron teve a ideia e falou: "Vamos encontrar uma sala pra botar tudo isso". E nessa altura o Luiz já estava envolvido no projeto e os alunos estavam produzindo mais material.

A maior parte do material era de Geometria, mas aí nós decidimos: "Vamos discutir a ideia e a filosofia do que vai ser esse LEMA", e foi interessante porque nós discutimos bastante que ele não poderia ser só um depósito de materiais, teria que ser principalmente um laboratório de ideias. Dentro dessas ideias, surgiu a História da Matemática. Qual a importância dela como cultura, como recurso didático? Os materiais seriam só pra distrair? Seriam apenas um tempero ou algo que realmente poderia ser útil para ensinar e aprender Matemática? Mas teria também livros didáticos e era preciso analisar os livros didáticos que estavam sendo utilizados pelos professores. Quais eram as revistas existentes? E na época existia muito pouco mesmo sobre História da Matemática, eu lembro que quando eu ministrei pela primeira vez a disciplina História da Matemática, era muito difícil achar bibliografia em Português. Tinha o livro do Boyer[226] traduzido, os exercícios dele também não eram fáceis de resolver. Geralmente a gente seguia esse livro e complementava com alguma outra publicação que encontrava, mas bibliografia em Português era muito pouco. Havia também livro em inglês, mas os alunos não liam e a gente também não tinha tempo de traduzi-lo e ficava assim. Mas eu conseguia... Aliás, foi também o Eron que me convenceu a ministrar a disciplina de História da Matemática. Ele me falou: "Vamos então ministrar em conjunto essa disciplina", mas depois, acabou que ele foi só no começo da disciplina. Ele me disse: "Não, você tem mais condições, você está lendo mais, pode continuar". Íamos os dois pra sala de aula

[226] Trata-se da primeira edição brasileira do livro de Boyer, Carl B. **História da Matemática,** pela editora Edgard Blücher, no ano de 1974.

ministrar a disciplina de História, fazíamos meio que um pouco de seminário. Eu lembro que além da bibliografia em português, havia algumas obras em espanhol.

A gente pegou um livro para aspectos gerais, o livro do Babini[227], sabe? Não sei se você conhece esse livro de história. Acho que eu cito aqui nesse meu primeiro texto publicado na revista LEMA. Tem na biblioteca central da UFMS. Eu lembro que nós o pegamos lá. É um livro que engloba várias áreas, não tem conteúdo específico, ele fala das ideias gerais, ou seja, não fica abordando um tópico, entrando em detalhes matemáticos. É um livro com coisas gerais, mas é muito bom pra dar essa ideia panorâmica geral da Álgebra, da Análise, da Geometria. Esse aí foi um dos livros utilizados na disciplina, além do Boyer, porque apresentava esse panorama geral de cada área, isso tudo dentro do contexto que o grupo estava trabalhando.

Bom, mas eu estava falando do projeto do LEMA. Eu me lembro que nós estávamos meio desanimados e o Luiz já estava trabalhando quando surgiu a oportunidade de trabalharmos com um curso. A prefeitura de Campo Grande, no final daquele ano, tinha uma verba para oferecimento de um curso intensivo de uma semana para professores de Matemática da REME[228]. Não sei por que, mas estava no projeto REME, mas eles não tinham conseguido ninguém para ministrar o curso e já estava no final do ano. O curso seria de uma semana, eu então falei pro Eron: "Eron, se nós três assumirmos o curso, enquanto um fica dando aula o outro vai preparando o material. Podemos organizar o curso por pequenos tópicos, vamos selecionar só o que nós avaliarmos como mais interessante, porque depois de tudo que nós já fizemos aqui, de repente, esses professores da REME ainda não nos conhecem" (porque anteriormente nós estávamos trabalhando com os professores da rede estadual). Ele pensou e perguntou: "Quantos professores são?" A REME havia nos informado que a previsão era para uma turma, quarenta professores e também não seria aqui [na Universidade], seria lá nas dependências da Prefeitura, e o Eron falou assim: "O fato de ser lá é até melhor, porque aqui eles não se sentem tão à vontade, quem sabe lá eles se sintam melhor, não é?" Aí nós discutimos e falamos: "Vamos tentar fazer um trabalho o melhor possível". Nós escolhemos alguns temas que achávamos importantes, por exemplo, ângulo de polígono. A gente ia pegar o material, preparar, discutir, eu não me lembro de todos os temas que foram discutidos nesses encontros do curso. Quando possível iria mais de um de nós juntos pra sala, ia pra ver o outro trabalhando e ajudar, porque nós trabalharíamos em

[227] Estava se referindo ao livro de BABINI, J., *História de las Ideas Modernas en Matemática,* publicado pela OEA, em 1967.
[228] Rede Municipal de Ensino.

conjunto. Às vezes iam dois, às vezes ia um só. Apesar desse curso ser intensivo, durava uma semana, manhã e tarde. Foi muito interessante porque os professores ficaram tão envolvidos que queriam participar, que queriam mais e tal, e no final eu disse: "Nossa, é isso que nós precisamos e tal". O fato é que, para nós, aquele curso valeu mais do que tudo aquilo que a gente já tinha feito antes com formação de professores.

Logo em seguida, o pessoal da rede estadual ficou sabendo desse projeto. O outro projeto era junto com o MEC, sem o envolvimento direto da Secretaria Estadual de Educação. Nos projetos anteriores a gente divulgava nas escolas, mas a Secretaria Estadual de Educação nem tomava conhecimento. No entanto, naquele momento se criou um projeto pedagógico de percorrer o estado oferecendo cursos de dois dias aos finais de semana. Na equipe da Secretaria Estadual de Educação faltava gente da área de Matemática que conseguisse acompanhá-los e aí souberam que tínhamos feito aquele trabalho na REME e nos consultaram para saber se não estávamos dispostos a fazer o mesmo na rede estadual. Nós analisamos e nos perguntamos: "E as nossas aulas aqui, quem iria ministrar enquanto ficaríamos percorrendo o estado?". Isso foi logo no início da minha carreira aqui na UFMS, acho que em 1985, por aí. Decidimos aceitar o convite e pensamos em fazer o mesmo esquema com esse curso, quando um não puder o outro cobre a aula dele, de tal forma que nós pudéssemos acompanhar a equipe de formação da Secretaria Estadual de Educação. Não era toda semana, era quinzenalmente, às vezes até demorava umas três semanas entre uma jornada de formação e outra, e nos falamos assim: "Está bom, nós topamos, vai sempre uma pessoa do nosso grupo junto com a equipe pra uma cidade do interior". Fechava-se a escola naqueles dois dias e tinha numa sala Português, na outra sala uma outra disciplina, compreende? Era uma capacitação em todas as áreas ou, pelo menos, nas áreas principais. Eu não me lembro bem dos detalhes disso. Eu sei que nós ficamos então encarregados da parte de Matemática, e foi aí que percorremos muitas cidades de várias regiões daqui do estado, mas não todas. Uma das últimas regiões que fomos foi a de Dourados, mas eu lembro que ficou faltando a do Norte. Não fomos pra Coxim e nem, de modo geral, pra região norte, o resto nós percorremos praticamente todo o estado.

Isso acontecia inclusive nas cidades em que tinha curso de Matemática da UFMS porque o projeto foi com a gente. Eu lembro que em Dourados as pessoas que trabalhavam lá foram assistir o curso e discutimos junto com eles. Em algumas cidades eles gostaram tanto que depois acabou surgindo algum tipo de parceria. Bom, a ideia de desenvolvimento era mais ou menos a mesma daquele curso de uma semana oferecido para professores da REME. Pensamos assim: "Vamos pegar esses temas, serão apenas dois dias, vamos tentar concentrar

nesses dois dias algumas das atividades interessantes. Eu me lembro que a gente levava uma lista de problemas e situações, levávamos umas caixas de materiais e, em cima daquilo, discutíamos ideias e possibilidades de abordagem de alguns conteúdos. Tentávamos diversificar e articular, e isso é o que os PCNs[229] estão propondo hoje. Na época, a gente tentava discutir um pouquinho de história, um pouquinho de... sabe? Articulações entre Aritmética com Álgebra, utilização de materiais na abordagem de Geometria, a maneira como é possível problematizar, explorar, por exemplo, o tema ângulos de polígono. Um problema que propúnhamos era o seguinte: com quais polígonos é possível pavimentar o plano? Isso usando todos de um único tipo. Claro que pra discutir esse problema tinha que conhecer a soma dos ângulos internos de um triângulo e fazer decomposições em triângulos; se não conseguiam provocávamos com questões do tipo: "Com quadrados dá?". "É claro, dá pra ver." Fazíamos questionamentos sobre o que eles viam na rua: "Qual tipo de polígono vocês vêm na rua? Tem calçada pavimentada com hexágonos?". Mas sempre colocando do mesmo tipo e da mesma quantidade em cada vértice. Num problema como esse ou discussões como essa, mas não era só isso, havia também uns probleminhas envolvendo a passagem da Aritmética para a Álgebra: "Ah, a soma de cinco números ímpares é sempre um número ímpar?". Havia alguns problemas-chave e algumas situações que a gente discutia também, o problema dos apertos de mão, por exemplo: quantos apertos de mão serão trocados se tivermos dez pessoas e todas se cumprimentarem? E com isso a gente explorava um pouco de Contagem, Combinatória, P.A., íamos discutindo essas possibilidades de articulações por meio de questionamentos. Eu me lembro de uns quinze ou vinte probleminhas como esse, mas a gente não chegava nunca a discutir todos. Eles ficavam tão interessados que aquilo era um trabalho que sempre levava mais tempo que o previsto, principalmente porque eles eram ansiosos por atividades desse tipo e falavam: "Nossa, que interessante isso, assim até os alunos vão entender". Eles ficavam tão entusiasmados que escreviam pedindo mais coisas e tal. Foi daí que, diante da dificuldade de responder as cartas, o Luiz, falou assim: "Olha, temos tantos temas, tantas cartas, podíamos juntar já algumas dessas respostas, alguns temas, fazer uma revistinha e distribuir pra todos". Foi assim que surgiu a Revista do LEMA, da demanda advinda desses cursos que a gente estava oferecendo pelo interior do estado.

Logo em seguida surgiu o projeto do PADCT[230]. Eu me lembro que foi o Viana[231],

[229] Parâmetros Curriculares Nacionais.

[230] O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT) foi criado pelo Governo Brasileiro em 1984 como um instrumento complementar à política de fomento à Ciência & Tecnologia (C&T). Fruto de acordos de empréstimo entre o Governo Brasileiro e o Banco Mundial (BIRD), o PADCT possuiu 3 fases distintas: PADCT I - 9 de julho de 1985 (Loan 2489/BR); PADCT II - 5 de fevereiro de 1991 (Loan

da Química, que chegou aqui no Departamento de Matemática e falou: "Olha, tem um projeto e está faltando gente de Matemática. É um projeto do MEC, tem verba pra comprar material, pra fazer isso e aquilo", então decidimos: "Vamos entrar sim". Surgiu logo em seguida, nesse projeto, uma oportunidade para quem quisesse fazer doutorado no exterior, uma vez que aqui no Brasil não havia doutorado nessas áreas de Ensino de Ciências e Matemática. Esse PADCT abria também pra outras coisas além de ações com professores. Eu lembro que o Luiz falou assim: "Olha, eu acho que eu vou querer sim, vou fazer esse negócio". O Luiz sempre foi muito corajoso, e coincidiu que o professor Micali[232] (que faleceu no fim de 2013), da área de Matemática Pura, trabalhava na França, e o Luiz perguntou a ele: "Escuta, na área de ensino o que tem lá?". Eu me lembro que ele veio fazer um seminário aqui e eu fiz uma palestra sobre problemas e História da Matemática, era um seminário de Matemática Pura, mas aí o pessoal falou: "Nossa, foi muito interessante". Isso já dentro dessas discussões que nós estávamos fazendo, eu comentei sobre o Galois[233] e a evolução da Álgebra, pegando um pouco da ideia do Babini, e os professores da Matemática Pura falaram: "Nossa, mas isso aí o professor tem que saber". Eles ficaram entusiasmados e o Micali falou: "Olha, se vocês quiserem aprofundar nisso, lá na França, depois da Matemática Moderna foram criados os IREM[234], Institutos de Pesquisa sobre Ensino de Matemática, eu trabalho lá e tenho contato com o pessoal de lá, se quiserem fazer doutorado lá eu posso conversar pra vocês". Estava coincidindo com a abertura do SPEC[235] e o Luiz falou assim: "Ah, eu vou querer sim". E eu disse a ele: "Então, Luiz, você vai e depois você me conta como é, se de repente eu me animar, eu posso pensar em ir depois". E ele foi sem saber direito o que ia encontrar, se preparou rapidamente, estudou francês e foi, mesmo não sabendo o francês fluente. Depois ele me escreveu e falou assim: "Olha, você tem que vir", e só me contou as partes boas. Ele encontrou algumas dificuldades lá, principalmente em relação à língua, mas no fim ele se deu bem.

Ele disse ter sido consultado lá em Montpellier se conhecia mais alguém que quisesse participar do programa; o Eron disse estar fora, mas caso eu quisesse havia vaga. Mas, enfim, o Luiz falou: "Se você quiser tem pessoas que podem te orientar aqui, não

---

3269/BR); PADCT III - 17 de março de 1998 (Loan 4266/BR) - prorrogado até 31 de julho de 2004. Acessado em Setembro de 2013 <http://www.cnpq.br/web/guest/padct>.

[231] Luiz Henrique Viana, professor do Instituto de Química da UFMS, que na época estava engajado no projeto PADCT.

[232] Artibano Micali, da Université Montpellier II, França, já falecido.

[233] A teoria de Galois foi desenvolvida a partir de ideias de Évariste Galois, um matemático francês que postumamente deixou um modo de se trabalhar com as raízes de uma equação de grau igual ou maior que cinco.

[234] Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques. Acessado em Setembro de 2013 <http://www.irem.univ-montp2.fr/>.

[235] Subprograma Educação para a Ciência/SPEC-PADCT-CAPES, desenvolvido entre 1983 e 1997.

exatamente na área em que você está trabalhando (que era Geometria), mas em outra área", e eu falei: "Tudo bem". Eu até sugeri um tema, mas ele falou assim: "então você escreve aí um projeto que eles analisam. Escreva umas ideias básicas". Coincidiu também que eu tinha me separado do primeiro casamento, aliás, o Luiz também havia se separado um ano antes de ir embora, o que pode ter contribuído para sua ida e comigo também. Como eu estava separado, morando sozinho, meus filhos tinham ficado com a minha ex-esposa, eu pensei: "Olha, eu acho que eu vou embora mesmo". Foi interessante porque coincidiu um monte de coisa. Na verdade, eu também pensei assim: "Estar longe, além de fazer doutorado, é também uma oportunidade de me conhecer e conhecer também a cultura francesa" (porque eu sempre tive um grande fascínio pela cultura francesa). Então pensei: "Ah, vou embora, eu acho que vou aprender bastante coisa lá". Era a oportunidade de mudar de ares. Por outro lado, eu era muito apegado aos meus filhos, mas aí eu fui e foi uma época um tanto difícil da minha vida no lado emocional, mas do lado intelectual foi muito bom. Cheguei lá e foi um universo tão grande de coisas novas. Eu fui disposto a conhecer, a mergulhar de vez naquela cultura e eu aprendi muito, nos seminários, nas discussões, nos grupos dos professores que se reuniam e iam às escolas. Aprendi vendo o trabalho de capacitação que eles faziam com os professores lá no IREM. Só que lá o trabalho era continuado. Os professores não tinham aula na quarta-feira e era quando participavam dos grupos de estudos. Esses grupos se reuniam lá no IREM e ficavam lá estudando, discutindo pesquisas e situações de sala de aula, semanalmente.

Nas escolas, as aulas são de segunda, terça, quinta e sexta, o dia todo, mas na quarta era livre. Nesse dia os alunos tinham prática de cultura, esporte, iam visitar museus, fazer algumas atividades mais culturais, de esporte ou lazer e os professores iam estudar, se capacitar e fazer outras coisas, desenvolver outras atividades, mas dentro de um determinado planejamento. Muitos participavam de grupos de estudos e pesquisas, junto com os professores da Universidade. Lá, a diferença de salário entre um professor da universidade e um professor do ensino básico é muito pequena. Muitos doutores ficam no ensino básico, pois preferem justamente porque quase não havia diferença salarial. Eles fazem as pesquisas deles, com os temas que eles se interessam, não é como aqui que existe uma grande diferença salarial e de condições de trabalho entre professores do ensino superior e os da educação básica. Lá, tanto o professor do ensino fundamental e médio não ministram mais do que 20 aulas por semana. No início da profissão, inclusive, eles começam com algo em torno de cinco a dez aulas, com supervisão no primeiro e segundo ano. Depois é que eles vão pegando um pouco mais de aulas, mas não passa de vinte aulas semanais, e têm um plano de carreira, só que para subir determinado nível eles têm que fazer alguns exames e são avaliados por

comissões externas. Há algumas provas, mas eu nunca analisei muito as provas deles.

Lá existe um exame do CAPES[236], que é curso de aperfeiçoamento de professores do ensino, e tem o de Agregação[237] que é um nível maior, como se fosse mestrado e doutorado. Com isso eles sobem salarialmente, não é uma diferença assim tão grande, mas significativa. Lá qualquer pequeno ganho eles valorizam. Quando fazem greves lá você diz: "Não é possível que, por causa desse pequeno reajuste, eles estão fazendo uma greve tão grande". Aqui no Brasil eles estão fazendo a greve de ônibus por vinte centavos[238], por exemplo. Esses tipos de greves e essas manifestações lá são frequentes, mas pacíficas. Mas agora eu não sei, com essa crise europeia. Mas a gente mudou de assunto, vamos voltar e falar um pouco mais da revista...

Quando lançamos o primeiro número, fizemos um projeto de extensão, e mandamos a revista para a gráfica. Eu me lembro que o primeiro número a tiragem foi 300 exemplares e a gente distribuiu para algumas escolas. Pegamos os endereços que já tínhamos visitado, com a Secretaria da Educação, e mandamos para elas. Mandamos também para algumas instituições, para os cursos de Matemática da UFMS, enfim, fomos fazendo uma seleção identificando algumas prioridades para enviarmos as revistas. Eu sei que rapidamente as pessoas ficavam sabendo e solicitavam a revista. Nós tínhamos um projeto no qual estava previsto mandar pelo correio como impresso e a gente ia enviando pra quem pedia. As pessoas mandavam tantas cartas parabenizando, solicitando ou sugerindo assuntos pra Revista LEMA, que chegou num ponto em que nós não tínhamos mais tempo de ler as cartas e pedíamos para os alunos colaboradores do projeto ler. As que escreviam só pedindo a revista, os alunos pegavam e já enviavam. As que perguntavam alguma coisa, eles separavam pra depois a gente dar uma olhada e ver o que respondia. A revista foi crescendo e chegou a um ponto que tinha cartas e cartas acumuladas, aguardando resposta. A gente ampliou a tiragem para 1.000 exemplares, não me lembro bem. Esta revista é a número 2 de 1987 [diz apontando para uma das revistas]. Está vendo os probleminhas que colocávamos? Esta aqui era a capa da revista [ainda apontando para a revista], este era um problema da sequência, tem aqui um

[236] Certificado de aptidão de professores do ensino de segundo grau (CAPES) é um grau profissional do Ministério da educação nacional francês.

[237] Concurso muito difícil e prestigiado do Ministério de educação nacional francês que permite ao professor os benefícios do serviço e tratamento dessa categoria.

[238] À época da entrevista, os noticiários estavam tomados com a divulgação de um grande número de manifestações que tomavam as ruas de todo o país. A movimentação, que agregou vários segmentos da sociedade, várias agendas e ocupou boa parte dos municípios brasileiros – alguns, inclusive, de pequeno porte – foi inicialmente motivada por um aumento de R$ 0,20 no transporte urbano das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Em algumas das manifestações de rua houve violência de grupos específicos, agravada e ampliada devido à pouca habilidade dos órgãos de segurança pública, principalmente o aparato policial, em tratar com eventos dessa natureza, na escala e com a frequência em que estavam ocorrendo.

artigo que eu tinha escrito sobre evolução dos números. Dá até para reformular e republicar, pois não está tão ruim. Na época, tinha sempre algo sobre material didático, história, problemas e questões de sala de aula.

Algumas dessas questões eram selecionadas entre as enviadas a nós, outras eram sobre problemas que estávamos pensando e achávamos que caberia uma discussão sobre elas. Não era necessariamente sobre o que as pessoas tinham perguntado. Às vezes perguntavam sobre um probleminha que estavam tentando fazer e que não conseguiam. Temos aqui textos sobre materiais didáticos, desenvolvimento da Matemática, reflexões sobre o ensino de Matemática, questões de sala de aula, resolução de problemas e depois notícias. O Luiz era o presidente, eu lembro que tinha o Sales[239], o Irio[240], que está lá em Dourados, a Maricelma[241], que foi para Brasília. Enfim, essas revistas e tudo isso acabou culminando na nossa saída para o exterior e, depois, quando voltamos, tentamos dar continuidade, mas... Quando fomos pra França a revista praticamente parou. Quando eu voltei ainda tentei dar continuidade, mas só conseguimos editar mais um número. Havíamos parado no número 3, mas o porquê de nós decidirmos parar um pouco, era o fato de que nós não estávamos dando conta, nem tínhamos infraestrutura para continuar produzindo as revistas, mas a parada foi no sentido de deixar a revista em *stand by*, uma pausa, e mesmo assim continuavam chegando cartas. Quando o Luiz saiu eu tive que assumir aqui muita coisa dele, as aulas, tudo. Além disso, quando eu resolvi sair, eu tive que me preparar, tinha que fazer outras leituras, me preparar no francês e eu não tinha tempo e nem condições de cuidar de toda essa parte. Quando o Luiz voltou, eu estava lá ainda, e ele se envolveu com o programa de mestrado na área de Educação, sendo integrado na linha de Ensino de Ciências e Matemática, junto com outros da área de Ensino de Ciências, como a Shirley[242], da Física, que também cursou doutorado no exterior pelo PADCT - Programa de Apoio ao Ensino de Ciências.

No começo foi complicado porque esses professores voltaram com doutorado e não se encaixavam em nenhuma área. Quando voltei do doutorado, participei de uma reunião que tinha como objetivo criar o comitê de Ensino de Ciências e Matemática, porque nós tínhamos um problema sério: os nossos projetos quando enviados para a CAPES caíam no comitê da área Pura ou no comitê da área de Educação. O de Educação até que era mais acessível, mas, mesmo assim, frequentemente, eles avaliavam: "Ah, esse tem muita Matemática, muita coisa

[239] Antonio Sales, atualmente é professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus de Nova Andradina-MS.
[240] Irio Valdir Kichow, professor da Universidade Federal da Grande Dourados, na cidade de Dourados-MS.
[241] Maricelma Arakaki, ex-aluna que fazia parte da equipe e que foi para Brasília, exercer o magistério.
[242] Shirley Takeco Gobara, professora do Instituto de Física da UFMS, Campo Grande-MS.

específica, acho que é do outro". O outro comitê falava assim: "Não, acho que isso tem muita Educação", ou seja, um ficava jogando pro outro e acabava que a gente não tinha muito espaço. Eu me lembro quando ocorreu a reunião do grupo para discutir a criação do comitê do Ensino de Ciências e Matemática da CAPES, que eu participei lá em Rio Claro, porque eu achei que devia. Eu me lembro que o prof. Ubiratan D'Ambrósio deu um apoio muito grande, pois ele achava que não era justo o governo ter investido tanto na capacitação desses professores no exterior e, de volta, eles não terem lugar, espaço específico para atuar, para fazer os projetos, e que isso era um grande desperdício. Esse era o argumento maior para que os projetos fossem analisados por comitês específicos. Com essa discussão foi criado o comitê e ele cresceu bastante, não só em termos de projetos, mas de cursos nessa área também, cursos de mestrado e também de doutorado em Ensino de Ciências e Matemática.

Hoje você olha pro Brasil e vê que a área cresceu muito. Basta ver o tamanho dos eventos atualmente. Aliás, os ENEMs[243] já vêm crescendo há algum tempo. Eu, Luiz e Eron participamos da criação da SBEM[244] desde o início, desde a primeira reunião da SBEM Nacional, representando o estado em nível nacional, que foi lá na PUC[245] em 1987. Você está vendo? É na mesma data dessas revistinhas. Nós levamos esses materiais para lá e o Eron deu um curso de Geometria, pois a gente podia inscrever minicursos e comunicações para o evento. Lembro-me que houve bastante discussões sobre temas gerais e nós apresentamos relatos de experiência desses cursos que nós já estávamos oferendo por aqui, ou seja, nós tivemos uma participação até intensa nesse encontro. Depois, em seguida, no ano seguinte, 1988, ocorreu o próximo para a criação da SBEM e nós estávamos lá em Maringá, também representando nosso estado e participando intensamente. Quando voltamos daquele encontro, já naquele ano de 1988, foi quando o Luiz saiu para fazer o doutorado, mas antes dele sair, criamos a SBEM aqui. Nos reunimos com os alunos e com todo esse pessoal que participava com a gente, lá no anfiteatro do CCHS[246], durante o encontro estadual de Educação Matemática, que realizamos. Naquele encontro, criamos a primeira diretoria da SBEM aqui do estado. Como o Luiz já estava certo pra sair e eu sairia depois, nem eu nem o Luiz participamos da primeira diretoria, e o primeiro presidente foi o Renato, que participava aqui intensamente e já estava atuando como professor. O Denizalde, que é um de nossos ex-alunos, fez a tese de doutorado dele sobre a SBEM nacional. Se eu não me engano, ele estava aqui e também fez parte da primeira diretoria. Eles, Denizalde e Renato, eram muito atuantes em

[243] Encontro Nacional de Educação Matemática, o primeiro evento foi realizado na PUC-SP em 1987.
[244] Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
[245] Pontifícia Universidade Católica, com instituições pelo país todo. Neste caso, trata-se da PUC de São Paulo.
[246] Centro de Ciências Humanas e Sociais.

todos os aspectos, na participação no LEMA, nos projetos, no DCE[247], em tudo. O Renato falava muito bem, tinha uma sensibilidade política muito grande, por exemplo, ele conseguia falar meio brincando de coisas sérias. Conseguia conquistar o público e não causava grandes antipatias, agradava o público, mas levava a mensagem do que achava que devia ser falado. Ele tinha uma posição clara ao defender suas ideias. Enfim, a SBEM foi criada em 1988 aqui em MS, depois houve outras diretorias, algumas das quais eu fiz parte, e tentamos mantê-la durante todos os períodos, mesmo com algumas dificuldades, até chegar ao que está hoje.

Mas voltando à revista LEMA, este volume foi a segunda edição da revista, também no ano de 1987. A gente tinha criado o LEMA e fizemos um comentário neste volume a respeito do sucesso da revista. Tivemos muitos pedidos e tivemos que reeditar a revista. Por isso, aqui nós já fizemos uma edição maior.

Ao lançarmos este segundo número da Revista do Lema, gostaríamos de fazer um balanço dos resultados obtidos com o primeiro. Recebemos mais de uma centena de cartas, tanto de professores como de entidades nacionais parabenizando o lançamento da publicação e solicitando a continuidade do recebimento. Esta correspondência veio não somente do Mato Grosso do Sul bem como de diversos outros estados. A receptividade superou todas as nossas expectativas e também nos trouxe alguns bons problemas pra resolver, pois tivemos que, dentro das limitações de financiamentos, dobrar a tiragem deste segundo número. (Na verdade passou de trezentos pra quinhentos).

Acreditamos que somente com a participação e o interesse dos professores de Matemática poderemos, a cada dia, fazer uma revista cada vez mais próxima da realidade de nossas salas de aula. [...]. Esperamos que elas se efetivem através do envio de problemas, artigos, comentários da revista, relatos de experiência, notícias ou ainda sugerindo temas que poderiam constar nos próximos números. Ao fazer isso você estará efetivando esta publicação como um canal de integração... (A linguagem aqui era bem clara e direta, nada de... né?).

Além de nossas atividades normais de ensino e pesquisa em Matemática na Universidade e da confecção da revista do LEMA, temos realizado vários cursos de treinamento para professores em várias cidades do interior e na capital. Temos trabalhado no contexto da resolução de problemas, utilizando materiais didáticos, observando fatos históricos, partindo do empírico e tentando atingir a beleza das abstrações formais. Sabemos de nossas limitações, mas estamos procurando partir de nossa realidade em busca de novas experiências metodológicas que tornem o ensino de Matemática mais útil, mais vivo, e que

[247] Diretório Central dos Estudantes.

sirva de instrumento de libertação e felicidade do homem. Nosso trabalho até agora tem sido muito gratificante e pretendemos, juntamente com você, continuar.[248]

Então, o sucesso foi esse. Depois, quando voltamos, não conseguimos retomar a edição da revista. O LEMA continuou, mas a revista nós interrompemos. Não tínhamos condições de dar continuidade, pelo menos no espírito que a gente gostaria. Depois disso, mais recentemente, eu falei com a professora Patrícia[249] sobre a possibilidade de fazermos algumas publicações do LEMA, tentando dar alguma continuidade a esse papel da Revista do LEMA, mas com outro nome. Eu até sugeri um nome, a Patrícia tentou abraçar a ideia e elaborou um projeto, e foram publicados alguns textos, inclusive o Viola[250] também participou da produção desse material. Eu publiquei um volume e a ideia agora é partir para publicação por temas e chamar de *Cadernos do LEMA*, que de certa forma seria uma continuação dessa revista de outro modo, já com temas específicos. Nesse texto eu falo da Introdução à Geometria partindo de Polígonos e Poliedros, quer dizer, a ideia é manipular um pouco e depois partir para a teorização, resgatando aquele espírito de experimentar e teorizar. Fazer esse vai e vem entre teoria e prática, articulando o bidimensional com o tridimensional, figuras planas e sólidos, fazendo essas articulações, enfim, não perder o espírito que havia ali no LEMA, de pensar, experimentar e discutir ideias. Essa é a ideia de um Laboratório de Ensino. E a continuidade de tudo isso foi a criação do mestrado em Educação Matemática, que foi também um processo bastante tumultuado.

Estávamos no mestrado em Educação, na linha de Ensino de Ciências, mas foi chegando mais gente e a linha acabou crescendo bastante. Achamos que aquele espaço era pequeno pra gente e que tínhamos condição de fazer algo maior e, vendo essa história da criação do comitê de Ensino de Ciências e Matemática, pensamos em criar um programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática, como há vários mestrados em programas como esse por aí. Mas as discussões não estavam caminhando, havia muitas divergências de projetos. Nós queríamos um curso um pouco mais acadêmico e o pessoal de Ciências achava que perspectiva muito acadêmica e essas discussões estavam travando um pouco o processo. Eu lembro que a Marilena[251] era quem estava coordenando esse processo, mas havia muita divergência em relação à concepção do projeto. Novamente foi o Luiz que veio com uma ideia, fez um balanço e concluiu: "Nós temos pessoas aqui na Universidade suficientes pra criar um programa só em Educação Matemática, tem nós três aqui e mais...", fez umas contas,

[248] Esse recorte foi lido pelo professor José Luiz e consta do segundo volume da **Revista do LEMA**.
[249] Patrícia Sândalo Pereira, professora do Instituto de Matemática da UFMS, Campo Grande-MS.
[250] João Ricardo Viola dos Santos, professor do Instituto de Matemática da UFMS, Campo Grande-MS.
[251] Marilena Bittar, professora do Instituto de Matemática da UFMS, Campo Grande-MS.

"É melhor porque esse negócio vai dar confusão mais pra frente em relação à concepção de projetos, é melhor nós criarmos um mestrado acadêmico só de Educação Matemática" e a Marilena concordou: "Acho que você tem razão, então na próxima reunião a gente propõe se desvincular e partir para outra, e se o grupo de Ensino de Ciências quiser, que crie o deles, do jeito que eles acharem melhor. Deixe-os à vontade pra fazer o projeto deles". Então nós criamos o nosso Programa. Na verdade, acho que nós fomos o terceiro mestrado em Educação Matemática no Brasil. Porque tinha o de Rio Claro e o da PUC de São Paulo. Daí, em 2007, muita gente achou que nós estávamos ficando malucos quando a gente fez outras coisas, como por exemplo, a criação da revista do mestrado. Realmente, eu tenho que tirar o chapéu para o Luiz, porque ele era ousado e não se contentava com pouco. Ele falou assim: "Vamos criar a revista do mestrado." Para você ver, o nosso foco já não estava mais só no LEMA, esse assunto tinha ficado pequeno, estávamos pensando na Educação Matemática numa perspectiva mais ampla.

Antes da criação da revista, eu me lembro que o Luiz andou consultando algumas pessoas de outros lugares que falavam sobre as dificuldades de se trabalhar com a revista. Houve gente de programa já consolidado que disse: "Não, para com essa ideia! Vocês estão ficando malucos? Não dá pra tocar, vocês estão... uma revista? Vocês não têm fôlego para tocar isso. É complicado, não dá." Está bom, já que eles estão falando para não fazer, vamos fazer, porque nós temos condições de fazer.

Éramos nós três da Educação Matemática aqui em Campo Grande, tinha o Pádua[252] que estava em processo de transferência de Três Lagoas pra cá e estava vindo para integrar o programa. Havia a Neusa[253] de Três Lagoas, que já atuava e tinha bastante produção. Tinha a Silvia[254] de Paranaíba, que viajava uns 400, 500 km. No início o Chateau[255], e depois a Ivonélia[256] foram incorporados também, enfim, não passavam de dez pessoas, acho que eram oito pessoas. Alguns professores do Departamento de Matemática entraram como colaboradores, como a Bete e a Wania[257] para ministrar uma disciplina optativa no curso. Eu lembro que a Bete ofereceu uma disciplina de Álgebra Linear e outra de Teoria dos Números. A Vânia também ministrou uma disciplina, de Álgebra Linear. Então foi isso, quer dizer, o

[252] Antônio Pádua Machado, à época da entrevista, professor do Instituto de Matemática da UFMS Campo Grande.
[253] Neusa Maria Marques de Souza, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus de Três Lagoas e professora do programa de pós-graduação em Educação Matemática da UFMS.
[254] Sílvia Regina Vieira Silva.
[255] Chateaubriand Nunes Amancio.
[256] Ivonélia Crescêncio da Purificação.
[257] Wania Cristina de Lucca é professora do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

desafio foi lançado e várias ideias surgiram. Discutimos muito para montar o projeto de mestrado, pois havia algumas divergências. Por exemplo, no começo alguns achavam que pedagogos não deveriam participar e o Luiz brigou e disse que sim, porque havia uma carência muito grande de professores atuando nas séries iniciais e que esses precisavam aprimorar seus conhecimentos sobre Educação Matemática. Então teríamos que fazer uma seleção na qual esse pessoal tivesse condição de entrar. Decidimos então que haveria uma avaliação básica em Matemática classificatória, e as entrevistas.

Enfim, acabamos criando a revista e também a aula inaugural. O Luiz propôs que devíamos começar o ano letivo com um seminário que era uma maneira do pessoal saber o que estava acontecendo em termos de pesquisa em Educação Matemática aqui no nosso estado. O SESEMAT[258] foi criado para ser a aula inaugural do programa.

Agora sobre nossas atuações nas disciplinas, além das Práticas de Ensino nós sempre gostamos dessa área de ensino, mas nós viemos da Matemática de área pura. Pra entender melhor isso, vamos falar sobre minha formação. Eu venho de família pobre, meus pais eram semianalfabetos e não tinham condições de me ajudar em nada com a Matemática. Eu me lembro que a gente estudava em escola multisseriada, escola localizada na zona rural. Andávamos mais de um quilômetro pra chegar à escola, mas foi lá que eu comecei a gostar de Matemática, no primeiro ano do ensino primário. Eu tinha uma professora que gostava muito de Matemática, eu digo que serei eternamente grato a ela, porque ela me despertou. Ela valorizava o trabalho de manipulação de sementes, de palitinhos e a gente fazia as contas, registrava, sabe? E assim eu fui aprendendo a contar e também a tabuada de multiplicação.

Em uma fatalidade eu fiquei doente, eu não lembro exatamente o que eu tinha, mas o fato é que eu fiquei uma semana sem ir à escola e já era quase final do ano. Naquela época a gente aprendia praticamente todas as tabuadas já no primeiro ano e eu lembro que tínhamos aprendido a tabuada do seis, íamos começar a do sete, e eu fiquei preocupado em não ficar atrasado. Como ela primeiro iniciava o processo com a manipulação de sementes ou dos palitinhos de fósforo, pedindo que repetissem oralmente cada produto e também registrando no quadro, por exemplo, na construção da tabuada do dois, fazendo duas vezes três como dois montinhos de três, e do mesmo modo ao construir a do três e a do quatro até a do seis do mesmo modo, então o que eu fiz? Eu fiquei em casa, mexendo as coisas, construindo com o maior cuidado, fazendo e verificando a tabuada do sete e assim, construí a tabuada naquela semana. Construí com o maior cuidado para não errar, verificando várias vezes se estava

[258] Seminário Sul-mato-grossense de Pesquisa em Educação Matemática.

certo. Construí e memorizei a tabuada do sete. Eu sei que quando voltei pra aula, a professora veio falar comigo e como eu era, modéstia à parte, um bom aluno, ela me chamou à parte e disse: "Olha, você perdeu aula então eu vou te explicar, nós estamos aprendendo a tabuada do sete". E aí, quando ela foi explicar e eu falei: "Eu já sei a tabuada do sete". "Mas como? Quem te ensinou?" perguntou ela. "Não, não, eu fiz sozinho, do jeito que foram feitas as outras", e ela me disse. "Mas como? Você está sabendo mesmo então?" Eu falei "Sim", daí ela falou: "Então agora você memoriza." "Mas já memorizei," eu disse a ela. Ela viu e observou: "Está certinho mesmo", e foi me perguntando e fazendo os testes, e eu respondia tudo. Ela me elogiou para classe, e é claro que meu ego foi lá em cima, não é? Isso me despertou para a Matemática. A partir desse episódio, foi que eu percebi que eu poderia, assim como eu havia construído a tabuada do sete, fazer outras coisas e caminhar com as minhas próprias pernas. Até teve um lance interessante, quando eu estava na quarta série, a professora já sabia que eu gostava de Matemática, quer dizer, o que ela explicava para os outros, pra mim não era novidade, então ela me dava problemas à parte pra eu ficar resolvendo, e ela falava assim: "Você pode fazer esses daqui, só que eu quero que depois você me explique como você fez. Não é só dar a resposta, eu quero que você me explique". E assim foi. Eu fazia muitos problemas fora do que era proposto na sala de aula. E eu sei que, depois de alguns anos, quando eu já estava fazendo o curso de Matemática, e eu me encontrei com essa professora, e ela falou assim: "Pra mim foi muito gratificante ter tido você como aluno, porque, francamente, eu sei que você nunca soube disso, mas muitos daqueles problemas que você resolveu, eu não tinha ideia de como resolvê-los e você, além de resolver, me explicava como fazia". Isso pra mim foi surpreendente porque eu nunca imaginei que eu tivesse "ensinado" a professora. Pra mim, como ela sabia que eu não gostava de ficar sem fazer nada, ela me dava aqueles problemas para eu continuar estudando também.

Nessa época eu morava no interior do estado de São Paulo, em uma fazenda perto de Pindorama[259] e também de Catanduva, região de São José do Rio Preto. A cidade mais próxima de Pindorama era Catanduva. Para eu ir da Fazenda até Pindorama era longe e quando terminei o quarto ano, como eu era o filho mais velho, meu pai não queria que eu fosse estudar, mas minha mãe queria e insistia: "Ele tem que continuar estudando", e as professoras falavam: "Ele não pode parar, ele tem que continuar, dá um jeito dele continuar". Elas deram uma força, e como eu tinha uma tia que morava em Pindorama, minha mãe me falou: "Se ela aceitar ficar com você lá na casa dela, tudo bem, você continua estudando". Aí

[259] Pindorama é uma cidade do interior do estado de São Paulo, da mesorregião de São José do Rio Preto e da microrregião de Catanduva, distante 381 km da capital do estado.

fomos até a casa dela, mas aí daí ocorreu uma daquelas coincidências. Ela tinha um menino que era excepcional, ele tinha um ano e era portador de Síndrome de Down, e precisava de alguém para cuidar dele pra ela poder dar aula. “Vamos fazer o seguinte”, disse ela, “Ele vai estudar meio período, depois no outro período eu preciso de alguém que me ajude a cuidar do menino, vamos fazer a experiência de um ano, se der certo, ele fica, senão ele volta. Ele vai ter que ser aprovado, porque se ele ficar reprovado eu não vou querer ele aqui sendo reprovado, sem estudar, só pra cuidar do menino”. Então tinha essas duas condições, e, na época, eu tinha que fazer o exame de admissão para poder entrar na primeira série ginasial, que equivale hoje ao sexto ano do ensino fundamental. Eu lembro que o marido dela também trabalhava fora e ela precisava de mais alguém pra ajudá-la, então eu falei: “tudo bem”. E foi assim. No exame de admissão de Matemática, eu fui o único que tirou dez na prova de Matemática, e nas outras disciplinas eu consegui passar, não fui muito bem, mas o suficiente para ser aprovado. Eu me lembro que foi necessário fazer uma nova fase porque as vagas não foram todas preenchidas, mas eu fui aprovado logo na primeira fase. Na primeira fase acho que passaram onze alunos, se eu não me engano, e tinha umas quarenta vagas para a primeira série ginasial. Como eu tinha tirado dez de matemática, as pessoas falavam assim: “Nossa, quem é esse?”. Na época, havia um aluno considerado um gênio que era filho de uma professora, mas nem ele tirou dez. Eu fiz ali todo o Ginasial e fiquei morando com a minha tia, cuidando do menino. Depois, no fim, arrumei um trabalho no Correio, mas isso quando eu estava no Ensino Médio.

Terminou o Ensino Médio, eu queria prestar o vestibular e foi outro drama. Eu não tinha dinheiro para morar fora, mas aí o que aconteceu? Havia um pessoal de Pindorama que já estava estudando em Araraquara e foi isso que me levou para lá. Eles falaram: “Ah, por que que você não vai fazer Matemática em Araraquara?” E eu falei: “Mas eu não tenho condições”. Eles disseram: “Vai lá, a gente dá um jeito, você vai morar na nossa república e depois você arruma alguma coisa pra fazer lá, alguma coisa para sobreviver. Pelo menos vá prestar o vestibular, se você passar depois você pensa”. Aí eu fui, prestei o vestibular e passei. Não era muito difícil, mas era relativamente concorrido. Aí vem a segunda etapa, o que fazer? Como sobreviver em Araraquara? Aí pensei: “Vou ver alguma coisa, talvez trabalhar em cursinho”. Mas eles já tinham os professores e, além disso, eu era muito tímido, não tinha o perfil de professor de cursinho, e eu falei: “Vamos ver se eles estão precisando de gente pra trabalhar lá”. Eu me recordo que o rapaz que coordenava o cursinho me disse assim: “Olha, nós estamos precisando de datilógrafo, os que estão aqui não estão dando conta das apostilas que tem que fazer. Você é datilógrafo?” Eu respondi: “Sou”. Na verdade, eu apenas tinha

feito um curso de datilografia, ele me respondeu: “Então você vai ser contratado pra fazer a apostila, mas vamos fazer uma experiência com você antes”. Eu falei: “Eu estou meio destreinado, tem jeito de eu ficar recordando em uma máquina de escrever velha, pra eu treinar um pouco a digitação?” Eu tinha tanta vontade, e necessidade, de conseguir o emprego que eu ficava lá, treinando, treinando, treinando. Ele falou: “Então está bom, eu vou te dar uma apostila mais simples pra você fazer”. Na época ainda não existiam computadores, eram aquelas máquinas elétricas da IBM, que tinham aquelas esferinhas que você colocava e obtinha um outro tipo de letra, e eu nunca tinha visto aquelas máquinas, mas comecei a trabalhar. Essa revista foi digitada com máquina IBM. Você está vendo que essa letra aqui é diferente? Os tipos de letras correspondiam a cada tipo de esferinha que se colocava na máquina. Hoje, no computador, se você quer a Times, basta selecionar no Word opção Times, mas, naquela época tínhamos que utilizar essas esferas. Havia inclusive uma esfera para textos matemáticos, contendo os símbolos de maior, menor, pertence, está contido, diferente, etc. Eu sei que eu me dei muito bem com aquilo e, por fim, eles que antes de mim tinham quatro datilógrafos ficaram só com dois, porque eu fazia a maior parte do trabalho. Havia um monte de trabalho atrasado quando eu cheguei lá, mas eu fui dando um jeito, trabalhava fim-de-semana, feriado, chegava antes, saía depois. A forma de pagamento era interessante, ganhávamos por folha datilografada e não por tempo trabalhado, o que pra mim era ótimo. Inclusive eu negociei com eles, posteriormente, para digitar (hoje fala digitar, mas naquela época era datilografar) teses, livros e outros trabalhos e eu fazia isso quando não houvesse trabalho, para não ficar ocioso. Eles me deixavam fazer esse tipo de trabalho desde que não atrasasse nada, desde que estivesse sem ter o que fazer. Eu trabalhava muito, final de semana quando estava acumulado o trabalho, pois, às vezes, coincidia o período de provas na faculdade com muito trabalho lá no cursinho. Se tinha apostila pra fazer, não podia deixar atrasar e então eu tentava estudar antes pra poder dar tempo de trabalhar.

O meu curso era diurno e justamente por isso que o trabalho do cursinho era vantajoso. Eu podia trabalhar à noite, final de semana. Eu não tinha horário, pois ganhava por folha datilografada e conforme a quantidade de material produzido. Eu não podia fazer as apostilas de qualquer jeito, tinha que fazer bem feito, com poucos erros. As apostilas eram produzidas em estêncil de máquina tipo reprografia, aliás, para cada apostila eram reproduzidos uns 300 exemplares, 400, dependendo da quantidade de alunos. Eles “queimavam” os estênceis e eu até ajudava lá na gráfica também, quando o serviço estava atrasado. No fim, eu estava conhecendo tudo lá do cursinho. Só não cheguei a dar aula porque eu me envolvi tanto com a parte de datilografia que eles não achavam ninguém para me

substituir. Cheguei a dar algumas aulas de reforço, mas não cheguei a dar aula no cursinho mesmo, sabe aquele tipo de aula magistral? Eu também, pra falar a verdade, até hoje, se for fazer uma análise do porquê de não ter dado aula naquela época, um pouco foi porque eu era um bom datilógrafo e eles não queriam me tirar da função, e outro pouco porque eu era tímido e achava que eu não ia dar conta de dar aquele tipo de aula. Mas eu observei muito as aulas que eles davam lá, dei muita aula particular também.

Isso enquanto eu estava na graduação, mas eu acabei me destacando como aluno, fui monitor, enfim o curso era de quatro anos e eu ia puxando matérias, e acabei conseguindo terminar em apenas três anos, sendo que já tinha algumas indicações para o mestrado. Eu tinha a opção de ir pra Brasília, ou para outros programas de mestrado, inclusive com bolsa, mas eu optei pela USP em São Carlos, que era bem conceituado e também o programa mais próximo. A área que escolhi foi a de Geometria, Matemática Pura, mas foi uma decepção, porque eu imaginava outra Geometria. Não tinha nada a ver com a Geometria Euclidiana e com as Geometrias que eu já tinha visto. Era a Geometria Algébrica, Topologia Algébrica.

Eu tinha aquela preocupação de conseguir ter algumas aplicações daquelas coisas, mas eu não via nada e quanto mais eu estudava, menos eu me encantava. Eu sei que desanimei com o tema, e o orientador parecia até estar gostando do meu desempenho. Era o professor Loibel[260], de nacionalidade alemã, muito sério e competente. Chegou a um ponto que eu pensei: "Olha, eu não vou conseguir fazer dissertação nisso", aí tinha um amigo, o professor Ivo Machado da Costa, da Universidade Federal em São Carlos, que me falou assim: "Olha, Zé, se não está dando certo, não está gostando do que está fazendo, porque você não vai pra área de Análise?" Ele era da área de Análise. "Se você quiser, a gente pode até discutir juntos". Mas já tinha passado um tempo do mestrado e já estava perto da minha qualificação, que era o exame de todas as matérias, quando eu resolvi e falei: "eu realmente quero mudar, mas e agora? Como eu vou falar pro meu orientador que eu não quero mais continuar com ele?" E ele era, assim, poderoso, um doutor muito respeitado, sabe? Eu pensava: "Vou ter que criar coragem e falar pra ele que eu não quero mais trabalhar com ele e com a área dele". Aí, cheguei a um ponto que não ia, e ele percebeu que eu não estava devolvendo as coisas que ele pedia no tempo. Eu frequentava a casa dele, ele era acessível, nosso relacionamento pessoal era bom, então eu criei coragem e lhe disse: "Olha, eu gosto muito do senhor, não tenho nada contra, eu o respeito muito, mas não estou gostando dessa área que eu estou trabalhando e acho que não vou conseguir fazer um bom trabalho e eu

[260] Gilberto Francisco Loibel, já falecido, era professor da Universidade de São Paulo – USP/São Carlos.

gostaria de mudar de área." Ele olhou pra mim, e falou: "Olha, eu respeito o livre arbítrio, você não é o primeiro e certamente não vai ser o último. Você arrumando outro orientador que te oriente, você pode mudar, mas se quiser continuar também, tudo bem".

Nessas alturas havia um professor que estava voltando do exterior, procurando orientando, era recém-doutor e eu fui o primeiro orientando dele, era o Cirino Everton de Avelar, que também já se aposentou há algum tempo. Ele era da Universidade Federal de São Carlos. Na época existia gente da Federal que orientava na USP, pois não tinha ainda mestrado em Matemática lá na Federal, mas logo depois eles criaram. Foi aí, junto com o professor Ivo, fomos falar com ele. Como eu não o conhecia, o professor Ivo foi o intermediário, me apresentou ao professor Cirino, dizendo: "Eu conheço ele, pode aceitá-lo que ele dá conta". Só que eu tive que cursar várias disciplinas da área de Análise, Equações Diferenciais, porque ele trabalhava com Equações Diferenciais com retardamento, umas maluquices que eu estudei só na época da dissertação, mas depois não dei continuidade. Até pensava em dar continuidade, mas não deu certo, devido à minha vinda pra Campo Grande. Esse é um fato interessante. Quando eu terminei o mestrado, o professor Gilberto[261], que trabalhava aqui, já tinha me convidado para vir pra cá e eu dizia que iria primeiro terminar o mestrado, ainda mais com essa história de mudar de área.

Eu estudei com o Gilberto na graduação, só que ele era de uma turma antes da minha. Ele foi pra Brasília, e logo que terminou o mestrado veio pra cá. A gente se encontrava lá em Araraquara porque a família dele era de lá, e ele falou assim: "Por que você não vai para Campo Grande? Nós estamos precisando de gente lá". Eu falei: "Ainda estou terminando o meu mestrado". Eu estava enrolado por causa da mudança de área, na verdade eu quase extrapolei o tempo. Nesse meio tempo, eu comecei a dar aula lá em São Carlos, porque terminou minha bolsa e eu tinha que sobreviver. Nessa época já havia acontecido tanta coisa, eu havia me casado, tinha um filho pequeno e havia começado a dar aula lá numa escola pra sobreviver, porque estava sem bolsa. Mas eu dava só 20 horas, mas morava em Araraquara (por causa da família da minha esposa ser de lá e por ter filho pra cuidar) e acabei sendo contratado na UNESP de Araraquara, como tempo parcial.

Isso já era 1980, na verdade 1982, e eu fui contratado na UNESP, em tempo parcial, mas eu era concursado e não queria largar a vaga do concurso no estado. Como é que eu ia fazer minha dissertação, trabalhando nos dois lugares e com um filho pequeno? Você vê que drama? Eu já estava lutando contra o prazo, eu não queria perder o mestrado que eu tinha

[261] Gilberto Antônio Tellaroli, professor aposentado da UFMS, Campo Grande-MS, também entrevistado por mim nesta pesquisa.

investido tanto. Foi uma época difícil pra mim, eu me lembro de dar aula até às onze horas da noite no colégio[262], chegava em casa quando as crianças estavam dormindo (já tinha dois filhos nessa altura) e eu ficava estudando até aguentar, até uma e meia da manhã, porque no outro dia cedo tinha que dar aula novamente. Eu me reunia uma vez por semana com o orientador, e tinha que apresentar o que eu havia produzido e, por isso, meu rendimento maior era no final de semana. Chegava sábado, as crianças junto com a esposa iam pra casa da sogra e eu ficava o dia todo, sábado e domingo estudando. Durante a semana, eu trabalhava na dissertação, de maneira geral, das onze até pouco mais de meia noite e nas "janelas" de aula, mas esses intervalos não rendiam muito. Você tem prova pra corrigir, tem interferência de professor, de aluno e tal. Você não consegue desligar, está com a cabeça lá na aula que ministrou ou que vai ministrar, tem tudo isso também. Então foi uma época complicada pra mim, mas enfim, eu consegui terminar. Fiz um trabalho até legal na área de Análise, de Equações Diferenciais Retardadas e, assim que eu terminei, eu falei pro Gilberto: "Agora estou livre". E eu estava realmente, porque qual era o problema? Nessas alturas eu já estava com o contrato com a UNESP terminado. Eu entrei na graduação em 1973, eu fiz em três anos. Então trabalhei na UNESP, no final da década de 1970, por dois anos, como professor auxiliar contratado, com carga horária de 20 horas, no curso de Licenciatura em Matemática de Araraquara, quando ele estava terminando. Eu participei desse final de processo, quando estava sendo criada a UNESP. Eu cheguei aqui em Campo Grande, em 1983, e já tinha terminado o mestrado, estava só dando aula na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), pois havia passado para quarenta horas semanais, ao decorrer do último ano do mestrado.

Eu vim pra cá, no começo, sem concurso, só como professor visitante. E qual foi a minha avaliação? Aqui eu ia dar duas, no máximo três disciplinas, não chegava a 14 horas de aulas semanais e o salário era praticamente o dobro do que eu ganhava com 40 horas na educação básica. Além disso, aqui tinha também a perspectiva de continuar crescendo, estudando. Eu gostava muito de dar aula na educação básica, mesmo com 40 horas semanais e com poucos recursos. Eu me lembro, e isso vai ficar marcado, que eu dava aula em turmas noturnas e quando eu realmente decidi vir pra cá, era começo do ano ainda, e eu já tinha assumido as turmas, já estava com as salas de aula, e eu falei com os alunos: "Olha, eu gosto muito de vocês, mas surgiu uma oportunidade de trabalho numa Universidade e como é um sonho meu eu vou. Não é que eu não goste de dar aula pra vocês, mas é que as condições são

[262] Nível de Ensino que vigorou até a instituição da Lei 5.692/71 quando passou a ser chamado de 2º Grau. Equivalente ao atual Ensino Médio. O termo colégio também é utilizado como sinônimo de escola.

melhores. Eu vou partir pra essa nova etapa, mas vou ficar com boas lembranças de vocês." Eu lembro que alguns alunos choraram mesmo, de verdade. Então foi assim que eu acabei vindo e nunca mais retornei.

Trabalhei um ano como professor visitante e logo depois teve o concurso. Nesse tempo eu havia pedido afastamento, não havia pedido exoneração do cargo porque se não desse certo eu voltaria, até porque eu não conhecia Campo Grande, nunca tinha vindo ao estado de Mato Grosso do Sul. Eu me lembro do meu pai, que falou assim: "Ixi, você vai pra aquele lugar, tão longe, você está ficando doido?" Meu pai teve várias coisas que ele, coitado, não entendia, mas uma das decepções dele foi essa, a de eu vir pra cá. Ele falava: "Lá o pessoal atira só pra ver como que a pessoa cai". Mas claro que não era nada disso. Eu cheguei aqui e fiquei encantado com a cidade, com tudo, sabe? Eu pensei: "Nossa, isso aqui é uma maravilha, é aqui que eu vou ficar".

No princípio, eu vim sozinho e eu fui me ajeitando, tanto que morei por três meses numa república de alunos e só depois arrumei uma casa. Eu conversei com um professor que ia sair para fazer o mestrado, e ele me propôs: "Você quer morar na minha casa?" Ele sabia que eu estava procurando casa pra alugar, e disse: "Mora na minha casa, eu vou ficar dois anos fora e, enquanto isso, você procura casa com calma. Eu faço um preço razoável, inclusive separo minhas coisas lá num canto do quarto, você cuida delas enquanto eu estiver fora". Acabou dando certo.

Minha vinda pra cá foi muito interessante, porque eu pensava em continuar trabalhando na área de Matemática. A minha ideia inicial era vir aqui, ficar um pouco e depois voltar para continuar meu doutorado na área de Análise Matemática, até o meu orientador falou: "Vai e depois você volta pra cá, você continua, eles dão afastamento depois de um certo tempo, você pode vir e fazer o doutorado aqui com a gente. Tanto na Federal quanto na USP em São Carlos". E eu falei: "Ah, tudo bem, provavelmente é isso que vai acontecer". Essa era minha ideia inicial e quando eu cheguei aqui tudo mudou, o resto da história é que eu acabei me envolvendo com a área de Educação Matemática. Eu lembro que no início eu dividia a sala com o Eron e conversávamos muito sobre tudo.

Quando eu cheguei aqui eu iniciei dando aula de Cálculo para turmas de Engenharia. No segundo semestre é que eu comecei a trabalhar com Prática de Ensino junto com o Estágio. Eu lembro até hoje: eram duas horas de orientação geral aos alunos sobre os Estágios, aqui na UFMS, e o resto era de acompanhamento nas escolas. Foi nessa disciplina que a Marilena foi minha aluna, foi no último ano dela, quando eu aqui cheguei. Você pode pensar assim: "Pô, você foi professor da Marilena, você é tão velho assim?". Mas eu não era

tão velho porque eu era recém-formado do mestrado, quando eu dei aula pra Marilena e ela estava na última turma, então a nossa diferença de idade não é tão grande.

Bom, chegando aqui acabei me envolvendo com a área de Educação Matemática porque ficava conversando com o Eron, trocando ideias sobre disciplinas, sobre a problemática da formação de professores de Matemática aqui no estado. Eu e o Eron conversávamos muito sobre várias questões da universidade e suas inter-relações com a política estadual. Ele era muito envolvido com a política interna da universidade, com as quais eu quase nunca me envolvi, por exemplo, a participação em cargo administrativo, associação de docentes, etc. Ele já tinha sido chefe de Departamento várias vezes e ele falava: "De Pró-reitor pra baixo, posso ocupar qualquer cargo que eu sei como gerenciar". E eu lhe perguntei: "Mas por que você não gostaria de ser Reitor?" "Reitor é complicado", ele disse, "Porque aí já teria que fazer negociações com políticos de fora da universidade".

Quando eu cheguei aqui o curso já era de Licenciatura em Matemática. No começo do curso não era, mas ele mudou durante. A primeira turma foi de Licenciatura em Matemática e acho que teve um ou dois anos de curso noturno. Essa disciplina de Prática que eu ministrei, foi quando estava passando para o período diurno, a parte teórica da disciplina era à noite e os estágios eram durante o dia. Eles podiam escolher as escolas para fazer estágio, mas ninguém fazia o estágio à noite. Uma turma foi no Colégio Lúcia Martins Coelho[263] e teve caso de aluno que foi ter contato pela primeira vez com a escola nessa disciplina. Eu me lembro de um aluno que falou assim: "Ah não, eu não quero ser professor". Tinha uma parte do estágio em que era necessário dar aula e pra ele isso foi um parto. Ele dizia que não queria ninguém lá assistindo a aula dele. Nós já tínhamos observado a aula dos outros, mas ele pediu: "eu quero dar aula sozinho, se não eu não vou conseguir". Hoje ele é professor de uma Universidade Federal, mas quando ele viu a escola e os alunos, ele teve a certeza que ele não queria enfrentar aqueles alunos. Ele falou também que, se ele soubesse que era daquele jeito, não teria feito Licenciatura.

Aqui só tinha Licenciatura, mas era uma Licenciatura, digamos, muito forte na parte de Matemática. Hoje podemos dizer que era uma Licenciatura quase bacharelesca. Eu me lembro que tinha Geometria Diferencial e tinha outras disciplinas optativas desse tipo. O curso visava dar essa formação bem consistente na parte de Matemática, tanto que praticamente todos saíam pra fazer mestrado em Matemática Pura, até porque quase não existia mestrado em outras áreas, não é? Das primeiras turmas, praticamente todos fizeram

[263] Escola Estadual Lucia Martins Coelho, localizada na rua Bahia, 355, no bairro Jardim dos Estados, região central de Campo Grande-MS.

mestrado em Matemática Pura ou Matemática Aplicada e Computacional. Por exemplo, o corpo docente do curso de Computação foi formado por parte dos professores do Departamento de Matemática, sendo que alguns foram alunos do curso de Matemática, como o Nalvo[264], o Henrique Mongelli, Leandro Sauer e mais algum que não me recordo. Isso porque eles saíam daqui com uma boa base de Matemática, e aí não encontravam dificuldades nessa área afim.

Mas o curso foi sofrendo modificações durante o tempo, passou por várias mudanças em sua estrutura curricular. Essa questão de ter disciplinas mais voltadas para a formação de professores é uma briga antiga. História da Matemática fica ou não fica? Diminui a carga horária? E a disciplina de Resolução de Problemas?

Quando eu cheguei aqui havia uma política no Departamento das pessoas não ministrarem sempre as mesmas disciplinas. Essa era uma maneira do pessoal estudar várias disciplinas, entendeu? Como o pessoal não saía para fazer doutorado e quase todo mundo era muito novo, com o mestrado recém-concluído, então a política era a seguinte: você estuda um conteúdo pra você ter uma formação nesse conteúdo, e se de repente depois houvesse a oportunidade de alguém sair pra Doutorado, você tinha condição de substituir quem saísse, entendeu? Existia uma política de capacitar, não lembro exatamente, mas em torno de 20% do Departamento e os outros assumiam mais aulas para que os colegas pudessem sair. A política era a de que todo mundo do Departamento deveria estar se capacitando, quando chegava um já saía o outro. Havia uma lista, e se a pessoa não pudesse sair: "Bom, se você não vai querer sair você vai ceder sua vaga pra outro, porque tem que sair alguém para fazer pós-graduação". Tinha uma lista e uma política de afastamento, acho que pelo menos dois a cada ano, ou a cada dois anos. Era uma política de capacitação permanente. Tanto que chegou um ponto depois que tinha vaga pra sair e ninguém queria sair mais. Alguns já tinham feito o mestrado, mas não havia conseguido se preparar pra fazer o doutorado. Mas enfim, o Departamento ficou com todo mundo mestre e depois, no doutorado, saíram também para a Matemática Pura, Aplicada e Educação Matemática, que foi o meu caso e o caso do Luiz Carlos. Depois a Marilena, que fez o mestrado em Brasília, deu aula lá no início da carreira, foi pra Ouro Preto, e depois veio pra cá. Ela, é claro, depois acabou se integrando ao nosso grupo, e como foi que isso aconteceu? Ela se interessou por fazer o doutorado nessa área de Educação Matemática e começou a discutir com a gente. Eu me lembro que quando voltei do doutorado, ela saiu em seguida, era a próxima da fila. Ela já tinha assumido boa parte das atividades aqui, já estava

[264] Nalvo Franco de Almeida Junior, atualmente é professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e diretor da Faculdade de Computação.

trabalhando com o Luiz e estudando francês, pois seu projeto era ir pra Grenoble[265], trabalhar com a equipe do Laboratório Leibniz da Universidade Joseph Fourier. Quando eu cheguei do doutorado, eu estava sem casa pra morar e o Luiz me acolheu em sua casa por alguns dias. Eu me lembro que fui pegar o Luiz no aeroporto, ele estava vindo de um Seminário de Educação Matemática no Rio, do qual a Marilena também tinha participado. O Luiz tinha apresentado ela para o Vergnaud[266], tinham conversado sobre intercâmbios, que ela estava indo pra França fazer doutorado, e hoje ela e o Vergnaud até publicaram um livro em coautoria. Ele já esteve aqui no nosso programa em Campo Grande, proferiu uma conferência, conversou conosco. Eu e Marilena saímos com ele à noite pra jantar e eu descobri um fato curioso sobre o Vergnaud: ele nos disse que tem um filho exatamente da minha idade, então não estou tão velho assim, se o filho dele tem a minha idade, posso continuar um pouco mais (risos).

Mas falando sobre o curso de Licenciatura em Matemática e das reestruturações que ele foi sofrendo, observa-se que sempre ocorreram esses, digamos, embates entre as Práticas de Ensino, os Estágios e a parte das disciplinas específicas. As outras pedagógicas eram todas do departamento da Educação. E daí a gente complementava com projetos, com atividades de extensão e os alunos se envolviam nelas. Nós chegamos a participar de algumas aulas dadas pelo Departamento de Educação, porque eles sabiam do nosso trabalho. No curso de Pedagogia, havia uma disciplina de Matemática que era ministrada por professores do Departamento de Matemática. Nela, eram abordados conteúdos básicos de Matemática. Eu lembro que, antes de mim, era o Pierezan[267], quem ministrava essa disciplina. Pierezan era muito bom, um professor experiente, dedicado e que tentou abordar o mais básico que ele considerava, que eram funções elementares, mas os alunos tinham muita dificuldade, ele me disse: "Olha, acho que você talvez desse melhor essa disciplina do que eu". Ele não estava se sentindo muito à vontade pra trabalhar com a turma lá da Pedagogia. Na primeira vez que eu dei a disciplina eu tentei seguir o programa e trabalhar com funções. Era uma revisão do Ensino Básico, mas tinha mais coisas do Ensino Médio, porque foi o pessoal daqui da Matemática Pura que tinha elaborado o programa. Assim, nela havia mais conteúdo de Ensino Médio do que dos anos iniciais da Educação Básica. Havia quase que um consenso de que se descesse até o Ensino Médio já era muito e mais que isso não passava pela cabeça da maioria

[265] Cidade Francesa distante 575 km da Capital do país, Paris.
[266] Gerárd Vergnaud.
[267] Celso Vitório Pierezan, foi professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande. Assim como Eron e Jair Biscola chegou a Universidade antes mesmo da criação do curso de Licenciatura em Matemática. Foi também Reitor da UFMS de 1992 a 1996, http://www.andifes.org.br. Acesso em 21 de Agosto de 2013. Segundo Edson Cáceres, Celso foi Gerente de Recursos Humanos, Pró-Reitor, Vice-Reitor e depois Reitor da UFMS. Hoje é aposentado e não reside mais em Campo Grande-MS.

do corpo docente. Assim, aqui no curso de graduação, a reprovação nos anos iniciais era enorme, porque a concepção de maneira geral era a seguinte: “Olha, matemática do colégio é o colégio que tem que resolver, nós vamos tentar resgatar conteúdos que forem plausíveis e possíveis de resgatar. O que não, sentimos muito. Não iremos transformar um curso de Cálculo num curso de coisas de Matemática do Ensino Médio, porque a faculdade tem que ter um nível... sentimos muito, mas eles devem dar um jeito de recuperar esses conteúdos básicos de alguma forma, porque não vamos baixar o nível do curso”. De modo geral a concepção era essa, a evasão e a reprovação eram altas, principalmente dos alunos iniciantes do curso.

Eu me lembro que, quando fui coordenador do curso, tentei mexer nas ementas das disciplinas introdutórias e, principalmente, tentar colocar professores que tivessem um pouco mais de paciência, para favorecer o acolhimento desses alunos, no sentido de revisar conteúdos básicos do ensino médio e não abordar diretamente só os conteúdos específicos de Cálculo e de Álgebra. Já existia a disciplina de Fundamentos e Matemática Elementar, mas ela tinha como enfoque dar uma base mínima para o Cálculo, quer dizer, revisar funções básicas, que hoje passou a ser praticamente a disciplina de Introdução ao Cálculo.

Depois disso ocorreu uma outra mudança mais radical, que foi quando saíram as novas diretrizes. Foi montada uma comissão composta de seis professores que passou um ano discutindo a implantação das novas diretrizes do MEC. Eu fiz parte dessa comissão, mas nela havia tanto representantes da Matemática Pura quanto da área de Educação Matemática. Foi interessante, porque tínhamos que atender principalmente as diretrizes para a ampliação da carga horária e das novas orientações para as Práticas de Ensino e Estágio que passavam a ter oitocentas horas. E como articular essas disciplinas todas? Precisávamos discutir as articulações pra não entrar em choque com o que era proposto nas orientações do MEC. O nosso projeto foi muito discutido, mas muito mesmo. Eu acho que foi um processo até pioneiro no Brasil. Um exemplo disso é a área de Geometria, na qual pensávamos o que eles iam precisar e como que eles iam caminhar com o conteúdo do primeiro ao quarto ano. Com as disciplinas de Álgebra, Análise, mesma coisa, começar com o Cálculo pra chegar... Nas disciplinas de Prática começar Prática I, II e III até chegar... Então tinha essa articulação vertical e também a articulação horizontal entre as disciplinas. Quais seriam as disciplinas que favoreceriam essas articulações? História da Matemática e Resolução de Problemas são disciplinas que iam permear um pouco todas. Havia algumas de Lógica e tal. Então o espírito era ter disciplinas articuladoras, fizemos um quadro separando as disciplinas em áreas indicadas por cores diferentes (disciplinas da área de Geometria de uma cor, área de Álgebra de outra).

As atividades complementares tinham sido distribuídas, estabelecendo o que ia ser considerado e como isso tudo funcionaria. Depois de um ano saiu o projeto e ninguém ficou completamente contente, porque todo mundo teve que ceder um pouco, por exemplo: "não vai ter tantos conteúdos específicos quanto se gostaria, mas vai ter o que a gente considera básico". Quem quisesse mais Matemática Pura, a ideia era oferecer nas complementares, nas optativas. Mas como a carga horária do corpo docente era elevada ficava difícil oferecer muitas optativas e assim, os alunos que quisessem estudar algo extra, tinham que entrar em algum projeto, encontrar alguma forma de aprimorar sua formação.

O ingresso aqui na Universidade sempre foi pelo vestibular normal, eventualmente podia entrar alguém como portador de diploma, isso se sobrassem vagas, devido à evasão. Mas os portadores de diploma, em geral, a cada 50 que ingressavam sobrava um, porque eles entravam achando que iam fazer o curso facilmente ou só vinham tentar fazer mais algumas disciplinas, mas sem querer ficar mesmo. Eles até visitavam o curso, frequentavam alguma disciplina, mas não permaneciam. Nós estamos fazendo uma pesquisa para ver quantos portadores de diploma foram até o fim do curso, mas eu acho que são raríssimos. De modo geral, esses portadores de diploma nem frequentavam as aulas, só se matriculavam.

Mas quando a gente elaborou esse novo projeto pedagógico do curso, logo no início a evasão caiu bastante, porque mudou bastante coisa nos primeiros anos. Até o espírito de formação dos alunos mudou. É claro que isso não se manteve, pois uma coisa é você fazer um plano e outra coisa é a execução, sobretudo quando envolve professores que não participaram de sua elaboração. De modo geral, nem sempre os que participaram da elaboração são os que executam o projeto, e aí acabam não compreendendo bem a filosofia e os objetivos dele. Não é nem por maldade, nem por nada, é que as pessoas pensam de maneira diferente e, às vezes, não conseguem entender o que a comissão que montou o projeto realmente queria, qual era a formação do aluno ao concluir o curso. Só pela ementa e a leitura superficial do projeto pedagógico não conseguem entender e para isso seria necessário uma atuação eficiente do núcleo docente estruturante com a equipe de professores que atua no curso.

Primeiramente houve uma mudança na constituição do colegiado de curso que tem como objetivo principal cuidar dos aspectos legais e pedagógicos do curso. Antes ele era composto por professores dos vários departamentos que ofereciam disciplinas no curso, depois acabou ficando constituído somente por professores do departamento de Matemática, atualmente Instituto de Matemática, sem representantes de fora dele. A maior parte das disciplinas era ministrada por professores aqui da Matemática mesmo, inclusive as Práticas de Ensino, sendo pouquíssimos os professores de fora. Recentemente foi criado o NDE – Núcleo

Docente Estruturante – do qual a Marilena faz parte. Mas mesmo antes, de alguma forma, o colegiado era quem fazia um pouco disso, mas não tinha essas reuniões periódicas, esse acompanhamento mesmo, esse grupo de professores cuidando do curso. Isso não havia devido às atividades e devido às próprias atribuições do colegiado, o que fez com que não fosse cumprido esse papel ou deixando a desejar. Ficava por conta do colegiado que se reunia de vez em quando, mais pra resolver problemas emergenciais de alunos, aprovar a estrutura, aprovar planos de ensino das disciplinas que vão ser oferecidas e por isso o colegiado não dava conta de cuidar e de repensar o curso. É aquela velha questão: que alunos nós queremos formar? Estamos dando conta? O que está acontecendo? Reuniões para saber o que está acontecendo nas disciplinas, se os alunos estão tendo problemas. Quais são as principais dificuldades? O que os monitores estão fazendo? ou ainda, se perguntar, será que o índice de aprovação será alto? Qual será o índice de evasão? O que vai acontecer? Estão encontrando muita dificuldade? Seria o caso de ter mais aulas nessa ou naquela disciplina? Diminuir a carga horária da outra? Ou fazer algo mais? O que poderia ter sido feito que daria certo? Essas ações, digamos, esse acompanhamento permanente do curso deixou muito a desejar.

Boa parte do que foi discutido e produzido no LEMA acabou sendo incorporada nas Práticas de Ensino e isso ainda é bastante presente. Todo professor que vai ministrar essas disciplinas se guia pela ementa e por isso acaba guardando muito desse espírito. Recentemente, a disciplina de "Evolução das ideias matemáticas e Resolução de Problemas" se tornou uma dessas práticas, acho que já vai passar a ter o nome de Prática VI, se eu não me engano. Recentemente, houve ainda uma outra reformulação, quando voltou a semestralização em 2011 e se perdeu bastante do que continha o projeto de 1996, implantado a partir de 1997, muita coisa que estava no projeto anterior se modificou. Perdeu-se carga horária de algumas disciplinas e foram inseridas algumas disciplinas novas. Pode ser que essa outra estrutura ofereça mais mobilidade para os alunos, pois torna possível escolher quais disciplinas cursar e, se ficarem reprovados, eles têm a possibilidade de refazer logo no próximo semestre, e não no próximo ano. Por outro lado ocorreram perdas, ideias e propostas que se diluíram, disciplinas foram introduzidas enquanto que outras tiveram redução de carga horária.

Mas, voltando aos desafios dos alunos iniciantes do curso, a maior parte dos que entram aqui são alunos, digamos, com algumas carências. Em primeiro lugar, não são alunos ricos, ao contrário, são alunos no máximo de classe média, alguns são pobres e, além disso, trazem muita dificuldade em conteúdos de formação básica. Muitos alunos entram aqui sem saber conteúdos básicos, às vezes com dificuldade sobre operações com frações, de representação gráfica e também sobre geometria. Muitos nunca tinham manipulado

instrumentos de desenho, ou seja, são alunos que, em sua grande maioria, vêm de escola pública e, de modo geral, trazem lacunas de conhecimentos básicos. Muitos deles desistem porque acumulam dúvidas e ainda têm que trabalhar. Além disso, às vezes eles têm problemas familiares, além de não sobrar tempo pra eles terem uma vivência aqui, pra ficar estudando, bem como tirando dúvidas com colegas e professores. O que eu tenho observado é que vários desses alunos que vieram com lacunas muito grandes, por exemplo, sem saber somar fração, conseguiram se recuperar, mas com muita vivência aqui dentro do curso, frequentando o LEMA, a sala de professores, tirando dúvidas, estudando bastante e retomando conteúdos matemáticos da Educação Básica. Alguns desses alunos que chegaram aqui com dificuldades desse tipo hoje são doutores em Matemática Pura, trabalham em Universidades renomadas, até mesmo no exterior, chegaram com grandes lacunas e conseguiram superá-las. Mas isso é uma minoria, porque a maioria, eu acredito e nós estamos fazendo um estudo disso, acabava desistindo. Alguns persistiram e conseguiram terminar o curso em muitos anos e, para não serem jubilados, prestavam vestibular novamente. Muitos diziam: "Agora vou terminar, já sofri muito, já recuperei algumas deficiências de conteúdo". Eles percebiam isso no segundo, terceiro ano, que só naquele momento eles estavam realmente preparados pra fazer o curso. Já houve caso de aluno que terminou em mais de oito anos, mas olhando o currículo dele não é possível perceber porque eles prestaram o vestibular outra vez, até porque o máximo seria sete anos, em alguns períodos seis. Como disse, muitos ficaram mais de sete anos nesse artifício de prestar vestibular e entrar novamente como aluno novo.

Tem muitos alunos que fizeram isso e que terminaram o curso com algumas lacunas. Mas essa tentativa de recuperar os alunos que entram com pouco conhecimento é um grande desafio que nós temos aqui há muito tempo. Aqueles que, como eu disse, têm tempo pra estudar, têm alguma assessoria e que vivenciam mesmo a Universidade, esses conseguem, mas é a minoria.

O curso exige que eles tenham conhecimentos e a maioria não consegue chegar ao fim, pois não conseguem corrigir, ao menos razoavelmente, essas lacunas da formação básica. Com aquela reforma de 1996 o curso passou a formar mais alunos, digamos um pouco mais de 30%. Hoje ocorreu novamente uma queda, mas ainda está superior ao que era antes. Hoje o curso parece estar formando algo em torno de 20%.

Quanto à procura, ela tem aumentado nos últimos anos. A concorrência já girou em torno de 3 e 4 pra uma vaga e, hoje, parece que está em torno de 6 ou 7 pra um. Com essa procura um pouco maior, consequentemente, o nível de conhecimento dos alunos que entram é um pouco melhor. Agora, se a gente for analisar se eles realmente querem continuar o curso,

se era isso o que eles queriam, eu ainda acho que para boa parte deles não era essa a primeira opção. Teria que investigar para saber se eles prestaram o vestibular porque era um pouco menos concorrido que Engenharia, que Computação, ou outros cursos na área de exatas, ou se era porque eles queriam mesmo ser professor de Matemática. Acredito que a maior parte deles não queria ser professor, essa escolha se deve ao fato de ser um curso mais fácil de entrar. Dentre esses, uma parte acaba se encantando com o curso e permanece até o fim. Tem alunos que entram aqui não querendo ser professor e, durante o curso, abraçam a causa, felizmente. Antes havia muita gente que dava aula e frequentava o curso, mas não antes de entrar no curso. Em geral eles começavam a dar aula logo no primeiro ano ou a partir do segundo ano, tanto que, quando cursavam as disciplinas de Prática de Ensino, era muito difícil encontrar um aluno que nunca tivesse entrado em sala de aula.

Prática de Ensino e Estágio eram no final, então quase todos já tinham alguma experiência de sala de aula. Nesse aspecto era um pouco diferente, quer dizer, o fato de ter tido alguma experiência em sala de aula já facilitava, pelo menos eles já conseguiam, digamos, ter algumas posições em relação à postura em sala de aula, abordagem de alguns conteúdos: “Ah, isso aqui não é assim”. Os conteúdos já estariam mais próximos do que eles conheciam, dentro da realidade deles.

Na questão de pesquisa a gente conseguia fazer poucos trabalhos de Iniciação. A gente fazia muito mais extensão do que pesquisa mesmo. Eu me lembro que uma vez fizemos um projeto de pesquisa, justamente sobre evasão e reprovação no curso, e foi interessante porque essas coisas que eu estou observando, essas causas de reprovação e aprovação, até hoje parece não terem mudado muito, digamos, hoje nós temos mais acesso à tecnologia, muita formação pela internet, muitos alunos navegam, pegam material da internet pra estudar, mas acaba não funcionando muito. Eu acho ainda que a Matemática tem muito de contato com o lápis e o papel e a internet acaba não estimulando isso. Mesmo que eles vejam lá um vídeo sobre algum conteúdo, não é suficiente para aprender, pois vai depender do estudo que o aluno vai realizar em seguida. Eles têm que ter esse diálogo do porquê se faz isso, o porquê daquela passagem. Polya já dizia que a Matemática não é um esporte pra espectador, tem que estudar, tem que resolver problemas, tem que tentar discutir em grupo quando tem dúvida, tirar dúvidas com o professor, enfim, tudo isso. Para aprender Matemática não basta assistir aulas, ver o que os outros fazem, assistir vídeos, repetir sem pensar.

Quanto à relação do curso com a Educação Básica da época, além do que eu já havia falado anteriormente, sempre procuramos participar das ações de formação de professores das Secretarias de Educação, dando palestra, ministrando minicursos, oficinas, participando de

mesas-redondas, organizando jornadas, etc. Nós já realizamos onze encontros estaduais de Educação Matemática dos quais participam professores de todas as regiões do estado. Nós nunca conseguimos participação muito grande, mas há um número razoável de professores que sempre participa. O último encontro foi realizado na cidade Nova Andradina e contou com a participação de aproximadamente 400 professores de Matemática do nosso estado. Teve também a revista, feiras de Matemática e um monte de outras participações. Mas a gente sempre sentiu essa dificuldade de uma aproximação maior, mais efetiva. O ideal que eu vejo hoje é a gente não ficar esperando que eles venham até a Universidade, nós temos que sair e ir até às escolas onde eles estão, com o objetivo de ouvi-los e realizar projetos conjuntamente. Também acho que as atividades de formação continuada, as capacitações deveriam ocorrer, sempre que possível, nas próprias escolas, junto com o desenvolvimento da disciplina de Prática de Ensino com Estágio Supervisionado e de outros projetos. Os estágios deveriam abrir caminho para trabalharmos com os professores, ou seja, enquanto os alunos assumem a sala de aula, podemos buscar alguma forma de trabalhar com os professores dessas salas.

Hoje tem o PIBID[268] em que também é desenvolvido um trabalho desse tipo, mas não é só esse, há outros projetos que tem por aí e que acabam juntando pesquisa e extensão de alguma forma. No entanto, ainda é pouco. Nós não estamos conseguindo fazer muito do que gostaríamos, pois os professores têm carga horária elevada, as condições de trabalho não são as mais adequadas e outros fatores que não favorecem. A partir deste ano, a SEMED conseguiu implantar um terço de hora atividade para os professores. Isso abre um caminho para que os professores tenham com o que se ocupar na hora atividade, mas infelizmente os sindicatos acabam não aproveitando bem essa oportunidade de aprimoramento profissional. A reivindicação deles é para que o professor cumpra essa hora atividade onde ele quiser e da forma que ele quiser. Isso é o que o sindicato defende, e por quê? Provavelmente porque consideram que a escola não oferece condições pra ele fazer nada de interessante, não tem espaço físico adequado e que o professor prepararia melhor a aula na casa dele. Com isso, corre-se o risco do professor pegar mais aula nesse horário, e assim perde a oportunidade de lutar pelo seu aprimoramento profissional, por meio da melhoria de sua formação e suas condições de trabalho. Eu acho que a briga do sindicato deveria ser para a escola oferecer a esse professor condições para que ele possa se capacitar melhor. Brigar para que essas horas atividades sejam um aprimoramento profissional, mas que não está sendo feito, em minha opinião. Eles estão olhando não no sentido de favorecer o professor, mas no sentido dele ficar

[268] Programa Institucional de Bolsas a Iniciação à Docência, oferece bolsa para alunos de cursos de Licenciatura para que esses conheçam o cotidiano de uma escola com vista a, futuramente, se tornarem professores.

livre para fazer o que quiser e onde desejar. Eu acho que o sindicato peca por não lutar pela profissão no sentido do aprimoramento da formação.

A prefeitura de Campo Grande está equipando as escolas com laboratórios e a equipe da SEMED está tentando capacitar equipes pra poder atuar nesses Laboratórios de Matemática, não só na parte de informática, mas também utilizando diferentes materiais concretos de manipulação. Isso não é uma tarefa fácil. A dificuldade é justamente fazer esses professores criarem ambientes de estudos, estarem se aprimorando, ou seja, criar essa cultura do professor estar estudando sempre, trocando experiência, discutindo e se aprimorando. Ainda predomina o modelo clássico baseado na reprodução do livro didático em sala de aula. Parece que, de modo geral, os professores ainda não se deram conta de que precisam estudar, trocar experiências, tentar novas práticas em sala de aula, que sejam interessantes pros alunos e, principalmente, trocar experiências que foram bem sucedidas e tal, e isso ainda falta bastante.

Mas voltando à época da criação do curso, aqui em Campo Grande, tínhamos três cursos que até concorriam um pouco entre si, que são o da UCDB[269], o da UNIDERP[270] e o nosso. Eles acabavam levando uma certa vantagem devido ao fato do curso ser noturno e, por isso, atraía gente que já estava dando aula, egressos de Engenharia, por exemplo, que optavam pela escolha do curso à noite. Quando havia o provão, porque eles se destacavam? Esse pessoal que já tinha uma boa base de Matemática e ia pra lá mais para complementar a formação pedagógica de Matemática, alguns eram nossos ex-alunos aqui de Engenharia e de outros cursos e isso acabava elevando o nível do curso deles, de alguma forma. O fato da gente não ter uma Licenciatura noturna impossibilitava a vinda desses alunos. Mas esse continua sendo um grande desafio. Como já havia o curso diurno e como os alunos tinham que estudar muito o dia inteiro, o curso noturno seria para um aluno que não tem condições de se dedicar, e como os professores já estavam sobrecarregados de aula, pensavam assim: "Ah não, vou ter que dar mais aula à noite". Eu acho que se consolidou essa situação de que se o curso diurno está funcionando, tem clientela e tem condição de dar uma formação melhor, por que a gente vai criar o curso noturno? Mas eu penso que seria muito interessante e muito importante ter um curso noturno, só que precisaria ser um curso com uma duração um pouco

[269] Universidade Católica Dom Bosco, esse curso foi criado ainda na década de 1970 como um curso de Ciências, em 1994 foi criado o curso de Matemática Aplicada e Computacional. Atualmente, a UCDB não tem mais nenhum dos dois cursos.

[270] Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal, atualmente Anhanguera UNIDERP. O curso de Licenciatura em Matemática da UNIDERP teve seu início em 1992, mas ainda na década de 1980 havia o curso de Ciências que também formava professores que ensinam Matemática. Anterior a isso era o CESUP – Centro de Ensino Superior de Campo Grande.

maior. Penso que deveria ter cinco anos de duração, pelo menos, pra poder dar uma formação melhor. Aliás, acho que todos os cursos de Licenciatura, de maneira geral, considerando a clientela que eles recebem, deveriam ter cinco anos de duração, e não só os noturnos. Isso é uma necessidade para formar profissionais em um nível, digamos, razoável.

Hoje o que a gente vê é que os cursos presenciais das Universidades Particulares estão quase todos fechando e abrindo só os da modalidade a distância. A questão é: por que eles estão optando só pelo curso a distância e abrindo mão do presencial? Na minha opinião, há um conflito de interesse. De um lado, o interesse em dar uma formação e uma graduação para a população, e de outro, a questão do custo. O custo de um curso presencial de Licenciatura para as Universidades Particulares, em geral, é muito alto e inviável porque os alunos que fazem esses cursos não pertencem às classes socioeconômicas elevadas e não têm condições de pagar uma mensalidade muito alta. Da maneira como eles oferecem cursos a distância, ele se torna economicamente viável. Com poucos tutores que recebem uma remuneração não tão elevada, eles conseguem dar conta de muitos alunos. Até não me importaria que fossem criados tantos cursos quanto desejassem, o que me preocupa é a qualidade desses cursos.

Nesse projeto de implantação do Laboratório de Ensino de Matemática no munícipio, eu cheguei a receber professores formados em cursos na modalidade EaD e fiquei surpreso com o baixo nível de conteúdos básicos de Matemática que possuíam. Um desses professores não tinha conhecimentos de Matemática básica que alunos de Ensino Fundamental deveriam saber. Ele queria coordenar um desses laboratórios na escola e eu comecei a explicar atividades que poderiam ser feitas e tal, e fui percebendo que ele tinha dificuldade em calcular área de figura simples, de fazer operação com número decimal e frações, conhecimentos que um aluno normal, que tivesse feito um Ensino Médio ou um Ensino Fundamental razoável, teria condições de fazer. Eu perguntei a formação dele, que me falou: "eu fiz a graduação inteira a distância", numa dessas instituições de ensino superior particular, ou seja, seus conhecimentos matemáticos eram inferiores ao de um aluno do final da Educação Básica. Eu fiquei pensando: o que fazer com esse professor? Eu acho que dificilmente ele vai ser aprovado num concurso, mas de qualquer forma, ele atua como professor contratado, pois tem diploma de Licenciatura em Matemática, enquanto não se preenchem as vagas com os efetivos. Esse não está atuando como professor, mas está postulando um cargo de coordenação e implementação de um laboratório de Ensino de Matemática.

Percebi que a concepção de muitos professores e provavelmente também de alguns diretores de escola sobre o Laboratório de Ensino era algo mais lúdico, que um pouco de

treino com cada material bastava. Pensavam existir regras técnicas pra ir fazendo e que não era preciso propor ou resolver problemas explorando conteúdos matemáticos, por exemplo. A concepção deles era que trabalhar com os materiais seria algo muito mais lúdico e simples de ser feito e assim não exigiria ter conhecimentos matemáticos. Percebi que eles têm outra concepção sobre o que é um laboratório e que os materiais por si só são suficientes. Creio que muitos pensam que os materiais e as atividades seriam mais pra fugir da abordagem de conteúdos matemáticos do que pra usá-los como recurso didático pra estudar e aprender Matemática, ou seja, o material deveria ser usado mais como um lazer, uma coisa lúdica, que não tivesse que pensar muito.

Mas, retomando, logo que vim pra Campo Grande, continuei mantendo contato com outras instituições. Primeiro com a minha própria instituição, porque quando tive que trabalhar com Prática de Ensino, voltei à UNESP para falar com a minha professora de Prática de Ensino. Eu me lembro de vários livros, do Toranzos[271] e outros, que ela me emprestou para que eu analisasse, e pude tirar cópia de alguns que já estavam esgotados. Participava de todos os congressos que podia. Eu lembro que o Imenes[272] veio dar um curso aqui e nós fomos conversar com ele. Tivemos contato também com a Gelsa[273] porque fomos participar do Seminário de Ensino de Ciências lá no Sul. Trocávamos ideias com várias pessoas. A gente estava em contato, por exemplo, com o pessoal do Boletim GEPEM[274], enfim, com quem estava trabalhando e produzindo nessa área no Brasil. Creio que, de alguma forma, com a maior parte nós tivemos alguns contatos e trocamos ideias e experiências, para não ficarmos isolados.

Tivemos contato com o grupo da CENP[275] em São Paulo, já desde o primeiro encontro lá na PUC, e trocamos materiais e experiências, levamos nossas revistinhas. No Paraná encontramos algumas pessoas como a Maria Tereza[276]. No Rio fomos participar de seminários lá com a profa. Maria Laura[277], com o prof. Roberto Baldino[278] e com o prof. Pitombeira[279]. Eu me lembro uma vez que passei três dias lá com eles, analisando o que eles

[271] TORANZOS, F. I. *Enseñanza de La Matemática*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Kapeluz, 1963.
[272] Luiz Márcio Imenes, autor de livros didáticos de Matemática.
[273] Gelsa Knijnik é pesquisadora em Etnomatemática e professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul.
[274] Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática, criado em 1976. O **Boletim GEPEM** é uma revista com edições semestrais. www.gepem.ufrrj.br.
[275] Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
[276] Maria Tereza Carneiro Soares, professora adjunto da Universidade Federal do Paraná.
[277] Maria Laura Mouzinho Leite Lopes. Uma das pioneiras da área de Educação Matemática. Foi professora da UFRJ, organizadora do ENEM no Rio de Janeiro. Faleceu em 2013.
[278] Roberto Ribeiro Baldino.
[279] João Bosco Pitombeira.

estavam fazendo, suas propostas, enfim, de certa forma, nós estávamos sempre mantendo contatos com esse pessoal, trocando ideias, trocando experiências. Do pessoal da USP, eu me lembro do Seiji[280], ele era muito amigo, chegou até a enviar artigo para nossa revistinha do LEMA, mas não foi publicado, justamente porque ele morreu durante os trâmites e a gente queria propor algumas alterações no texto. Enfim, os contatos existiram.

O curso de Licenciatura em Matemática aqui em Campo Grande só surgiu devido à criação da Universidade Federal, porque aí precisava ter cursos de todas as áreas. Eu considero que a divisão do estado e a criação da Universidade foram fundamentais para o surgimento do curso. Com a antiga Universidade Estadual, o que existia aqui eram as Faculdades de Odontologia, Farmácia e Medicina e também as Engenharias, que eram autossuficientes. Era preciso professores engenheiros para as Engenharias, se bem que foi dali que saíram os primeiros professores de Matemática. O Eron, que foi um dos pioneiros na criação do curso de Matemática, foi contratado para dar aula na Engenharia. Antonio Assis de Carvalho, um professor de Prudente, falava: "A Teoria dos Conjuntos atravessou o rio quando o Eron veio pra cá". Ele queria dizer que antes dele, em nosso estado não havia graduados em Matemática, e por isso a Teoria dos Conjuntos ainda não tinha chegado aqui, o que existia era mais essa parte técnica da matemática que fazia parte da formação de engenheiro. Esses primeiros professores de Matemática que vieram lecionar nos cursos de Engenharia e se envolveram na criação do curso de Matemática tiverem que enfrentar uma batalha porque alguns professores achavam que os engenheiros eram suficientes pra dar aula de Matemática. O Eron lembra que ele fazia as perguntas do tipo: "Escuta, por que raiz quadrada de tal é tanto, por que que não é mais ou menos?", questões desse tipo e os engenheiros não sabiam responder, daí ele dizia: "Está vendo, vocês precisam saber mais Matemática, vocês só sabem fazer coisas técnicas, a Matemática exige um pouco mais do que isso". Então ele foi convencendo os engenheiros de que eles precisavam de mais gente, não bastava só os engenheiros pra dar as aulas de Matemática, precisava de gente que conhecesse realmente a Matemática. Ter o curso específico pra isso e tal, porque havia as especificidades e os engenheiros não davam conta, mas é todo um processo também.

Eu não tenho dúvida que a divisão do estado e a consequente criação da Universidade foram determinantes, não só para a criação dos cursos de Matemática, como também para os outros cursos de Licenciatura de Química e de Física que foram criados juntos. Para ser Universidade teria que ter outros cursos de várias áreas, inclusive da área de

[280] Seiji Hariki. Professor da USP, responsável pela seção de resolução de problemas dos primeiros números da revista RPM.

Humanas, se não, não era uma Universidade, e por isso a divisão do estado foi fundamental.

De maneira geral, eu acho que o curso de Licenciatura em Matemática cumpre, atualmente, um papel importante aqui no estado, que é o de formar professores qualificados para o exercício dessa profissão. Claro que quantitativamente tem muito a crescer não só na graduação, como na pós-graduação também. Nosso estado ainda precisa de profissionais mais preparados pra poder dar conta dos problemas da nossa sociedade. Ainda há muito que fazer com relação à capacitação intelectual dos professores. Temos de encontrar meios de contribuir para a incorporação dos avanços nessas pesquisas que vêm sendo feitas, desses resultados todos. Fazer com que os resultados dessas pesquisas cheguem até os professores e ter um salto de qualidade, de maneira geral, na Educação. Precisamos contribuir com essa educação de maneira geral, não só da parte específica da Matemática, mas das outras áreas também, e enfim, para a construção da cidadania como acontece nos países desenvolvidos.

A Universidade e, particularmente aqui, os cursos de graduação e pós-graduação, precisam se aprimorar e crescer para poder dar conta da demanda. Tem que contribuir de uma maneira mais efetiva com a população do estado. Nós temos um desafio enorme pela frente, e é justamente o de espalhar todos esses conhecimentos científicos úteis, formar mais gente e melhor. O desafio é grande, tem muito trabalho a ser feito, mas esse é um estado promissor. Temos campos para agir, mas vamos ter que nos articular melhor com as secretarias, fazer parcerias e ao mesmo tempo contribuir e lutar para melhorar a profissionalização da classe. Um exemplo é esse último concurso realizado pela Secretaria Estadual de Educação, sobre o qual eu tenho sérias restrições e questionamentos. Não havia tempo suficiente para o professor fazer a prova de Matemática do último concurso realizado pela Secretaria Estadual de Educação. No concurso anterior a esse havia algumas questões de conhecimento de atualidades (ou algo assim), que era uma prova que cobrava o conhecimento de informações absurdas. Eu não sei quem elaborou essas provas, mas se eu soubesse, eu gostaria de conversar com essas pessoas. Como avaliador externo eu reprovaria quem elaborou as questões de Matemática desse último, sobretudo pelo fato de publicarem e manterem gabarito de Matemática incorreto e por aprovarem e empossarem candidatos que erraram uma determinada questão e reprovarem outros que acertaram. Esse tipo de erro é injusto e inaceitável, mas foi mantido por decisão judicial, desprezando a opinião da comunidade científica da UFMS.

Eu penso que nós vamos ter que atuar de maneira mais incisiva. Tanto as sociedades mais organizadas como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática e a Sociedade Brasileira de Matemática, como outras. É preciso ter uma atuação política mais eficiente, no

sentido da valorização profissional dos professores e da melhoria das condições de trabalho. Atuações como a da OAB e da Sociedade Brasileira de Medicina, ou seja, entidades que tentem cuidar mais profissionalmente dos professores. Nós teríamos que atuar mais também nessas áreas, nesse campo da profissionalização e na luta por melhores condições de trabalho, evitando que grandes injustiças aconteçam, e um exemplo disso são esses concursos mal feitos. Mas nós temos que somar forças. Os Institutos Federais de Educação[281] que estão agora se instalando e podem ser parceiros. Eu acredito que eles também vão acabar criando cursos de Licenciatura, com certeza vai surgir essa ideia na medida em que eles forem ampliando o corpo docente. Há uma tendência natural de se criar alguma Licenciatura, até porque, boa parte dos que estão lá foram formados pela gente, por exemplo, o Dejahyr[282] foi meu orientando, o Anderson[283] foi orientando do Pádua. Essas pessoas que estão nesses Institutos Federais, eles também têm que ser parceiros porque o desafio é grande e é de todos nós. Bom, espero ter contribuído, mas já me coloco à disposição pra depois reler, retomar e, se quiser, esclarecer alguns pontos que não ficaram claros.

[281] Os Institutos federais foram criados pela Lei 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A lei propunha a aglutinação dos CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológicas com as Escolas Técnicas Federais, em Institutos Federais. Os institutos foram criados com o objetivo de "ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional". (Brasil, 2008). Houve críticas a essas mudanças, cujo argumento se pautava na possível homogeneização de instituições que possuíam cada qual sua história, e que devido a isso, seguiam caminhos distintos. Críticas também eram feitas a respeito do foco excessivo no mercado de trabalho. No Mato Grosso do Sul, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) foi criado mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina. Atualmente há 7 câmpus do IFMS, ofertando cursos técnicos em nível médio e cursos superiores de tecnologia. Apenas em Coxim temos o curso de Licenciatura em Química.

[282] Dejahyr Lopes Junior fez doutorado em Educação e mestrado em Educação Matemática, ambos pela UFMS.

[283] Anderson Martins Corrêa, doutorando em Educação pela UFMS e mestre em Educação Matemática.

Narrativa produzida com Carlos Henrique Patusco

> A entrevista realizada com o professor Carlos Patusco e a partir da qual foi composta a narrativa que segue, ocorreu no dia 23 de abril de 2014, às 14h, na sala de sua casa na cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul, e teve duração de 2 horas e 45 minutos. Meu contato com o professor Patusco se deu a partir de Kátia Guerchi Gonzales,[284]que o entrevistou para sua pesquisa de doutorado que tem como tema as Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul. Entrei em contato com ele pelo telefone e confirmei se ele havia dado aula no curso de Ciências, na década de 1970, em Corumbá. Diante da resposta afirmativa, marcamos uma possível data para a entrevista. Antes de realizá-la, li a textualização da entrevista com ele feita por Kátia, e utilizei o que lá havia para dar início à entrevista.

C. Primeiramente, gostaria de agradecer-lhe, professor Patusco, por ter aceitado participar de uma nova entrevista a respeito de sua vida profissional. Como o senhor já conversou com a Kátia, eu gostaria de partir de algumas informações para realizar esta entrevista. Corrija-me, caso eu esteja errada: o senhor nasceu no estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, se formou na Universidade Federal de Minas Gerais, no mesmo estado, no curso de Engenharia Mecânica e Elétrica em 1965, trabalhou por um tempo por lá, na cidade de Itaú de Minas[285] e depois veio pra cá.

P. Isso! Primeiro trabalhei em Belo Horizonte, depois em Itaú de Minas e vim transferido pela mesma empresa para Corumbá. Logo que me formei, trabalhei em uma empresa alemã chamada Pohlig Heckel[286] do Brasil, e só depois entrei na Itaú[287], em Belo Horizonte. Nessa empresa, fui transferido para Itaú de Minas, e depois para Corumbá. Eu cheguei aqui em 20 de setembro de 1967, era véspera do aniversário da cidade, houve até um desfile no dia seguinte, e por isso, eu não fui pra fábrica. Me disseram que era melhor ficar no hotel, pois estaria tudo muito movimentado e somente no outro dia foram me buscar. Logo depois que eu cheguei aqui foi fundado o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá. Como eu estava realizando um trabalho no Itaú envolvendo Matemática (era um trabalho de pesquisa operacional na prática, com as turbinas) e com a recente criação do Instituto e, por consequência, a necessidade de pessoas com conhecimento na área de Matemática, me

[284] Kátia é aluna de doutorado do programa de pós-graduação em Ensino de Ciências da UNESP de Bauru e orientanda, assim como a autora deste trabalho, de Antonio Vicente Marafioti Garnica. Kátia estuda as Licenciaturas Parceladas no estado de Mato Grosso do Sul e entrevistou o professor Patusco em outro momento.
[285] Itaú de Minas é um município situado no sudoeste de Minas Gerais, a 360 km da capital mineira.
[286] PHB – Pohlig Heckel do Brasil S.A, empresa alemã fundada em 1955 em Belo Horizonte, MG. A empresa foi chamada ao Brasil inicialmente para a confecção de um teleférico em uma cidade no interior de Minas Gerais, o que fez com que viesse se instalar no Brasil. Atualmente, projeta e fabrica sistemas e equipamentos para movimentação de materiais a granel e cargas diversas. http://www.pohligheckel.com.br.
[287] Companhia Cimento Portland Itaú.

chamaram para lecionar. Eu comecei a trabalhar na Universidade em 1º de Março de 1970, mas ela foi fundada antes, 1969, se eu não me engano.

Antes de ser convidado para lecionar eu era aluno do Instituto, eu havia feito o primeiro vestibular pra História, porque eu gostava da disciplina e para me distrair, uma vez que, naquela época, não havia televisão aqui. No entanto, eu fiquei só um pouco, acho que uns três ou quatro meses, porque em seguida me convidaram para lecionar e de aluno eu virei professor. Após ter ficado um tempo como Instituto, foi transformado em Universidade Estadual de Mato Grosso - UEMT até a divisão, quando a Estadual foi transformada em Universidade Estadual de MS, e logo em seguida virou Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - FUFMS, ou seja, uma fundação pública. Posteriormente, o F foi retirado e a Universidade deixou de ser fundação pública e passou a ser autarquia, UFMS, que é o que ela é até hoje, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Eu participei de praticamente todas as reuniões de fundação, mas devido ao meu trabalho na Itaú, no qual eu viajava muito, eu não estou na ata. A feitura da ata de fundação coincidiu com uma de minhas viagens e, por isso, meu nome não aparece entre os fundadores. Mas isso não tem problema não. Talvez isso possa ser útil no futuro pra contar ponto, mas como eu já me aposentei, parece que isso não me afetou.

Entrei na Universidade para trabalhar como professor de Matemática e em seguida comecei a lecionar Física. As disciplinas foram variando porque havia uma deficiência muito grande de professores aqui e como eu não podia sair para cursar o mestrado e o doutorado, pois trabalhava o dia inteiro na fábrica de cimento, eu pegava várias disciplinas do ramo, inclusive uma disciplina de metodologia científica, para a qual tivemos um treinamento com o ex-padre Urbano. Ele tentou nos ensinar o que era o método científico, o que era a metodologia científica. As aulas foram dadas para um grupo de cinco professores que iam assumir essas disciplinas. Eu assumi e gostei muito, mas eu não gostava muito das técnicas, da formatação de trabalho e sim da epistemologia da Ciência. Gostava do significado de método científico, de sua evolução e das comparações em termos de Ciências e de formas de conhecer Ciência, Arte, Religião, senso comum, dessa parte eu gostava. Nós fomos bem preparados por esse ex-padre nessa parte. Ele havia feito o doutorado em Roma e é/era o grande cérebro dessa parte.

A gente variava muito a disciplina lecionada, e isso tinha uma vantagem e uma desvantagem. A desvantagem é que a gente pegava uma visão muito ampla dos conteúdos e ficava difícil aprofundar. Por exemplo, eu lecionava Cálculo, mas não ia até o Cálculo III. Se eu for dar Cálculo hoje, no Cálculo I e Cálculo II eu me “safo”, não passo vergonha, mas para

lecionar Cálculo III, eu tenho que estudar muito. Pra você ter uma ideia de como era, certa vez chegou a ordem do reitor: "Você vai lecionar Pesquisa Operacional". Eu já tinha mexido um pouco com pesquisa operacional, mas ele deu a ordem, sem querer saber se eu entendia ou não dessa disciplina. Não havia ninguém que tinha mexido com pesquisa operacional aqui, então era óbvio que mesmo que eu tivesse mexido pouco, eu não podia dizer não. A pesquisa operacional é a Matemática Aplicada em Administração, Sistemas Complexos de Decisão, Alocação de Recursos e, por isso, é uma disciplina muito importante tanto para engenheiros quanto para economistas e estatísticos.

Foi Salomão Baruki quem fundou e incentivou a abertura do curso aqui. Ele foi atrás de pessoas que poderiam lecionar, e como eu já havia dado aula em cursinho, lá em Minas, fui até lá e expliquei que não tinha nenhum comprovante disso, mas que tinha experiência. Eu era pago por hora e como não havia vínculo, o dono não havia me dado nenhum comprovante por medo de causas trabalhistas. Eu não tinha dado aula em colégio como contratado, mas aula particular eu dava bastante. Era um meio de fazer sobrar um dinheirinho extra, já que meu pai não gostava de dar dinheiro pra gente, com medo de que partíssemos para a bagunça.

Para que eu pudesse lecionar no Instituto, assim como outros professores, foram enviadas ao MEC (Ministério da Educação) as disciplinas que eu iria ministrar, Física e Matemática. O MEC aceitou e publicou a autorização na revista oficial do Conselho Federal de Educação, a Documenta. Essa revista era uma espécie de diário oficial deles e acho que a minha publicação saiu na Documenta de 1973. Foi só aí que a situação ficou legalizada. O Instituto funcionava onde era o ILA[288], mas logo passou para esse prédio antigo aqui da Universidade, que foi construído. A folha de pagamento era paga pelo governo do estado ainda integrado, quando o Pedrossian[289] era governador. Nós utilizávamos as salas cedidas no ILA, e o dinheiro que veio para construir o campus deve ter vindo também do governo do estado.

Na área de Pedagogia e de História, vinha gente de fora para trabalhar. Bastava avisar que aparecia bastante gente das áreas de Pedagogia, História, Letras. Acho, inclusive, que aqui havia gente formada em Letras. Havia uma professora (agora eu esqueci o nome) que era casada com um médico amigo meu. Essa professora fundou um colégio com a

[288] O Instituto Luiz Albuquerque ocupa o prédio construído em 1871 para abrigar o Grupo Escolar Luiz Albuquerque, em homenagem ao fundador de Corumbá. Em 1978, passou a ser sede do Instituto que visa a contribuir para o desenvolvimento integrado da microrregião do Pantanal.

[289] Pedro Pedrossian foi governador de Mato Grosso no período de 1966 a 1971, ainda no período do golpe militar, período em que o Instituto de Corumbá foi criado. Pedrossian foi eleito senador em 1978 e renunciou ao mandato em 1980 para assumir o cargo de governador nomeado do estado de Mato Grosso do Sul, no qual permaneceu até 1983. Em 15 de março de 1991, assumiu novamente o cargo de governador sul-mato-grossense no qual permaneceu até 1995. www.mt.gov.br e www.ms.gov.br.

professora Edir, de História, esposa de outro médico, doutor Moisés Amaral. Nós trabalhávamos no DCI, Departamento de Ciências, que agregava os professores das áreas de Matemática, História, Estudos Sociais, Biologia, mas a biblioteca estando aberta[290] seria interessante você checar esses detalhes nessas revistas, e tirar uma cópia do que interessar.

A reunião inicial para a criação do Instituto arrebanhou muita gente, mas muitos desistiram. Havia engenheiros que começaram a dar aula, mas desistiram, porque além do salário ser muito ruim, atrasava muito, e como eles tinham outros empregos bem remunerados... Havia também outros que se comprometeram a lecionar, mas não apareceram, desistiram antes de começar. Não é preciso citar nomes, porque não interessam nomes, mas o pessoal daquela época que confiou, principalmente o pessoal de História, se saiu bem, pois logo houve a possibilidade de sair para fazer a pós-graduação. Muitos chegavam aqui com vontade, querendo fazer mestrado e doutorado, e mesmo sem bolsa iam e se viravam com o salário que recebiam. O professor que iria sair pegava uma carga horária, algum colega fazia de conta que estava dando essas aulas, mas depois atribuíam essas aulas para outros. Mesmo com o salário, muitos passavam apuros lá, uma vez que o salário atrasava dois, três meses.

O doutor Salomão Baruki, diretor e fundador, fez todo o movimento de reunião de pessoas para trabalhar no instituto. Ele era médico cardiologista e o consultório dele era situado em frente ao hospital. Eu trabalhei muito com ele e, atualmente, o anfiteatro do campus tem o nome dele. Enquanto diretor, Salomão muitas vezes tirava dinheiro do bolso para ajudar alguns professores. Ele não precisava do salário da Universidade, além disso, era um grande idealizador e um bom médico. A filha dele está por aqui ainda, seria muito bom você conversar com ela, Lígia[291]. A escola em que ela trabalha é bem perto daqui, mas depois lhe explico onde é. Ele era fabuloso e eu acho que vai ser bom você conversar com a Lígia, ela é pedagoga e foi secretária da Educação aqui durante muitos anos, é muito entendida em toda essa parte. O marido dela foi o penúltimo diretor da Universidade, foi diretor duas vezes, psicólogo. Wilson de Melo é o nome dele.

Salomão arrebanhava esse pessoal, e a maioria que estava lecionando era porque havia conseguido essa licença oficial para lecionar. Depois fizemos um curso com um professor da Pedagogia, que hoje é aposentado e se formou aqui mesmo. O curso era de 120 horas e tinha o objetivo de melhorar nossa parte pedagógica. O que era um início provisório se tornou permanente e a gente foi ficando. Eu me aposentei como Adjunto IV e me passaram

[290] No período da entrevista os técnicos administrativos federais estavam em greve por melhores condições de trabalho e, por isso, a biblioteca da UFMS/Corumbá estava fechada.
[291] Lígia Maria Baruki e Melo.

para doutor com a gratificação de especialista. Pelo menos falaram que ia passar, eu não tenho holerith disso, e desde quando mudou pra federal eu nunca vi sair lá "cargo: doutor". Eu sei que na época aumentou um pouquinho o meu salário, eu perdi 30% de fronteira e mesmo assim aumentou um pouco.

Quando passou para a estadual do MT aconteceu uma melhoria salarial muito boa, depois foi ficando mais ou menos, ora piorava, ora melhorava, e hoje eu creio que está mais regular. A maioria fala que está muito bom, mas eu acho que está regular. Naquela época era muito comum virem casais trabalhar aqui, às vezes da mesma disciplina, ou um de cada disciplina. Era muito comum. As pessoas se conheciam na faculdade, se casavam e vinham os dois trabalhar aqui e isso melhorava o rendimento deles. Muitos ficaram bem de vida.

Havia um professor que virou vereador e além do salário como professor e do salário como vereador, a mulher também era professora. Eles economizavam bem e hoje possuem uma fazenda lá em Rochedinho[292], onde fabricam uma cachaça chamada Casarinho do Porto[293], que é exportada para vários países do mundo. No rótulo da garrafa tem a foto do Porto Geral[294]. Ele veio uma vez aqui e trouxe algumas cachaças pra vender. Eles estão muito bem, se aposentaram e ela foi ser chefe de pesquisa da UCDB[295].

Eu trabalhei na UCDB aqui, quando o Salomão fundou aqui o IESPAN[296], Instituto de Pesquisa Superior do Pantanal há onze anos. Funcionava no colégio em que a Lígia trabalha, mas ele morreu, teve um acidente com o carro, era diabético e faleceu. Ela vendeu o instituto para a Santa Tereza, que é pertencente ao Dom Bosco, e a maioria de nós professores fomos trabalhar lá. Mas a nova gestão do Instituto fechava os cursos à medida que ia diminuindo o número de alunos, diferente do que acontecia na época em que o Salomão tomava conta.

Tem muita gente daquele início que está por aqui ainda. O próprio Benedito[297] foi meu aluno e eu fui da banca de concurso dele, se não me engano. Janan Schabib[298], foi minha aluna também e, assim como no caso do Benedito, eu estive na banca dela. A maioria desse

---

[292] Distrito da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, distante aproximadamente 30 km da capital.
[293] Cachaça Velho Casario é o nome da referida bebida.
[294] O Porto Geral de Corumbá é um dos principais cartões postais da cidade. Sua construção é de uma época em que a cidade possuía o terceiro maior porto fluvial da América Latina. http://www.corumba.ms.gov.br/site/corumba/2/pontos-turisticos/8/
[295] Universidade Católica Dom Bosco. O curso de Ciências oferecido nessa institutição durante as décadas de 1970 e 1980 também foi estudado por mim, nesta pesquisa.
[296] Instituto de Ensino Superior do Pantanal, até 2003 mantido pela Associação de Ensino Superior do Pantanal – AESPAN, e depois disso transferido para a Missão Salesiana de Mato Grosso – UCDB. A autorização do primeiro curso é de agosto de 2008.
http://www.missaosalesiana.org.br/reses.php?tipo=obras&id=18
[297] Benedito Rodrigues Brazil
[298] Janan Bolívia Schabib Hany

pessoal fez mestrado e doutorado e continua por aqui, estão no fim de carreira. Seria bom você conversar um pouco com esse pessoal. A Janan está naquele prédio novo, toda tarde, dando aula, ou naquele prédio antigo ali. O Benedito é muito amigo dela.

Esses dois foram meus alunos na década de 1970 e começaram a lecionar na década de 1980. É difícil encontrar professores que trabalharam aqui antes disso e vou explicar o porquê eu acho isso. Você até consegue encontrar alguns na cidade, como por exemplo, Dr. Wilson Baruki, tio da Lígia, que saiu da Universidade depois de mim. Ele é irmão do Salomão Baruki, também é ginecologista e tem um consultório em frente ao hospital, todo mundo sabe quem ele é por ali. A clínica dele é vizinha da clínica do Salomão Baruki, que foi vendida e é bem em frente ao hospital. Você perguntando na clínica ou no hospital você o encontra, mas diga que você é da Universidade, vai fazer uma pesquisa, e gostaria de falar com o Doutor Wilson Baruki, pra não pensarem que você é cliente. Eu creio que ele é um dos que participaram desse início.

Mas é difícil encontrar professores que trabalharam no início, e eu vou te dizer o porquê. Embora eu tenha trabalhado até o dia cinco agora, fora os intervalos que eu fiz, quando trabalhei lá no IESPAN e lá em Maracaju e Jardim na estadual, eu me aposentei com 23 anos de serviço. Foram eles que me perguntaram se eu queria aposentar, e isso me deu até problema.

Eu cheguei de viagem há alguns anos, aproximadamente quatro anos, e recebi uma carta dizendo (nessa carta tinha o nome de vários, alguns já haviam morrido, vários já morreram) que eu voltasse a trabalhar na Universidade, pois havia uma inconsistência na minha aposentadoria. Para cada professor havia um problema diferente. A Graça, por exemplo, havia sido aposentada porque ela estava com depressão, mas você vai entender melhor eu explicando o meu caso.

Havia aquele deputado, chamado pianista, Albino Coimbra[299], você não deve conhecer porque você não é daqui. Ele era amigo meu, muito bom o sujeito... Mas por que 23 anos? Eles telefonaram e falaram assim: "você quer aposentar?" E eu disse: "Bom, uai, eu quero, mas não são trinta anos? Eu não tenho tempo, uai." (Era trinta para homem e vinte e cinco para mulher, e depois passou para trinta e cinco e trinta, respectivamente) "Mas você não tem licença prêmio a tirar?" "Olha, eu até tenho duas licenças prêmio..." "Duas conta em dobro, dois anos, com os 23 que você tem já são vinte e cinco. O senhor não tem um tempo de

[299] Albino Coimbra Filho foi vereador, presidente da Câmara Municipal de Campo Grande, deputado federal e chefe da Casa Civil no governo de Pedro Pedrossian. http://www.capitalnews.com.br/ver_not.php?id=239837&ed=Geral&cat=Not%C3%ADcias

Itaú?" "Tenho uns três anos, três e pouco, antes de vir pra cá." "Então já deu 28. O senhor não fez serviço militar?" E eu falei: "eu fiz o CPOR[300], era mais ou menos dois anos". "Então você vai fechar. Para conseguir o documento, é só ir conversar com o Sargento Coelho que é quem mexe com a concessão militar e pedir a ele." Em uma semana ele trouxe o documento em dia, certinho: um ano, nove meses e oito dias. Eles fizeram os cálculos, fechou e ainda sobraram uns dias. "Você pode aposentar com todos os direitos sem rebaixar seu salário".

Depois de uns anos, de uns quase quinze anos de aposentado (isso já faz alguns anos), o tribunal de contas cobrou de várias pessoas esses anos não cumpridos. Muitos já tinham morrido, mas veio uma carta com o nome de todos. Na minha carta vinha assinalado meu nome, e no meu caso não poderia ter averbado o tempo militar; eu deveria voltar a trabalhar para que o meu salário não fosse reduzido. Eu estava contratado como substituto e se já estava contratado pela Universidade, como iria voltar? Voltar onde já estou? Só se eu largasse e voltasse pra cumprir os tempos não computados. Algumas pessoas começaram a verificar o que era possível fazer e resolvemos entrar na justiça, pois assim poderíamos receber logo. Entramos, mas agora estou sabendo que se der em doze, treze anos está bom. Mas aí receberemos tudo de volta. Se não der... Mas a carta dizia que, como não houve má fé de nenhum caso, pois partiu da Universidade e foi aprovado pelo conselho do departamento jurídico da Universidade... (eles deviam ir atrás da Universidade e não da gente. É um erro tremendo isso aí.) Eu nem sei como o advogado em Campo Grande fez a argumentação, porque teve que entrar individualmente, afinal cada um era um caso e em cada caso o motivo era diferente. Eu sei que naquela época eu paguei três mil para o advogado. Ele nos disse que o processo dava uma tutela antecipada, mas não deu e ele falou: "realmente eu pensei que eles iam continuar pagando até decidir, mas como o processo foi pelo Tribunal de Contas da União, não foi possível conseguirmos uma tutela antecipada. O próprio tribunal de contas vai julgar de novo, aliás, é o supremo tribunal que vai julgar e isso derruba qualquer argumento. E também se vocês forem receber, receberão tudo que ficou pra trás". Naquela época era oitocentos e pouco, quase novecentos reais por mês. Agora já deve estar em uns mil e trezentos por mês. Veja que é um prejuízo sensível, não é?

Então, daquele pessoal todo, quem saiu depois de mim (Mas geralmente eles entraram um pouquinho depois de mim também)? Dos que são do iniciozinho mesmo, tem o Ubiratan, mas ele já morreu. Ubirajara Sebastião de Casto, que era advogado, também morreu. O Cássio, morreu. No iniciozinho acho que vai ser difícil, hein? Alguns ainda

[300] CPOR – Centro de Preparação de Oficiais da Reserva

pegaram esse tempo de DCI, a Janan estudou na época do DCI, e o Brazil também.

Dos cursos oferecidos pelo Instituto, que eu me lembre, havia quatro: História, Pedagogia, Estudos Sociais e Ciências (no qual inicialmente se estudava os dois conteúdos juntos e depois se podia optar por Biologia ou Matemática). Você saía como licenciado, se eu não me engano, (você tem que conferir todas essas informações) para lecionar Biologia e Matemática. Não sei se poderia lecionar no que a gente chamava de antigo científico ou se era só pra lecionar no que chamávamos de primeiro ciclo, que era o ginásio. Essa é uma informação importante de ver, creio que a Janan saiba disso, ela gostava muito desses assuntos.

A Guiomar também está viva, mas entrou alguns anos depois. Jackson, começou no início mesmo, está vivo, mas mora em Petrópolis[301]. Esteve aqui no ano passado na festa do *Lions*[302]. Ele já deve ter uns oitenta e poucos anos, lúcido, tem uma memória fantástica. Ele era químico da Sanesul[303] e foi um dos fundadores mesmo.

Agora, o Wilson Baruki, acho, tem muita informação pra lhe ajudar. Era um professor que as alunas adoravam. Ele dava aula dessa parte relacionada com Biologia. Não sei se dava genética, ou algo relacionado com células, citologia ou anatomia, essas coisas. Era alguma coisa dessa área de Biomédica. Tem também a Claudete Anache[304], que mora aqui e era uma das excelentes professoras. Não sei se eu tenho o telefone dela. Eu sempre a encontro. É uma das melhores professoras de Biologia, Genética. Ela foi bem do início, mas não foi daquela turma de fundadores que começou quase do zero ali. Ela deve ter começado em 1973, 1972, por aí, 1974, pois ela se aposentou pouco depois de mim.

Eu estou tentando lembrar um que esteja vivo... Eubéa Senna de Almeida, mais idosa, ela fez o curso aqui e depois foi ser professora. Ela dá nome ao prédio novo. Eubéa, sem i, Senna com dois n eu acho, põe com dois enes porque é preferível sobrar a faltar (risos). Está escrito em letras grandes nesse prédio novo. Eu encontrei com ela há alguns dias, ela havia levado um tombo, estava na cadeira de rodas por meses, mas quando a encontrei estava andando bem. Ela fez o curso de Pedagogia, então os quatro primeiros anos ela trabalhou aqui. Ela gosta de falar que ela foi fundadora. Ela tinha uma escola aqui, e depois foi agente de educação.

Alguns professores estiveram nesse início, mas a primeira pessoa que decidiu os

---

[301] Cidade do estado de Rio de Janeiro, distante aproximadamente 66 km da capital do estado.
[302] O Lions Clube de Corumbá foi fundado em 7 de Janeiro de 1956. http://www.lionscorumba.com.br/
[303] Empresa de Saneamento de Mato Grosso do Sul, criada com a divisão do estado. Sua antecessora foi a Sanemat – Empresa de Saneamento de Mato Grosso.
[304] Claudete Anache Marsiglia

cursos que seriam criados aqui foi Salomão Baruki. Ele tinha esse poder de aglutinar as pessoas. Isso foi na mesma época em que ele fundou a primeira telefônica daqui, a COTECO, Companhia Telefônica Corumbaense. O Salomão estava em situação financeira extremamente difícil, tinha comprado uma fazenda e não estava dando conta, ele não estava aguentando. Ele é muito empreendedor, começou a produzir, vender na feira, mas mesmo assim não estava dando. Foi aí que houve uma parceria. Eles fizeram um almoço aqui, foram em um restaurante com o pessoal do regime militar[305], discutiram preços, valores, assuntos, mas eles já tinham vindo com tudo decidido. Os intermediários, que vieram pelos militares, só queriam saber se o preço estava razoável. COTECO - Companhia Telefônica Corumbaense, fundada por ele mesmo, hoje no lugar está instalada a sede da OI[306], ali, bem no centro. Eles vieram e quando foi à tarde eles foram jantar, gostaram do valor pedido e assinaram o acordo. Salomão assinou e pagou todas as suas dívidas e ficou todo mundo feliz, não é? Como ele gostava de falar, "No fim todo mundo fica feliz". Nesse caso pode se dizer isso, não é? Os caras estavam felizes e ele também. Mas quanto ao curso, foi ele quem decidiu pessoalmente.

Consta (ele mesmo contava essa história em vários pontos), que ele, em um discurso do Pedrossian aqui em Corumbá, encaixou a promessa dos cursos e da faculdade no meio do discurso. Era outra pessoa quem escrevia o tal discurso e como esse era amigo do Salomão, tinha amizade, viu onde poderia encaixar e encaixou: "Eu tenho mais um grande compromisso com vocês aqui..." Pedrossian foi lendo. "Eu vou lançar a Universidade ..." e fez a promessa. Salomão já levou tudo pronto pra ele assinar o compromisso. Dizem que o Pedrossian pôs o pé no banco e assinou. Ele estava entusiasmado, pegou essa assinatura ainda durante o coquetel. Isso pode ser lendário, porque o pessoal inventa muito também, mas não deixa de ser interessante. Pelo que eu conheço dele (conheci porque eu trabalhei muito com ele, trabalhei aqui no início, e lá na faculdade dele), não seria difícil pra ele fazer isso. Foi uma malandragem, mas para servir à população, não pra ele. Essas coisas são muito bacanas.

Não lembro bem se os cursos começaram juntos. Eu creio que quando abriu um abriram todos. Os que eu tenho certeza é que não tinha na época Contabilidade, Administração e Educação Física (que é recente). Havia História, Pedagogia, Letras, Ciências (Biologia e Matemática, que era junto). Eu não lembro se no segundo ano ou no terceiro você optava por Matemática ou Biologia, mas isso o pessoal aí sabe, eu não me interessava muito

[305] A Ditadura Militar vigorou no Brasil do ano de 1964 até o ano de 1985. Foi um período de intensas repreensões no país. Qualquer um que se opusesse ao que determinava a lei era considerado um inimigo do estado, um "comunista". Os cursos aqui estudados foram criados durante esse período e isso possivelmente teve impactos na criação dos cursos. Os Pareces do CFE 30/1974 e 37/1975 que determinavam a criação de cursos de Ciências para as áreas científicas foram elaborados nesse período.

[306] Empresa de telecomunicações.

por essas questões não, porque eu era muito ocupado com o Itaú, entendeu? Às vezes saía do Itaú, ia direto dar aula e jantava só depois da aula.

Todos os cursos em que eu trabalhava eram noturnos, eu acho que tudo era noturno. Teve um acerto em uma época, (mas isso eu acho que foi depois que apareceu Contabilidade e esses outros cursos) no qual os professores de Matemática iam trabalhar nos outros cursos e até hoje isso é assim. Nas últimas vezes eu era contratado pela Matemática, mas ia dar aula na Administração, Geografia... A disciplina de Estatística, por exemplo, eu dei na Geografia. Dei aula na Psicologia também e gostava. Meu filho é médico. Eu pegava os livros de Química dele e tirava um problema de neurofisiologia, que tem as curvas estatísticas, tirava uma cópia e levava pra Psicologia. Eu tirava cópias coloridas e a turma gostava. Pesquisa operacional eu dei na Matemática e na Administração. Acho que trabalhei na Contábeis também. Então eu ficava, mesmo sendo da Matemática, trabalhando mais ultimamente no curso de Administração e Contábeis. Metodologia Científica eu dava em muitos cursos. Você unia duas turmas quando não tinha professor.

Mas, daquele início, quando começou mesmo, o único que estava trabalhando, até dia 05 de Dezembro, era eu. Provavelmente ainda volte. Era eu que estava naquele iniciozinho. Se bem que eu não estava no início do primeiro dia também, porque cheguei a frequentar um pouquinho o curso de História. Não deu mais de seis meses. A data de inauguração do primeiro funcionamento eu não lembro se foi 1968, 1969, você tem que conferir isso.

C. A criação da UEMT, Universidade Estadual, segundo o seu estatuto, foi assinada em 1969 pelo Pedrossian e passou a funcionar a partir do comecinho de 1970. E os institutos de Corumbá, Dourados, Três Lagoas e o de Campo Grande foram criados/aglutinados em UEMT.

P. Você falou uma coisa interessante. Para nós, o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá funcionava da seguinte maneira: a folha era paga pelo estado, mas a gente não considerava como sendo uma Universidade Estadual, embora nessa época, já existisse a Universidade Estadual em Campo Grande. É possível que, como o governo do estado era quem pagava os professores, eles resolveram considerar que, desde o primeiro dia de funcionamento, ela era estadual. Eu não lembro se o Instituto começou a funcionar em 1968 ou 1969 (foi perto dessa época), mas a gente não o considerava como pertencente à Universidade Estadual. Éramos o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá. No decorrer do tempo, o Instituto mudou de nome e hoje ele é o Centro do Pantanal, mas isso foram

nomes que a Federal foi mudando. Eu acho que Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá, se não me engano, foi absorvido pela UEMT, mas isso foi um tempo depois, entendeu? Embora ele fosse uma instituição paga pelo estado, não era considerado assim. A gente via como uma faculdade fundada aqui, um Centro Universitário, vamos dizer assim, um Instituto, o Instituto Superior de Pedagogia. Era para formar o quê? Era para trabalhar com Licenciaturas. Não era para trabalhar com cursos profissionalizantes.

C. Mas vocês não tinham que prestar contas ao reitor, ao Professor João Pereira da Rosa?

P. Agora você falou outra coisa interessante. O João Pereira da Rosa estava aqui direto. Agora isso ficou confuso. O João Pereira da Rosa foi o primeiro reitor. Eu conversei muito com ele. Ele estava sempre indo pra Cuiabá[307], resolvendo problemas lá, mas aqui quem resolvia era o Salomão. Se você falar com a Lígia, ela vai te esclarecer todos esses detalhes.

Depois que os reconhecimentos dos cursos começaram, lembro que veio até aqui um professor, em cujo livro eu estudava lá em Minas, Algacyr Munhoz Maeder[308]. Ele veio para o reconhecimento do curso de Matemática quando começaram os reconhecimentos dos cursos. Que eu lembre não houve outro tipo de apoio ou incentivo, acho que foi só apoio oficial mesmo. Certa vez ia ter um congresso de História, a diretora era de Araraquara, Marilene Santoro. Essa diretora pediu que eu arrumasse almoço lá na Itaú pra eles, e então eu arrumei. Esse tipo de apoio teve, mas de dar dinheiro não. Em compensação, a Itaú, quando queria fazer uma palestra sobre desenvolvimento e segurança do trabalho, ela pedia o auditório emprestado e uma mão lavava a outra. Esse tipo de colaboração existia.

Acho que da Marinha também não havia apoio. Naquela época, a Marinha até que tentou uma aproximação, quando estava terminando o regime militar, mas não obteve êxito. Eu tinha muita amizade com o pessoal da Marinha, eles compravam o cimento da Itaú e de vez em quando me pediam pra eu ir lá dar uma olhada na caldeira do navio. Eu me dava muito bem com eles, não tinha nada contra não. Eu olhava sempre os dois lados, o lado dos esquerdistas e o lado direitista, achava que tinha coisa boa e ruim dos dois lados. Todos aqueles novos que chegavam eram muito revoltados com o sistema militar. A Marinha até que tentou se aproximar, mas sem êxito.

---

[307] Cuiabá é a capital do estado do Mato Grosso. Na época citada o estado ainda não havia sido dividido e por isso, sendo a Universidade Estadual, o governo do estado estava lá localizado.

[308] A tese de Adilson Logen, intitulada **Livros Didáticos de Algacyr Munhoz Maeder sob um olhar da Educação Matemática**, de 2007, estuda a produção didática desse autor. A tese foi defendida na Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do professor Carlos Roberto Vianna.

Havia um oficial que era especialista em Pesquisa Operacional, ele veio se oferecer para lecionar de graça, mas alguns professores desconfiavam que fosse para fiscalizar. Havia muito disso, o oficial vinha fazer curso, mas não estava interessado no curso, vinha para fiscalizar, mas isso mais no início do regime militar. Eles vinham verificar o que estava sendo falado na aula, e isso criou um ambiente muito... Eu me lembro dessa reunião com esse oficial da Marinha. Ele veio se oferecer para trabalhar com Pesquisa Operacional e o pessoal estava muito reticente, só respondendo secamente, e ele falou: "É, esse tempo de regime militar causou um atrito muito grande, nós temos que superar isso". E ele disse umas palavras legais, sabe? "Precisamos superar isso com o tempo. Nós queremos o civil lá dentro dos quartéis com a gente, nas festas e em tudo". E realmente a gente usava de vez em quando a oficina mecânica deles, que era muito boa, e que era onde trabalhavam os funcionários civis. Precisava tornear mesa de carregadeira grande, aquela escavadeira grande, e como não havia torno em Corumbá, a não ser lá, íamos lá e pagávamos a eles o serviço. A gente acompanhava, usava o torno deles, que era um torno comprido. Eles insistiam para que a gente fosse lá com eles, mas a gente queria logo ir embora, senão a visita acabava virando obrigação de toda hora. Eu já estava indo embora e me apresentavam pra outro. O pessoal não queria compromisso assim, mas houve tentativa por parte deles de querer ajudar, sim, mas a desconfiança era muito forte: "Vão vir pra espionar a gente". Isso existia, mas não era uma coisa assim tão...

C. E como era Corumbá e região, na questão estrutural, logo que o senhor chegou aqui?

P. Quando eu cheguei ela era a maior cidade de todo o estado integrado. A que mais recolhia impostos, a mais industrializada. Mais que Três Lagoas, mais que Campo Grande, e aqui tinha a Itaú que era a maior indústria do estado. Maior recolhedora do estado. Havia também a Siderúrgica Chamma[309], tem até hoje perto de Ladário[310]. A família Chamma tinha grandes áreas de terra aqui, tinha a siderúrgica, tinha o moinho lá embaixo, que hoje é o Moinho Cultural[311]. Tinha equipamentos moderníssimos de trigo que vinham da Argentina, eram equipamentos de primeira linha. A cidade que já teve tudo, como o pessoal mesmo fala:

[309] Segundo Brito (2011), na década de 1940 foi criada em Corumbá uma Siderúrgica pelo Grupo Chamma que investiu em siderurgia de beneficiamento de minério e criou a Sociedade Brasileira de Mineração (Sobramil).
[310] Munícipio do estado de Mato Grosso do Sul, distante 6 km do centro de Corumbá, a aproximadamente 427 km da capital do estado, Campo Grande-MS.
[311] Segundo o site www.moinhocultural.org.br, o Moinho Mato-Grossense encerrou suas atividades em 1970, e a partir disso, suas instalações eram utilizadas por dependentes químicos e moradores de rua até que em 2004 passaram a abrigar o Moinho Cultural Sul-Americano.

"Aqui já teve tudo, mas depois foi decaindo" [312]. O moinho de trigo era muito moderno e depois venderam a cota pra Goiás, aí acabou, ficou parado lá. Tinha também a fábrica de tecidos que era ao lado da Faculdade, aquele prédio que está caindo lá. Sempre falam que vão tomar e nunca tomam. Não precisa tomar, pode pagar, ou desapropriar e fazer ali a escola de Medicina, seria ótimo. Ali era a fiação e tecelagem, mas não tinha algodão aqui, o algodão tinha que vir de longe, chegaram a fazer tecido, camisa, mas quando eu cheguei aqui eles já estavam fechando. Ficou o equipamento muito moderno lá, que depois eles venderam. Tinha uma siderúrgica, que eu acho que abriu agora, na saída para Campo Grande, que usa um processo tipo máquina de solda com carvão, o dono era um mineiro, doutor Joaquim. Tem muitas siderúrgicas pra lá desse tipo de ferro gusa. Essa fazia um ferro manganês, que era muito caro. Eles disseram outro dia que reabriu para outro grupo, não sei se é para o Vectra ou Vetorial[313], mas é um grupo desses aí. Acho que era um material muito valioso, muito mais caro que gusa, sabe? Eram umas pedras assim, para fazer aço manganês, que é um aço especial, tinha aquelas pedras que descarregavam no navio, e ia por aí, ia pro Japão. Não sei por qual motivo naquela época fechou. Tinha muitas festas por aquela região, Sul de Minas, por ali, São Lourenço, Poços de Caldas, a região da Estância das Águas. Era muito industrializada a cidade, os fazendeiros eram muito ricos, a maioria hoje não é.

Há atualmente muito fazendeiro pobre por aí, mexendo com açougue. Não tem nada de mais esse trabalho, é honesto. Ele mexia com açougue vendendo a carne e não como açougueiro, mas é uma profissão igualmente honesta, não tem nada de mais, não estou criticando. É que isso nos faz pensar, não é? Tem um ex-aluno que era de família riquíssima, encontrei com ele ali num churrasquinho[314] pequeno e ele falou pra mim: "Oi professor". Ele foi meu aluno, filho de um fazendeiro que era um dos mais ricos daqui: "estou fazendo empada pra vender". Achei gozado, não é? O cara que era grande fazendeiro fazer empada pra vender. E eu perguntei: "Você faz empada de quê?" "Ah faço de todos os tipos, camarão...". "Depois você me manda um cardápio, eu gosto de empada e vou comprar de você". Isso não

[312] Brito (2011), ao estudar as siderúrgicas em Corumbá, afirma que houve um enfraquecimento das atividades econômicas na região e uma estagnação das atividades industriais. "Entre 1970 e 1993, houve uma redução de 125 para 54 estabelecimentos industriais. Em relação ao comércio a redução foi de 1.369 estabelecimentos em 1989 para 945 em 1995. A cidade foi uma das primeiras da região Sul do estado de Mato Grosso uno, e utilizava a rede fluvial para o escoamento do que ali era produzido". Ainda segundo Oliveira (1998) apud Brito (2011, p. 22) "Corumbá tornou–se cidade do 'já teve' a partir do final dos anos 1960: 'já teve siderurgia, moinho de trigo, fiação, marmorarias, caieiras, curtumes, indústrias de sorvete, refrigerantes, cervejas, etc, ' e não motivaram a instalação daquelas fornecedoras de produtos agropecuários." A partir dessa época as atividades econômicas da cidade passaram a ser centradas na pecuária.

[313] Siderúrgica Vetorial http://www.vetorial.ind.br/

[314] No Mato Grosso do Sul é comum encontrarmos restaurantes e lanchonetes que oferecem o famoso "espetinho", um espeto de carne assado na churrasqueira que geralmente vem acompanhado de arroz, vinagrete e mandioca.

tem comprovação, é uma ideia minha, não fiz levantamento econômico nenhum, mas vamos dizer assim: os super-ricos eu acho que são apenas ricos, os ricos viraram remediados, os remediados viraram classe média, não sei não, viu, mas a impressão que a gente sente é essa. É como uma mudança de classe: todo mundo baixou.

Todo o pessoal aqui que ia estudar fora, quase todos eram ricos, filhos de rico. Tinham as exceções, que eram filhos de família pobre e que estudaram no Largo São Francisco[315], ou coisa assim, alguns Medicina. O doutor Ubirajara era assim, ele era funcionário público e mesmo assim conseguiu e triunfou. Tem as exceções, mas a maioria que estudava fora era rica e não estava preocupada em trabalhar. Tinha filhos de fazendeiros.

E isso está muito na cultura aqui, porque rico, para eles, é sinônimo de fazendeiro. Então o cara chegava aqui, começava a ganhar bem, e a primeira coisa que ele pensava em fazer era comprar uma fazenda, porque tendo fazenda, o status subia. Mas para os professores isso não dava, não é? Para o professor isso já era muito. Mas das pessoas que estavam indo bem no comércio ou em outro setor a maioria virava fazendeiro mesmo. Por exemplo, esse da Mira Transporte[316], eu acho que ele já chegou aqui rico, mas ele deve ter fazenda aqui provavelmente. O dono do Hotel Nacional chegou aqui rico, esse hotel era mais um da rede dos pais dele, tem desse hotel pra todo lado e ele é o melhor daqui. Mas já chegou aqui com bastante dinheiro, não sei se ele tem fazenda, mas provavelmente tem. Mas como ele já chegou rico talvez ele não sentisse essa necessidade de querer ter o status, porque o status aqui era esse mesmo. O único que era professor que eu sei que adquiriu fazenda é esse que te falei, Valmir Correia, casado com a Lúcia.

Eles eram professores de História. Ele adquiriu uma fazenda lá em Rochedinho pra fazer a fábrica de cachaça, mas eles pegaram vários outros empregos. A esposa estava na UCDB e ele estava na Rádio Cultura. Eles somaram muita coisa, não é? Então aí era diferente, o salário já tinha melhorado e eles estavam mexendo no ramo político. Então, eles eram assim, viviam com um salário e economizavam um outro inteiro. Eles sabiam administrar, ele não torrava o dinheiro à toa. Hoje você fala assim: o cara era fazendeiro e às vezes ele está apurado com a nova situação.

C. E como era na época a relação da cidade com as outras cidades aqui do estado? Vocês da Universidade conseguiam ter contato com outro campus?

---

[315] Onde está instalada a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, na cidade de São Paulo-SP.
[316] Empresa de transporte de cargas e encomendas no Sudeste, Sul e Centro Oeste brasileiro.

P. Não tinha estrada de rodagem. A estrada era de ferro[317] e havia também avião, além do acesso por barco. Havia barcos que iam pra Cáceres[318] levando cimento, e que levavam pessoas também, levavam o que você quisesse. Avião tinha para todo o lado e tinha um navio muito bom para Assunção, que parou de funcionar por motivo financeiro. Não compensava. Vinha todo mês e havia restaurantes, levava carga, pessoas... Agora, quanto à estrada, alguns dizem que essa cidade decaiu muito depois que a estrada chegou aqui, ao invés de melhorar. Aqui havia comércio direto com a Europa e com a Argentina, era possível caçar à vontade. Havia aqui o Handelsbank da Alemanha que manipulava com libra, com BR, trocava a libra por dólar, tudo aqui, era coisa europeia. Havia muito produto europeu aqui. Importado, você achava de tudo por aqui. Isso antes da minha época, porque eu cheguei e a estrada já estava aqui. No início a estrada chegou antes da ponte. A ponte foi construída de quarenta a cinquenta, então vinham de navio até Corumbá.

Mas tinha muita gente rica aqui. Naquele tempo havia um movimento social, muitos tinham negócio também com Buenos Aires, Montevidéu. Tinham apartamento lá, alguns tinham até carro em Buenos Aires. O pessoal rico daquela época era mais ligado com a Argentina, que tem cidades boas, com clima europeu, eles gostavam de cidades com muita cultura.

C. Voltando um pouquinho para o curso, o que o senhor se lembra desse começo, desses primeiros anos? Qual a relação do senhor com outros professores, com outros alunos, as disciplinas que eram lecionadas? Fale um pouco dessa parte.

P. Eu lecionei uma disciplina chamada Álgebra Abstrata, eu não tinha estudado antes. Era álgebra das estruturas, anéis, grupos, anéis euclidianos, isomorfismos. Eu não tinha tido essa disciplina no meu curso, nem essa nem Álgebra Linear, e tive que estudar para lecionar. Meu curso era bastante aprofundado em Cálculo, Física, Cálculo Integral, Cálculo Numérico, mas Álgebra Linear não tinha. Quando eu cheguei aqui eu nunca tinha ouvido falar dessa matéria. Interessante, não é? Nunca alguém citou lá Álgebra Linear na escola de Engenharia. Na Pesquisa Operacional ela é importante, mas basta ter uma noção, afinal a gente resolve aqueles algoritmos automaticamente, entendeu? Seja manualmente ou com um

[317] Segundo Baraldi (2003), "em 1905, iniciou-se a construção do primeiro trecho, partindo de Bauru, da linha férrea da Noroeste que interligaria o sertão paulista ao desconhecido pantanal. Os trilhos noroestinos somente chegariam a Corumbá em 1952, quando finalmente realizou-se a junção com a Estrada de Ferro Brasil-Bolívia". (BARALDI, 2003, p.139). Com a construção da estrada de ferro, Campo Grande passou a ser o centro comercial do estado, o que acelerou a decadência econômica de Corumbá. (BRITO 2011, p. 79).

[318] Cidade do estado de Mato Grosso distante 1.246 km de Corumbá via rodovia. Por hidrovia, segundo o site www.transporte.gov.br, a distância é de 648 km.

programa de computador.

Eu não me aprofundei em Álgebra Linear, tanto que se for pra eu pegar essa disciplina para lecionar eu não quero, porque isso vai me dar muito trabalho, entendeu? Minhas noções daquilo são só as necessárias pro meu uso em Pesquisa Operacional. Mas no curso de Ciências, eu trabalhava com Álgebra Moderna e também com essa Álgebra tradicional do segundo grau[319], além das três físicas clássicas. Eu trabalhei muito no início no curso de Ciências. Eu achava que eu dava um curso razoável, mas era um curso do segundo grau melhorado, porque nesse curso eu acho que chegava até derivadas, diferenciais... Não dava pra você estudar Física com integrais, entendeu? Eu acho que no curso de Ciências não tinha Cálculo II e Cálculo III, depois no curso de Matemática deve ter entrado essa parte aí. Mas eu não estou bem lembrado disso. Eu não diria que o curso era ruim não, talvez a base da turma aqui não desse pra você dar um curso melhor.

Naquela época, não havia problema nenhum em pegar o Cálculo Diferencial e Integral, eu estudei integrais duplas e as triplas é a mesma coisa, só dá mais trabalho, algebrismo. Você tem que achar os limites de integração então dá um pouco de preguiça de achar aqueles limites ali, que plano interceptou... mas a pessoa está mais com preguiça do que... porque quem entendeu a simples entende as outras. A integral simples tem implicações muito interessantes, você pega, por exemplo, o livro do Laurence Hoffman[320], tem muitas aplicações interessantes, o que faz o cara gostar da Matemática. Tem aplicações em Matemática Financeira e em coisas que fazem o aluno gostar. O Cálculo Integral puramente teórico aborrece um pouco, o cara fica calculando área em exercícios daqueles livros antigos nos quais aplicações eram só calcular a área. Agora eu chegava para o aluno e falava: "vocês têm um integrador em casa". Eles falavam: "Eu?" "Tem, um medidor de luz, ele integra, só que integra com retângulos de quinze em quinze minutos, olha aqui, potência e quilowatts e tempo e horas, quilowatts horas pega um retângulo aqui, se você conseguir consumir constante, quilowatts vezes horas, e essa área aqui, uma função do tempo, você integra aqui... Você faz a mesma coisa com juros que prevaleceram por períodos. Você pode pegar aquilo como se fossem juros contínuos, daí começa a ficar interessante. Tem muito problema interessante nesse livro aí, eu gostei muito dele, ele não se preocupa com formalismo, ele se preocupa com aplicações.

Quer ver um problema que os alunos adoram e que tem nesse livro:

---

[319] O segundo grau equivale ao que hoje chamamos de Ensino Médio, e consistia nos três anos de estudos que precediam imediatamente a Educação Superior. A terminologia "segundo grau", foi criada pela LDB 5692/1971 e modificada pela LDB 9394/1996.

[320] É provável que se trate do livro: **Cálculo um Curso Moderno e Suas Aplicações.**

> *Há um rio para atravessar, se não me engano, com quatrocentos metros (coloca quatrocentos por causa do teorema de Pitágoras, pois basta extrair a raiz quadrada), e você tem uma usina aqui e a distância é de três mil metros. A usina está aqui desse outro lado, três mil metros pra baixo daqui está o complexo industrial, aí ele quer levar uma linha de transmissão daqui pra cá, sendo que o cabo sob a água custa 500 dólares o metro, e o cabo por terra custa 400 dólares o metro. Qual é o trajeto ideal que minimiza o custo?*

Eu ponho o problema lá e nunca alguém tem uma ideia de passar... (e faz o gesto de utilizar os dois caminhos, uma parte por água e o restante por terra), eles dão ideias assim: "vai assim, professor, que fica mais curto (e mostra a diagonal), ao invés de fazer assim". "Vamos calcular, calcula por Pitágoras aqui, três mil, novecentos, a distância daqui a aqui deu quanto? Essa distância vezes os quinhentos metros, aí vai ser só de cabo submarino". Aí o outro vai achar que aqui é melhor (e mostra atravessando de maneira reta o rio e andando do outro lado por terra), que aqui eu gastei pouco cabo de quinhentos e mais de quatrocentos. Mas nunca alguém pensou em achar uma solução qualquer para outro ponto aqui (e mostra atravessando uma certa distância em diagonal e depois continuando por terra). Eu não me lembro de qual, mais além dessas duas, eles davam outras respostas, mas sempre essas duas eles davam. "Ô gente, não tem uma solução melhor não, mais barata que essa? Eu acho que existe uma solução mais barata que essa". "Não tem jeito, professor". Nunca alguém me falou: "Mas e se a gente passasse aqui e fizesse assim (mostra atravessando em diagonal até uma certa altura e depois seguindo por terra), e pegando x aqui, num ponto x, e vamos por esse custo, então aqui ficaram três mil menos x. Vamos supor que eu escolhi o ponto x aqui, escrevemos a função e minimizamos a função e aí você chega à conclusão que 1200 metros são o ideal. Você pega mil e duzentos aqui, vai andando e o restante 1800 aqui. Fazendo com que você caia numa raiz quadrada, transformada numa função potencia composta, aplica aquela regra da derivada de A elevada a u, limite de A vezes u elevado a e, U porque ela é composta, então tem U, U'. A elevado a n – u, vezes u', porque pega aquilo ali, iguala a zero, tira aquilo ali do 1200". É espetacular esse problema, procura ele lá.

Mas esse livro eu trabalhava com as turmas mais recentes, de uns dez, quinze anos pra cá. Naquela época não seria possível. Eu lembro que chegava a falar em derivada. Não lembro se naquela época eu cheguei alguma vez a falar em integral. Falar eu falava, nem que fosse pra dizer que existia. Eu falava que existia e que era o inverso da diferenciação, isso eu falava, mas dizer que eu fiz alguma integral naquele início, eu acho que não.

C. Quem eram os alunos que vinham pra cá estudar? Eram todos daqui?

P. Ah, naquela época eu acho que eram todos daqui. Era raro ver gente de fora. Havia na época uns dez, oito bolivianos, mas era um número que contávamos nos dedos. O pessoal era daqui. Hoje vem muita gente de fora, o conceito subiu. O curso de Psicologia, por exemplo, tem um conceito muito bom, Administração também, já conseguiu A, B, várias vezes. Contabilidade também é bom. A Psicologia tem um conceito muito bom lá fora.

C. E os alunos que estavam fazendo o curso, algum já dava aula naquela época?

P. Ah, muitos alunos se formaram e começaram a dar aula aqui sim. Quantos existem hoje que foram meus alunos aqui na Universidade, deixa eu ver se eu lembro, Totonho, apelido do Antonio Cunha, aposentou tem menos de um ano, Newton Ganne[321], deve faltar uns dois ou três anos para aposentar, e Roberto Galeano[322], também da Administração, da mesma sala. Newton e Roberto fizeram o curso de Administração e hoje são professores concursados da Universidade. Há um da contabilidade, que é professor da UFMS, que se aposentou e fez concurso de novo, o Roberto Ribeiro[323]. Toda noite ele está ali, naquela sala, um alto, foi meu aluno. Outro que foi meu aluno e dá aula aqui ainda, que também se chamava Roberto, mas é Wilson Roberto[324], é professor de Matemática Financeira, também da Administração, se não me engano. Todos eles estão aí, dando aula todo dia. Há a Janan e o Benedito, da Matemática, que eu já te falei, agora tem um pessoal da Matemática novo aí.

C. Mas quando eles vinham para fazer o curso eles já davam aula? Qual era a média de idade dos alunos nesse começo do curso?

P. Tinha aluno idoso. Tinha muito aluno que já trabalhava, muito professor na rede, dentista. Quase todos os alunos trabalhavam, e a grande maioria era do estado, do colégio, mas tinha outros já com a vida ganha, entendeu? Já bem de vida e que iam fazer o curso. Um que era meu dentista até pouco tempo, ele se aposentou, era mais velho que eu e foi meu aluno.

C. Mas se ele era dentista por que foi fazer matemática?

P. Porque ele dava aula na rede, se chamava Antonio Emanuel. Esse foi um dos primeiros alunos e ele foi meu dentista até três anos atrás, daí ele falou que ia aposentar: "Chega, trabalhei muito". Ele dava aula na rede de Matemática. Tem outros aí que foram

[321] Newton Ganne
[322] Roberto Domingos Galeano
[323] Roberto Ribeiro
[324] Wilson Roberto Fernandes Pereira

meus alunos que eu nem sei o nome deles mais. Eu lembro que eles estão dando aula aí. Alguns estão na sala de aula e vieram dar aula agora, de pouco pra cá. Mas foram meus alunos mais tarde e não naquela época.

Mas esses primeiros que eu citei não são do iniciozinho, mas são logo depois. O Newton Ganne e o Galeano, por exemplo, são da mesma turma, Roberto talvez fosse um ano depois, mas todos já eram do curso de Administração e Contábeis. Era comum um aluno depois que se formar vir dar aula aqui. Alguns pegavam e depois largavam, porque não se davam bem, alguns achavam difícil, outros diziam não ser bem o que eles queriam. Teve aluno que pegou pra dar aula como substituto e largou, foi para o estado, entendeu? Começou a disciplina e achou que era muito difícil, e só deu aquelas teoriazinhas mais básicas.

C. E como era a procura pelo curso? Sobrava, faltava? Como era o desenvolvimento dos alunos?

P. Faltar aluno não faltava. Era muito cheio isso aí. Era só aquele prédio grande do lado de lá e era um movimento tremendo. Dava um movimento muito grande. Eu não lembro muito de formaturas, mas claro que havia evasão. Não me lembro, naquele início, de turmas de cinco ou sete alunos não. Eu me lembro de vinte alunos. Então, que eu lembre, havia muita procura. Foi um empreendimento bem sucedido, ele não decepcionou não, entendeu? E aí, todo mundo fazendo o mestrado, doutorado (praticamente nenhum dos professores tinha), e isso foi melhorando muito o nível, o pessoal foi ficando, e os que entraram mais tarde procuraram fazer o mestrado. Muitos fizeram, como eu, a especialização antes. Hoje, o número de pessoal capacitado aí é muito grande.

Eu vejo como um grande problema do curso é que muitos alunos estão aí e não se dedicam. Tem aluno que vem de fora e não quer nada sério, só vem pra passear. Inventam uma desculpa pra ficar longe dos pais, ficar mais à vontade. Outros trabalham em banco e têm uma carreira construída lá. Tem também aqueles que são muito ocupados com problemas que os prejudicam. Um exemplo disso são as escalas do pessoal da Marinha. Dentre eles tem alunos que não estão interessados e tem alunos interessados. Os interessados procuram pegar a matéria que perderam para fazer aquela viagem de quinze dias pro Paraguai, por exemplo, os outros não.

Tem aluno de todo o tipo, não é? Tem aluno que te cobra (o que é muito bom), ele fala: “Olha, professor, o senhor não deu tal assunto de programação não linear”. Mas não dá tempo. O programa aqui é programação linear, certo? Eu sei e gostaria de trabalhar com programação não linear e, às vezes, quando sobrava um tempinho da pesquisa operacional, na

última semana do assunto, eu pegava programação linear e fazia, não ia entrar detalhes. "Vocês estudaram derivadas parciais?" "Ah, já vimos, já vimos", "Então vamos estudar métodos de Lagrange". Vamos fazer aqui método de otimização de Lagrange com derivadas parciais, quer dizer, uns dois ou três problemas pra vocês terem uma ideia. O problema não linear realmente limita muito, mas o programa de pesquisa operacional não contempla isso, porque ele é um semestre, antigamente programação linear era em dois semestres, como estatística também era dois semestres e a gente via muito mais coisas.

C. Mas por que diminuiu? Quem decidia o currículo do curso?

P. Vamos dizer que diminuiu porque eles acharam que estava faltando tempo para a disciplina de Cálculo, e pra outras disciplinas. Eu não participei de nada disso. As propostas de modificação do currículo normalmente saíam do Chefe de Departamento. Ele podia fazer uma proposta, mas ele não podia decidir. Eu fui Chefe de Departamento várias vezes, eu chegava a propor algumas coisas no Departamento, no DCI. Eu chefiava historiador, além do pessoal dos outros cursos. Se eu chegasse a propor uma modificação no currículo, naturalmente eu ia querer propor no currículo de Matemática e não no de História. Qualquer um podia falar pra mim e propor, fazer uma proposta para eu apresentar e mandar para o conselho diretor, que, naturalmente, era quem mandava para Campo Grande, pro Conselho Diretor de Campo Grande.

Na década de 1980 aqui houve um "rebu" tremendo, porque o Gilberto Luiz Alves tentou acabar com os cursos de Administração e Contábeis. Não sei por que, acho que era política. A política aqui era muito forte, muito violenta. Eles diziam que existia a política do Salomão e a política do Gilberto. O Gilberto veio trazido pelo Salomão, e no começo eram amicíssimos, mas depois brigaram, não sei por que. Havia uma classificação aqui, entre aqueles que eram de um ou de outro. Eu, por exemplo, eu era do Salomão, o outro era do Gilberto. Chegava aqui e já tinha que optar logo. Eu já era amigo do Salomão mesmo antes dos outros, eu não ia mudar de amigo, trocar amigo velho por amigo novo, mas eu tentava ser amigo de todo mundo.

No começo eu morava numa casa grande perto da Itaú, ali na frente, na segunda casa, indo pela estrada (eu estou falando como se você conhecesse (risos)... Não conhece, não é?). Indo pro Ladário é perto da faculdade. Eu tinha uma casa com uma área boa para festa e eu chamava todo mundo pra ir até minha casa. Nós fizemos o primeiro aniversário da minha filha (ela nasceu em 1970, vai fazer 44 anos e já tem um filho de 18 anos que estuda engenharia na Federal do Rio de Janeiro). A minha filha estava dando aula na Federal do Rio

também, mas ela é contratada, agora ela está em uma Universidade particular. Eu tenho um filho que trabalha ali no Fundão[325], mas na Petrobrás[326]. Ele foi para os Estados Unidos agora, três meses lá, ele é engenheiro da Petrobrás, o mais novo. E tenho um segundo filho, que é médico em Campo Grande, ele estava aqui esses dias.

Mas, retomando, eu chamava todos para a festa na minha casa, pra mim não havia partidos... No início recebíamos muitos amigos, um ambiente muito bom. O Salomão juntou todo mundo na Universidade, mas eles reclamavam. "Ah, o Salomão colocou muita gente dele aqui, parentes". Mas todos são pessoas muito competentes. Não sei se a Regina[327] ainda está lá. Mas a Terezinha[328] está no colégio e foi de lá também, daquele tempo. Então, fazia uma seleção e elas passavam. Elas sempre foram super competentes. A Lígia, por exemplo, era professora de inglês e quantas vezes ela foi à Inglaterra pra estudar... elas foram também para a África do Sul. Então dizer que elas não eram competentes, ninguém podia dizer, mas muitos achavam que tinha muita gente daqui de Corumbá na Universidade e eles queriam trazer pessoal de fora. Principalmente da Federal de São Carlos.

Enfim, a Universidade acabou se tornando um ambiente de guerra. Você queria saber como era não é? Chegou um ambiente de guerra entre os dois (Gilberto Luiz Alves e Salomão Baruki), de guerra mesmo, o pessoal quase partindo para a violência. Então, a política aqui passou a dominar, mas isso depois de 1980, porque na década de 1970 não era tanto. Foi fim da década de 1970, início da década de 1980. A política ficou fortíssima, era uma política da Universidade, mas era uma política partidária também.

Havia um grupo (eu não vejo nada demais em falar isso), que era comunista, e eles, até 1977, estavam ameaçando outros que não aderissem ao partido deles. Eu fui dessa época, eu sei da existência disso porque eu participei. Eu também já fui comunista. Mas eu já tinha visto que isso ia fracassar e já falava pra turma: "Esse troço não deu certo, não". Eu falei, "Ah, isso aqui já fracassou, você vê o progresso da Europa, dos Estados Unidos". Se fosse pra não ter liberdade para ter progresso social, por mim tudo bem. Eu já vendi jornal comunista para uma empresa lá de Belo Horizonte. Meu nome não aparecia, eu me apresentava apenas como Carlos. Eu não lembro nem o nome do Jornal, mas eu ia vender lá na Usiminas[329], e vendia assinatura para a empresa, e por isso eu não tenho preconceito nenhum porque eu já fui

---

[325] A Ilha do Fundão foi criada a partir da junção de várias ilhas para que fosse possível a construção da Cidade Universitária que abrigaria a Universidade Federal do Rio de Janeiro.
[326] Petrobrás é sociedade anônima de capital aberto cujo acionista majoritário é o governo brasileiro. www.petrobras.com.br. Nos últimos anos tem sido alvo de investigações sobre corrupções.
[327] Regina Baruki-Fonseca
[328] Terezinha Baruki
[329] As empresas do grupo USIMINAS atuam em todas as etapas de produção de aço, www.usiminas.com

comunista. Eu estava vendo na Venezuela e em Cuba, quarenta anos, e o que Cuba fez? Se eu acreditasse em céu e inferno o outro iria para o inferno e o Fidel Castro iria para o céu porque ele sempre foi o cara bem intencionado, querendo melhorar. Isso eu não discuto, mas economicamente não conseguiu, e eu estou discutindo o aspecto econômico, certo? O outro era um torturador, mas não sei se Cuba estava melhor na época do outro ou agora. Eu sei que naquela época, tinha alguma fartura lá, embora houvesse muita gente pobre, mas hoje é tudo vazio. Eu vejo pessoas que vão lá, que não são fanáticos por lá e contam como é. Enfim, esse outro lado ficou com raiva de mim, e estava fazendo ameaças, eu estava sendo posto de escanteio. Ameaça política mesmo. De repente, o que ocorre? Cai a União Soviética[330], ninguém esperava que fosse demorar tanto, e o pessoal ficou desnorteado.

Eu não sei por que existe essa tendência de formar grupos. Na Itaú, não era coisa pública, mas tinha um lance político muito forte entre os empregados. Político da empresa mesmo. Por exemplo: eu lembro quando eu entrei em Belo Horizonte, pouco depois vieram me falar mal de certas pessoas, e aquelas falaram mal de outras que falaram mal delas. Diziam: "Não confie no fulano, ele te trata bem, mas vai querer te dar rasteira". Daí o outro vinha e falava do outro.

Isso pode não ter nada a ver com o curso, mas eu estou analisando como é essa característica que eu observo que é essa tendência política de formar alas. Vai ter eleição agora para ADUFMS[331], o sindicato dos docentes da UFMS. Eu percebi que já vieram me abordar, bem antes das eleições. E são pessoas que eu gosto. Eu tenho muitos amigos atualmente, não tem ninguém que tenha algo contra mim. Você vai ver que hoje está todo mundo bem. Há pessoas que antes não me cumprimentavam e hoje me cumprimentam, alegremente. Naquela época não me cumprimentava, virava a cara comigo. Esse aspecto mostra que tudo isso está, como se diz, superado, pra você ver a bobagem que eram as coisas.

Mas voltando à questão da Itaú, eu havia chegado a Itaú de Minas há poucos dias e

---

[330] A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas foi constituída em 1922 e tem como marco do seu desenvolvimento espacial e científico a década de 1960, quando conseguiu sair na frente dos Estados Unidos da América na corrida espacial. Em parte pela participação da URSS na segunda guerra mundial, o mundo se dividiu em dois polos: de um lado aqueles que apoiavam ou simplesmente simpatizavam com o regime socialista e eram tidos, por boa parte da população, como uma "ameaça comunista", e do outro os países capitalistas. Segundo Rodrigues (2006), apesar dos avanços sociais e tecnológicos conseguidos, o país ainda estava aquém da organização que poderia ser encontrada em países capitalistas, e em parte pelo seu governo ditatorial e por contradições graves encontradas no sistema lá aplicado o país foi desintegrado em 1991. A URSS era composta por 15 países, Rússia, Lituânia, Letônia, Estônia, Geórgia, Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Cazaquistão, Moldávia, Quirguistão, Tadjiquistão, Turcomenistão, Ucrânia, Uzbequistão. Além dos países que faziam parte da URSS, outros como Polônia, Bulgária, Tchecoslováquia, Hungria, Iugoslávia, Romênia, Albânia e Alemanha Oriental foram parceiros econômicos e militares da URSS.

[331] No dia 07 de maio de 2014, um mês depois dessa entrevista, houve a eleição para a diretoria da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – ADUFMS-Sindical, para o biênio 2014-2016.

estava na minha sala, perto do escritório do diretor (eu era engenheiro, não era gerente de nada) e chega o gerente geral, que era filho de um dos donos da Itaú. Ele se chamava Doutor César. De repente, ouço uma confusão tremenda, eu olho a porta ao lado e o pessoal estava segurando dois colegas de trabalho. O Dr. César, que era o gerente geral da fábrica, se desentendeu com outro funcionário chamado Paglia, italiano, diretor administrativo. O César era um dos caras mais educados que eu já vi e o outro também, mas o César "sapecou" um tapa com toda a força na cara do Paglia. Eles se desentenderam porque um deles mandou trazer da fazenda da empresa alguma coisa, não sei bem o que era, e o outro não concordou porque era pra ficar lá por outro motivo. Veja se isso é motivo pra se dar tapa na cara? Passou isso, uns dois dias depois os dois se afastaram, e o que aconteceu? O Fúvio Carbite aparece com um abaixo assinado endereçado para os diretores da empresa de São Paulo para só mandar embora o Paglia e manter o Dr. César. (Itaú de Minas é perto de Ribeirão Preto, duas horas, quase fronteira com São Paulo, passa por São Sebastião do Paraíso e já é São Paulo). "Acontece que eu sou amigo dos dois, e não vou assinar o abaixo assinado. Como é que eu vou assinar?" Eles argumentavam: "O Dr. César aqui é muito melhor, todo mundo gosta dele e não gosta do Paglia". "Eu não tenho motivo pra não gostar, ele foi o primeiro que me recebeu aqui. Não vou assinar, não". Era um abaixo assinado com muitas assinaturas, a maioria de encarregados, porque os operários não assinaram. Esse abaixo assinado foi pregado lá no mural. Como resposta a diretoria fez uma carta explicando que ela sabia muito bem o que fazer com a empresa. A diretoria se manifestou nesses termos e disse que sabia muito bem que decisões tomar para o bem da empresa. Eles sabiam que era o Fúvio que estava por trás disso, mas ele tinha um "cartaz" com a diretoria tremendo, viajava no avião da diretoria, e apesar de não ser engenheiro, era um técnico muito bom, já havia trabalhado na França e na Itália, era um técnico italiano muito bom. A diretoria deu uma "esculhambada" pediu que o papel fosse rasgado e disse que isso não era admissível. Eu falei: "ainda bem que eu não assinei" (risos). Mas eram dois grupos assim como aqui e eu fui percebendo cochichos. O cara chegava ao ponto de dizer: "eu sou peixinho do Doutor fulano". Eles usavam muito esse termo e quer dizer que era um cara que tinha prestígio com aquele diretor, entendeu? A indústria é barra. A política é barra.

C. Mas nessa divisão na década de 1980 entre dois grupos, como ficavam os professores que davam aulas nos cursos?

P. Essa divisão não ocorria dentro do curso, especificamente, era uma divisão na Universidade como um todo, entendeu? Você podia ter no curso, e havia normalmente,

pessoas de uma facção e de outra, além de alguns que diziam que não eram de nenhuma, mas que todo mundo atribuía a uma ou a outra como se soubessem que ele iria votar naquela facção, certo? Eu achava interessante isso, porque tinha cara que dizia que não era de facção nenhuma, mas você via a conversa e dizia: "Ah, ele é daquela facção, não tenho dúvida!" Certamente ele tinha comentado alguma coisa com alguém.

Uma vez eu fui candidato a chefe de departamento e eu disse: "Não precisa eleição porque eu já ganhei". Era política, mas eu estava brigando politicamente porque estavam me atrapalhando na passagem de vinte para quarenta horas, e foi só por isso. Fora isso eu não brigava, mas tinha uma galera que me prometia coisas se eu passasse para o outro lado, e eu dizia: "Eu não traio amigo".

C. Como era a divisão com as disciplinas? Quem dava aula para as disciplinas pedagógicas? Quem dava aula para as disciplinas de Matemática?

P. Cada curso tinha os seus professores e ele só "apelava" para outros cursos quando era preciso. Por exemplo, vamos dizer que precisava de um pedagogo em um curso que não era Pedagogia, ou como no caso do curso de Matemática, que é o curso que eu tenho certeza. Havia Matemática e Estatística em vários outros cursos, se houvesse, por exemplo, Fundamentos de Matemática na Administração, alguém da Matemática era chamado para dar aula. Tinha que ser alguém da Matemática, pois eles não tinham um professor específico de Matemática. Até hoje não têm.

C. E no caso das disciplinas pedagógicas no curso de Matemática, o senhor lembra como funcionava? Quem ministrava?

P. Não lembro. Agora complicou, hein? Eu lembro que tinha professor de Matemática que dava aula de ensino de Matemática. Técnicas do ensino de Matemática. Mas eu não sei se era só no curso de Matemática, ou se era no curso de Pedagogia, isso eu não sei.

C. E os livros que vocês utilizavam na época?

P. Eu utilizava até livro americano. Fazia apostilinha pra eles ou eu mesmo copiava no quadro. Eu usava muito o **Modern Algebra**[332], tenho aqui até hoje, Álgebra Moderna em inglês. O autor é o Frank Ayres, Ayres com y. Usava também um com quatro autores que também é em inglês, eu o tenho aqui em algum lugar. Bom, esse do Frank Ayres tem na

[332] O professor Carlos Patusco, no decorrer da entrevista, localizou o referido livro de autoria de Frank Ayres Junior, em uma edição de 1965, em inglês.

Biblioteca agora em Português. Você quer ver outro que eu usava muito para Física? Era o Sears & Zemanski[333], mas esse tinha em Português. Usei muito (mas aí já foi mais tarde) o Halliday de Física.

Havia alguns desses livros na biblioteca. O livro **Matemática Finita** é americano, mas tem em português, Seymour Lipschutz, um livro da coleção Schaum. Eu usava muito dessa coleção porque tem a lista teórica e os exercícios, e é muito bom. Tinha umas apostilas da escola de engenharia que eu usava também. Naquela época usávamos o mimeógrafo[334], mas eu fazia na lousa quase tudo, eu escrevia muito na lousa. Não tinha xerox ainda, então você tinha que fazer mimeógrafo, mas eu não gostava muito do mimeógrafo não, preferia escrever na lousa. Você quer ver um outro livro bom de Estatística que eu usava, tem muito dele lá na biblioteca, velho, e ainda muito bom (ele tem edição nova agora, é de exercício e é da Schaum também) ... agora esqueci quem é o autor[335]. Eu utilizei vários de Estatística, um do Jayme Morettin, um de Estatística do Jairo[336].

O livro de Estatística que eu mais gosto é o do Mário Triola[337], porque ele vem com o CD[338] e pra mim ele só tem problemas reais, tirados da vida real, sabe? Resolvido em empresas. Mário Triola é americano, e tem um software chamado Statdisk[339], que vem no livro pra você utilizar. Hoje ele está disponível de graça. Ele vinha com aquela explicação em inglês, mas eu leio inglês, então não tem problema. Eu acho que o *Modern* eu tenho aqui, acho que ele vem em português. O do Krehbiel é um grossão, tem quatro autores, me deixa ver se está aqui (se levanta e vai mexer no armário para o qual ele está de costas). Eu tenho vários armários. Aqui o que eu te falei o ***Modern Álgebra***, você vê que ele está bem usado, Frank Ayres Junior. Só um minutinho que eu acho que o Krehbiel está aqui, só um minutinho (se ausenta da sala). Não achei, mas eu me lembro dos nomes dos três autores, Levine, Stephan... tente localizar por esses nomes[340]. Essas informações talvez estejam no arquivo morto, porque nós éramos obrigados a pôr a bibliografia.

---

[333] Há uma coleção de quatro livros que fazem referência a Sears & Zemansky, o volume I tem como tema Mecânica, o volume II, Termodinâmica e Ondas, o volume III, Eletromagnetismo e o volume IV Ótica e Física Moderna.

[334] É uma máquina que faz reprodução a partir de um modelo. Pode ser entendida também como uma copiadora à base de álcool. Atualmente é pouco usada visto a disponibilidade de máquinas copiadoras conhecidas como Xerox.

[335] É provável que esse livro ao qual o entrevistado se refere seja de autoria de Murray R. Spiegel.

[336] Provavelmente se trate do livro **Curso de Estatística** de autoria de Jairo Simon da Fonseca e Gilberto Andrade Martins.

[337] É provável que se trate do livro, **Introdução à Estatística**, Mario F. Triola.

[338] Compact Disk, meio digital de armazenamento de arquivos.

[339] Statdisk é um programa de análise estatística que inclui funções e gráficos. http://www.statdisk.org/

[340] É provável que se trate do livro **Estatística teoria e aplicações**, dos autores David M. Levine, David F. Stephan, Timote C. Krehbiel, Mark L. Berenson.

Eu achei esse que foi um dos primeiros, do início mesmo. Eu era obrigado a estudar muito inglês por causa da Itaú, tinha que saber inclusive o nome de peças. Eu ia a seminários que eram sempre em inglês, na Alemanha, Dinamarca, Grécia. Eu tinha que falar e entender o inglês, era uma obrigação, saber aquelas peças abertas, saber como se fala *crankshaft*, que era virabrequim. Tinha que saber falar *ring* que é anel. Tinha que saber todas as peças, *piston*, *plug*. Como não havia dificuldade pra mim, eu estava procurando em algum lugar e achei esse livro aqui, que realmente me ajudou muito. Utilizei para estudar grupos e, posteriormente, ele me serviu em teoria dos conjuntos, porque ele tem aqui no fim um pouco desse conteúdo, tem esse problema que eu fiz aqui, olha como é interessante:

Tinha um comitê de três pessoas, existem questões por maioria de voto, cada membro pode apertar um botão para clicar voto sim. Construir um circuito chaveado de corrente que permite a passagem de corrente somente quando uma maioria diz sim. Se havia três membros, ABC, Se A, AB ou AC ou BC, seria esse circuito aqui se AB acende AC ou BC. Circuito mais simples possível, equivalente, usando as equações booleanas, fazer um outro equivalente.

Eu usava muito esse livro aqui, mas essa parte já não era no início, eu usei isso recentemente na disciplina de Lógica Formal que ministrei para a turma de Computação. Aqui tem circuitos lógicos, que eles estudam com outros professores, mas no livro está espetacular. Eu peguei um livro de quarenta anos atrás. Olha aqui, pra você ver o circuito, Boolean Algebra, Álgebra Booleana, funções booleanas. Pegamos lá a lógica aristotélica e fomos pra álgebra nas redes elétricas resolvendo problemas práticos. Passei prá eles bolarem circuitos daqueles que você acende a luz aqui e apaga ali, burlando, passando a equação das funções. Olha aqui como é (e me mostra o livro). Esse tem em português agora. Essas tabelas-verdade, você pode usar como era usado um circuito, ou usar na álgebra de proposições, só que você pode fazer o circuito equivalente dela. Se você for mexer algum dia com essa parte, pegue esse livro. Ele é de 1965. Então foi do início, de quando eu comecei. Ele tinha recém saído quando comecei a utilizá-lo.

C. E como era a questão de pesquisa, extensão, o que era possível fazer?

P. Eu tenho um artigo publicado para o primeiro volume da Revista Dimensão sobre método científico. Essa revista foi fundada pelo Salomão e tem todos os números dela lá na Biblioteca. O artigo que eu fiz foi sobre método científico e eu usei esses circuitos, e isomorfismos entre o redutor e o transformador. O redutor você tem de velocidade e mostrando que as formas tem um modelo comum, também há a perda do transformador, a

perda do redutor. É sempre um negócio mais nesse sentido. Eu tenho a revista aqui, mas vai ser muito difícil de eu achar no momento, você procura lá na biblioteca depois. Eu fiz um outro artigo no qual eu trabalhei com a topologia, essa não seria tão difícil achar, é intitulado: *Espaços harmônicos, uma topologia da música.* É a teoria musical estudada pela topologia. Estudei espaços harmônicos e mostrei que um espaço entre uma frequência e uma intensidade poderia ser um ponto. Fiz um estudo de topologia aplicada à música. E até que foi bem, era Física, Matemática e Música, as três coisas.

C. E iniciação científica, vocês conseguiam fazer?

P. Ah, parece que teve poucas, uma ou outra que tinha. Tudo muito vago, mas eu participei de alguma coisinha, sim.

C. E havia alguma relação ou trabalho em conjunto da Universidade com a educação básica?

P. Não, mas eu tenho a impressão que chegou a ser feito isso, eu já ouvi falar disso, mas que eu tenha feito, não. Eu saía muito para os colégios com o Salomão quando eu era do IESPAN. Ia de colégio em colégio, com outros professores, falando dos cursos, explicando o que é Zootecnia, a diferença entre um curso e outro. Mas isso recentemente, há uns quatorze anos. Isso eu fiz muito, nós íamos a todos os colégios, devido à necessidade de arrumar alunos para o IESPAN.

C. O senhor conversou com a Kátia sobre as licenciaturas parceladas. Além desse, havia algum outro tipo de cursos que formava professores por aqui?

P. Não tinha. Era o curso de Ciências, ou Pedagogia, ou História, Geografia, que você tinha o Bacharelado e a Licenciatura. A Pedagogia que tem Bacharelado e Licenciatura. A Psicologia eu acho que tem os dois. Tem vários cursos aí com dupla formação.

C. E para entender um pouco o movimento das parceladas, todos os professores que trabalhavam aqui de Matemática iam trabalhar nas parceladas?

P. Todos eu não posso dizer, mas muitos. Eu os ouvia comentando que gostavam de ir. Eu não me interessava muito, porque o tempo que eu permanecia aqui era pouco. Eu tinha amizade com todo mundo, mas era assim, rápido. Conversávamos às vezes na janela de uma aula, mas sempre sobrava tempo pra bater papo.

C. Quando o senhor se aposentou da Cimento Itaú?

P. Da Itaú eu não aposentei, eu sai por desentendimento e fiquei trabalhando como autônomo, mas isso foi em 1982, 1983. Eu saí pra ficar autônomo, e continuei trabalhando assim até pouco tempo. Mas eu não me aposentei só da Itaú. Como autônomo eles não debitavam o INPS[341], mas utilizei o que foi pago por outras empresas que eu trabalhei e a faculdade também começou a pagar o INPS depois, e uma compensou a outra. Eu peguei a aposentadoria da faculdade separada, não tem nada a ver uma com a outra. A do INPS saiu bem mais tarde, tem cinco, seis anos. A da Faculdade tem 20 anos.

C. O senhor já estava aqui na época da divisão do estado, fale sobre algum impacto disso para o curso, para a cidade?

P. Pra minha vida pessoal não teve impacto, mas pra nós da faculdade sim, porque logo federalizou, ela passou para Estadual de Mato Grosso do Sul e logo federalizou. E federalizando, o que aconteceu? A tendência foi vir mais cursos, e eu creio que esses cursos de Contabilidade entre outros só vieram depois disso. A Federalização ajudou muito nisso, se ela ficasse estadual alguns cursos não teriam vindo.

Há pouco tempo eu trabalhei na estadual (UEMS) e a gente pensava o seguinte (fiquei quatro anos lá, depois que me aposentei aqui): "vai federalizar". Pra mim se eu fosse continuar a trabalhar lá, era preferível ficar estadual mesmo, porque aí eu poderia pegar uma terceira aposentadoria. Eu pagava uma aposentadoria particular no Bradesco[342], mas essa eu não peguei, eu saquei ela. Eu ficaria então com quatro aposentadorias, (seriam as aposentadorias da UFMS, INSS, Bradesco e UEMS) por isso era melhor que ficasse estadual. Mas eu não estava muito a fim de ficar lá não. Eu estava trabalhando em Maracaju e Jardim e as reuniões eram em Dourados. No início eu ia toda semana, só depois eu fiz um acerto com outra professora que morava pra cá, e a gente arrumava os horários. Ela lecionava nos meus horários numa semana, e eu lecionava nos horários dela na outra, e íamos a cada quinze dias.

Quando estava indo toda semana, às vezes ficava uma semana lá no hotel Gaspar em Campo Grande, pra não precisar andar tanto, mas quando passou a ser de quinze em quinze dias melhorou. Eu falei: "Poxa, a sede central da Universidade é dentro do Campus da Federal (à época Campus da UFMS de Dourados), ela vai virar Federal". Mas o que aconteceu foi diferente: a Federal da Grande Dourados foi desprendida da UFMS e a estadual continuou estadual. Trabalhei em Jardim e Maracaju por quatro anos, mas depois resolvi vir embora. Eu

[341] Instituto Nacional da Previdência Social. Em 1990 foi criado o INSS – Instituto Nacional do Seguro Social mediante a fusão do IAPAS com o INPS. www.previdência.gov.br
[342] Grupo financeiro brasileiro.

falei, “Ah, eu não vou morar lá”.

Voltei pra Corumbá porque estava aparecendo bastante serviço em algumas mineradoras, e na Itaú eu estava com serviço também (era eventual, mas tinha), só a parte de caldeiras. Além disso, comecei a dar aula de inglês técnico, em um determinado período, pros engenheiros. Estava bom pra mim. As aulas eram depois das cinco da tarde, cinco dias por semana. Eles tinham um material próprio. Havia uns livros de inglês, que eles começaram a trabalhar. Eu ia lá, dava aula, a gente cuidava das caldeiras, recebia, e só descontava o imposto de renda. Mas aí eu passei a viajar muito para uma Usina que havia em Sidrolândia, de álcool e açúcar. Ficava a 35 km de Sidrolândia, mas não me lembro do nome dela.

Eu ia muito a Nova Alvorada do Sul também, inclusive eu nem cheguei a ver funcionando, porque eu ia enquanto estava construindo. Era Ethanol, Etanol em inglês, ETHBioenergias[343]. Havia essas duas usinas, a Santa Luzia I, e depois ia começar a Santa Luzia II. Eu ia até lá fazer o serviço, fazia os cálculos, ficava por lá uns quinze dias. Eu gostava muito disso. Eu ia de carro mesmo, ou de ônibus, e eles me buscavam de carro na rodoviária. Estava bom desse modo, porque eu pegava também alguns serviços aqui. Eu fiquei sempre trabalhando por fora, em várias empresas. Nas minerações sempre teve muito serviço, havia os cálculos estruturais e esse tipo de coisa.

Depois fiquei um tempo trabalhando nessa cervejaria que não estava fabricando cerveja, só Mate, e que era de um amigo meu. Trabalhei lá por um tempo, e aí a empresa foi vendida para um pessoal da Bolívia. Eu queria saber se já mudou de dono, a dona era uma senhora boliviana, muito rica, morava lá na Bolívia. Eles compraram equipamento de última geração. Eu gostaria de arrumar emprego com esse pessoal novo que assumiu a cervejaria. O antigo dono ligou pra lá falando sobre mim, mas acho que eles não quiseram porque eles já tinham alguém pra isso. Eles estão vendendo “adoidado” para a Bolívia. O forte deles é exportação, mas eles vendem muito aqui também. A cerveja é boa, eu gosto dela, eu sempre tenho em casa aqui na minha geladeira. Eu compro sempre dela. Pra mim, estando gelado, é bom, não tem problema não. Mas eu tenho mania de fazer muito parênteses, se você não cortar esses parênteses toma tempo.

C. Mas a ideia é essa mesma, porque tudo isso aí que o senhor está falando é o que diz quem é o professor Patusco, é aquele professor que trabalhava aqui na Universidade, e que trabalhava em empresas também, acho que tudo isso diz muito do senhor. Tem mais alguma coisa que o

[343] Atualmente a ETH Bioenergia pertence à marca Odebrecht Agroindustrial. http://www.odebrechtagroindustrial.com

senhor gostaria de falar sobre o curso de Ciências oferecido na década de 1970? Há alguma coisa que o senhor queira reforçar?

P. Em minha opinião, o curso foi um grande progresso pra cidade, eu acho que ali não houve perda de nada. Podia ser melhor? Podia, mas como eu não sei. Praticamente todo mundo trabalhava e até que ponto você pode exigir do cara...

Eu sempre falei pros meus alunos o seguinte: "Não adianta você dizer na vida profissional que você é mau profissional porque você tinha pouco tempo". Isso eu sempre falei. Pode ser injusto, mas você fala pra Deus, mas não fala pra pessoa que está te entrevistando. Não use essa desculpa: "Eu não sou um bom profissional", ou não aceite se alguém disser que você não é. É preferível você fazer em sete anos, não deixar jubilar, mas fazer em mais tempo, de maneira que você chegue a uma entrevista de emprego confiante. Se você está fazendo pra dizer que tirou diploma, não interessa. Se você colou ou não colou, é problema do seu professor, mas se você está fazendo para ser um profissional respeitado e empregado, leve a sério, porque ninguém vai te dar colher de chá. Hoje você não entra em uma empresa boa sem passar por um teste. Ninguém vai te dar colher de chá e ter pena de você. Se você falar "A minha mãe é muito pobrezinha, eu vendia pastel na rua... ", você pode contar isso e dizer: "E mesmo assim eu consegui ser bom profissional"... mas não use como desculpa. Se você é formado em Ciências e está precisando de um físico ou de um estatístico, você vai ter que passar por uma prova. Não vão querer saber em quanto tempo você terminou a graduação, eles vão querer saber o que você sabe agora".

Havia gente que não ligava, mas o que eu achava que poderia melhorar um pouco a turma era chamarmos a atenção pra isso. Para o fato de que desculpa não adianta, você tem que ser bom naquilo que você faz. Tem que ser bom. Se você for bom, as portas se abrem. E muitos deles estão muito bem por aí. Alguns estão fracassados, ou seja, estão a mesma coisa que estariam se não tivessem feito o curso, mas eu acho que isso acontece em praticamente todas as Universidades. Há os fatores da vida também.

Na minha turma de Engenharia, o mais rico não era bom aluno. Uma vez o Bush[344] (Bush Filho) usou isso em um discurso, e as pessoas "caíram de pau nele". "Eu era mau aluno em Yale[345] e consegui chegar à presidência dos Estados Unidos". Ele não tinha nada que falar isso, foi um fora. Ele foi excessivamente honesto, mas não devia ter falado nisso, porque ele estava sugerindo que para chegar à presidência dos Estados Unidos, num cargo alto desses, não precisa ser bom aluno. Mas não é assim. Ele teve sorte, o pai dele o ajudou, a família dele

[344] Presidente dos Estados Unidos no período de 2001 a Janeiro de 2009.
[345] Universidade de Yale, situada no estado de Connecticut, Estados Unidos da América.

era rica, vários fatores. Ele podia ter algum carisma naquela época, antes de... Mas não se deve dizer uma coisa dessas, eu acho isso um absurdo, mas que isso ocorre na prática, isso ocorre.

Quatro caras que eu conheci e eram da minha turma e que, por coincidência, moravam perto de casa, achavam que a Engenharia era muito difícil e aí resolveram abrir um cursinho pré-vestibular e todos ficaram ricos. Um deles é o Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto (se não era da minha turma era da turma de civil), tem um cursinho em dezenas de países do mundo, inclusive no Japão, que é o curso Pitágoras[346]. O Walfrido era praticamente vizinho meu, no quarto, quinto ano, ele tinha um fusquinha e ia para o cursinho, que era uma portinha, dar aula. Associou-se com outro, Júlio Cabizuka (esse era mau aluno mesmo, só gostava de falar futebol), se associaram, se esforçaram, o cursinho ganhou nome e hoje eles têm até apartamento em Miami. O Walfrido foi ministro do turismo de Lula[347], e surgiu um escândalo sobre um apartamento em Miami e ele teve que sair. Eu vi na Revista Veja[348] de umas três, quatro semanas atrás ele falando que estava muito chateado, porque mesmo sem ter culpa, o acusaram, a acusação prescreveu e ele não teve tempo de se defender. Ele não havia feito nada e tudo o que ele tem é do ganho dele mesmo. O Júlio Cabizuca também, que era da minha turma, era o mais rico da turma e também um dos piores alunos. Então isso não vale muito para basear.

O Walfrido era pobre, muito pobre, e certa vez me contou sobre seu pai: "Você lembra a construção do Cine Floresta[349]? Não o Floresta velho, mas o Floresta novo?" "Eu lembro". Era uma quadra de distância de onde a gente morava. Ele falou: "Meu pai foi pedreiro da construção do Cine Floresta". Hoje o lugar abriga uma igreja evangélica, é uma pena transformar um cinema em uma igreja. "Meu pai trabalhou naquela construção". Eu disse que não me lembrava do pai dele, mas da construção sim.

Eu ficava impressionado com tanta madeira, porque havia arquibancadas. Ele me disse que depois que inaugurou o pai dele foi ser aquele que rasgava os ingressos. Eles eram muito pobres mesmo, sobreviviam com um salário mínimo. Hoje ele é o mais rico da turma,

---

[346] A rede Pitágoras iniciou suas atividades na década de 1960 e em 1979 começaram as operações internacionais, com a abertura de colégios Pitágoras em diversos países do mundo: China, Mauritânia, Congo, Peru, Equador e Angola. www.redepitagoras.com.br

[347] Presidente do Brasil no período de 2003 a 2010.

[348] Revista brasileira de distribuição semanal.

[349] Cine Floresta, situado na Avenida do Contorno, 1.665 – Floresta, com capacidade para 1.450 lugares. Fechado em três de março de 1980. Hoje funciona no local a Loja Elmo e a Igreja Pentecostal Portas Abertas. http://vejabh.abril.com.br/agenda/cenas-outros-tempos-cinemas-bh-memoria-686782.shtml. Reportagem de 06 de Junho de 2012.

tem avião, tem casa em Miami, tem casa em Minas, tem casa aqui, em Angra dos Reis[350]. Ele tem avião que sai de Minas e vai direto para Angra. E deve ter casa em outros lugares do mundo também.

Numa festa nossa em Belo Horizonte, não sei se a última ou a penúltima, deve ter uns nove anos isso, eu contei a ele um lance divertido, eu disse que tinha sido com o pai dele, mas foi só pra tornar engraçado. "Ah, eu queria dar um puxãozinho de orelha no seu pai hein", falei de levinho, brincando: "Meu pai? Meu pai é um homem honesto". A história não foi com o pai dele, foi com um cara qualquer. "Sabe que seu pai estava lá na porta da construção do Cine Floresta, mexendo com concreto armado, eu tinha uma bicicletinha pequenininha, me aproximei da construção, parei perto, já sabia ler e li: 'Concreto armado', daí ele chegou ali e falou assim: 'Meu filho, é perigoso ficar aqui porque tem essa máquina', e eu perguntei: 'o que é concreto armado? ' Eu perguntei a ele, porque eu ficava pensando o que seria concreto armado, eu não tinha a mínima ideia do que era, e ele falou o seguinte: 'Você pega o revólver, carrega, põe todas as suas balas, fecha e joga ali dentro daquela máquina e você soca bem, isso é concreto armado' (risos). Seu pai que me disse essa (risos)". Mas eu disse isso como piada, depois eu contei pra ele que era brincadeira...

C. O senhor está me contando essa história pra dizer que os alunos, mesmo com todas as dificuldades que eles tinham ali, eles não podiam usar isso como uma desculpa, é isso?

P. Eu sempre salientei isso, sempre. Em toda turma que eu vou dar aula, tem sempre o aluno que vem, às vezes não é desculpa, como no caso dos militares que têm que viajar a serviço, e eu digo a eles: "Olha, pra mim você não precisa assistir aula, eu não faço muita questão, você não faltando muito de modo que consiga assistir 50% ou 60% eu avalizo o resto, não tem problema. Eu faço questão que você pegue a matéria, que você estude e se você vier tirar as dúvidas comigo, tenho sempre boa vontade. Nunca apareceu um aluno me perguntando algo que eu falasse "não posso". Se eu não posso agora, logo posso amanhã, daqui duas horas. Eu posso dizer que não posso porque tenho aula agora, mas eu nunca falei não, então eu não quero essa desculpa, só isso que eu não aceito. Quando você voltar, se você estudou e fez boa prova, então você está capacitado." Nesse ponto eu sou radical. "Eu sei que você tem que viajar, agora você pondera e me traga um documento do seu comandante que eu vou te abonar algumas faltas, mas eu não sou obrigado a abonar as faltas, mesmo você trazendo um documento do comandante, mas isso é uma força que posso te dar, pra você não

[350] Município do litoral do estado do Rio de Janeiro, distante aproximadamente 114 km da capital do estado.

ficar...".

Eu gosto muito da Universidade, a vida lá é uma vida muito boa. Eu vou lá todo dia tomar um cafezinho. Eu tenho café aqui, mas vou tomar lá o cafezinho da tarde. Por volta das seis da tarde eu faço 5 km de caminhada. Isso é um costume meu, eu praticamente não falho. Eu caminho por ali e eu gosto da descida do Ladário, porque eu pego a subida na volta. Depois eu entro na Universidade, caminho um pouquinho no corredor. Às seis da tarde, há um arzinho naquele corredor comprido, eu entro ali e está vazio, dou a volta em um prédio, desço até outro prédio, porque nesse tem muita rampa pra acesso pra deficiência, vou lá e volto. Faço um percurso ali, mas não vou naquele aparelho de ginástica, eu circulo ali, fico rodeando e, geralmente, desço até o Gold Fish[351], na entrada do Ladário, pra pegar a subida. Daí eu pego o meu carro ali nas costas da faculdade. Eu faço isso todo dia. As pessoas pensam que eu estou dando aula lá ainda. Nesse último semestre eu trabalhei de graça, não cobrei nada, eu trabalhei como colaborador. O ano que vem talvez eu volte.

Eu gosto de dar aula, não tenho problema em dar aula. No último semestre eu peguei duas disciplinas. Eu trabalhei de graça, mas fui eu que ofereci. O último contrato que eles fizeram pra mim de dois anos, terminou em maio do ano passado. Quando fizeram esse último contrato, eu não tinha pedido nada. Eu encontrei alguns professores no restaurante e perguntei se eles queriam que eu desse uma disciplina de graça e na mesma hora me chamaram. A Janan telefonou aqui e falou: "Vai ter concurso daqui a dois dias, uma seleção, e é necessário fazer uma prova escrita e uma prova oral". "Se eu puder fazer". Ai eu fui lá fiz, mas eu que tinha oferecido, mesmo sem ganhar.

C. E quem eram os professores que vinham pra cá? E por que eles vinham?

P. Vinha muita gente do interior de São Paulo, e vinham porque no interior de São Paulo havia o trem que vinha até aqui[352]. O trem saía de Bauru e vinha até aqui. Quem ouvia falar Corumbá e sabia que tinha o trem até aqui vinha pra cá, e muita gente chegava aqui numa situação difícil, sem dinheiro, entendeu? A faculdade pra esse pessoal, que chegou aqui

[351] Hotel Gold Fish localizado na cidade de Corumbá-MS.

[352] Trata-se da Ferrovia Noroeste que, segundo Baraldi (2003), "ligava a cidade de São Paulo à de Corumbá (MS), contando com outras ferrovias que desembocavam em seu ponto de partida, que era Bauru. Primeiramente, havia se pensado na Noroeste partindo de Uberaba (MG), mas o traçado da ferrovia foi modificado, principalmente devido ao poder de influência da economia cafeeira paulista, em grande expansão. No novo traçado a ideia era ter como ponto de partida a cidade de Pederneiras, principalmente por causa de sua proximidade ao Rio Tietê. No entanto, por influência política de Azarias Leite [político bauruense], o ponto de partida deslocou-se para Bauru. (...) Em 1905, iniciou-se a construção do primeiro trecho, partindo de Bauru, da linha férrea da Noroeste que interligaria o sertão paulista ao desconhecido pantanal. Os trilhos noroestinos somente chegariam a Corumbá em 1952, quando finalmente realizou-se a junção com a Estrada de Ferro Brasil-Bolívia." (BARALDI, 2003, p. 139).

praticamente sem nada, deu muitas chances. Tem um cara que chegou aqui como professor de Pedagogia bem no iniciozinho, casou-se com moça daqui (eu também me casei com moça daqui), ela também se formou, não lembro bem em quê, e depois ele arrumou um cargo importante no MEC. Esqueci o nome dele, mas era um cara inteligente, que depois foi trabalhar num negócio da ONU[353], e ela também arrumou um cargo deste. Mas ele começou aqui, entendeu? O cara nunca pode desprezar aquilo que ele tem. Ele não sabe o potencial daquilo no futuro. Ele podia estar dando aulas no interior de São Paulo pro segundo grau, às vezes, para o resto da vida, entendeu?

Vinha chegando gente de fora, muitos saíram para o mestrado e como o salário atrasava três, quatros meses, muita gente passou necessidades. O professor Leonides Justiniano é um exemplo disso, ele morava aqui perto, muito bom professor, excelente, tinha sido militar, mas acho que era músico do exército. Acho que ele não tinha aposentadoria do exército quando veio, ele saiu para dar aula na Universidade, na parte de Pedagogia, e ele foi um dos primeiros a fazer o mestrado, numa época em que o salário atrasava. O salário para quem era 40 horas dava pra viver. Não sei quanto era, mas vamos dizer que fosse R$ 1.800,00, talvez hoje fosse uns R$ 2.000,00, R$ 2.500,00.

Eu custei a enxergar a Universidade como um futuro pra mim. No início eu enxergava apenas como uma colaboração, um passatempo, algo pra eu fazer já que não tinha nem televisão aqui. Depois eu passei a ver isso de maneira diferente. E depois de um tempo, eu não abria mão disso aqui. Eles haviam prometido pra mim: "Você vai pra Corumbá, depois de três, quatro, cinco anos, você escolhe a fábrica que você quiser. Porque nós estamos precisando de alguém lá. Depois a gente arranja um cara pra lá, ou um cara de lá." Já havia tido um cara daqui que foi engenheiro lá, mas ele achou que o serviço na Ferrovia Noroeste era melhor e eles são até amigos nossos. Esteve aqui outro dia, ele e a esposa são amigos nossos, e ele não quis ficar.

Quando eu comecei eu era o cara de fora, mas era bom receber aquele salário, ajudava muito. Eu estava começando e foi muito bom pra mim. Comprei muita coisa, comprei até um terreno. Foi muito bom, me ajudou muito. Eu era bem gastador, pois podia estar super bem de vida se tivesse aproveitado aquela época, década de 1970. De 1965 a 1983, 1986, foram praticamente 20 anos de bonança. Era ótimo pra mim, dois empregos, e eu ainda assinava pra Conssemap, assinava uns projetos da Enersul[354], ganhava bem. E quando eles

[353] Organização das Nações Unidas

[354] Empresa de Energia Elétrica de Mato Grosso do Sul S.A. fundada com a divisão do Mato Grosso uno e deveria atender ao recém-criado estado de Mato Grosso do Sul. www.enersul.com.br.

pensaram em me tirar daqui, eu podia ir pro Paraná, podia ir pra Bahia, pra Belo Horizonte, e eu falei: "Não, daqui eu não saio" (risos). Porque aí eu é que não queria sair, eu que não queria. "Daqui eu não saio, só saio quando estiver bem de vida". Daí eu não consegui ficar bem, então deixa enterrar aqui mesmo (risos).

E você vai criando laços por aqui. Dos meus três filhos, nenhum ficou aqui. Mas não tenho nada para reclamar daqui. Gosto muito daqui. Quando eu vim falaram que era a maior fria: "Você está se metendo numa maior fria. Pior lugar." A minha vinda pra cá foi tumultuada, quando eles me propuseram vir pra cá, eles mudaram de ideia e depois mudaram outra vez.

Eu estava lá em Belo Horizonte, e eles me perguntaram se eu não tinha nenhum amigo para mandar para Corumbá que estivesse formado e que não estivesse empregado. Eu disse que tinha um amigo boliviano que veio fazer Engenharia no Brasil, que ele era muito bom e estava desempregado. Ele chamava Waldo Oviedo Oquendo. Telefonei pra ele, o encontrei (ele era muito amigo meu), e disse a ele: "Waldo, tem emprego pra você aqui você quer?" "Claro que quero", ele respondeu. Mas quando arrumamos esse cara, eles decidiram que ele ia para Corumbá e que eu ficaria ali.

Eu não estava achando ruim vir pra cá. Era uma aventura, eu era solteiro e achava que aqui era floresta, sabe? Eu não sabia que era esse pantanal não. Havia uma Revista Manchete que publicou uma foto montagem, uma foto falsa, onde aparecia o trem andando no meio da floresta, por meio daquelas árvores grandes. O trem fazia uma curva e era tudo floresta. Eu pensei: "Deve ser espetacular" (risos) (mas não vou abrir outro parêntese porque senão não conto esse aí). Quando me convidaram pra vir trabalhar aqui eu falei: "Eu vou sim, não tem problema." Me convidaram, mas me disseram que as coisas não estavam decididas ainda, me disseram que iríamos (Eu e Waldo) trabalhar em Belo Horizonte primeiro, e depois aquele que tivesse o melhor perfil pra ir pra lá iria. "Vocês trabalham juntos aqui, procuram atender ao máximo aqui e aí decidimos".

Eu falei pro Waldo que havia esse plano e ele falou: "*Corumbá, yo conozco mucho, siempre pasan allí para ir a Bolivia"*. Ele passava por aqui. "*Pero es una ciudad muy caliente, es mucho calor, hombre"*. Ele desenhava que era um colosso, trabalhava com perspectiva. "*Que es mucho calor, en mi tierra es mejor clima"* "Mas os caras querem te mandar pra lá e aí como é que vai ser?" Mas eu não falei que podia ser eu. Passou um tempo e nos chamaram lá. "Patusco, tivemos uma ideia". Eu imaginei, vou pra Corumbá, mas não foi o que aconteceu. "Vamos fazer o seguinte, você não quer ir pra Sul de Minas, Itaú de Minas?" Eu falei que queria. "O problema de Corumbá não vai ser resolvido agora, por agora há

alguém quebrando o galho lá. O Waldo fica aqui e você vai para Itaú de Minas." Eu achei ótimo, eu conhecia o Sul de Minas, tinha parentes em Poços de Caldas[355]. Não era bem em Poços de Caldas, era meio longe da cidade.

A cidade de Itaú de Minas não era emancipada, pertencia a Pratápolis[356] e distava dessa cidade uns dez km. Ficava a 17 km de Passos[357], cidade muito boa, terra onde eu tinha primos de minha mãe e alguns parentes meus lá: "Opa, vamos lá então". Cidade de inverno, clima gostoso, frio. Havia até algumas pessoas usando sobretudo e eu achei ótimo. Eu nunca mais saio daqui, eu pensei (eu tenho mania de falar isso). O lugar era ótimo, me entrosei muito bem (foi na empresa em que teve o tapa na cara sobre o qual eu falei anteriormente). Passaram-se uns meses, o diretor geral lá de São Paulo ia de vez em quando pra lá, tinha uma fazenda com uma casa bonita, fez uma festinha lá. Vamos tomar alguma coisa e aí ele começou a conversar comigo: "Patusco, estamos pensando naquela ideia antiga de você ir para Corumbá". Agora que eu já estava bem lá, daí eu falei: "Mas por que não manda o Waldo?" "Ah, o Waldo é casado". O diretor me disse: "É melhor você ir pra lá, fica um tempo e depois nós arrumamos outra pessoa pra ir pra lá". Isso foi em 1967, já vai fazer 50 anos.

C. O Instituto começou no ano seguinte, não é? 1968, 1969?

P. No ano seguinte começaram as primeiras gestões disso e já fiquei conhecendo o Salomão, acho que foi em 1968 ou 1969. Foi um pouquinho antes da Estadual, o pessoal já estava reunido. O Salomão era danado, ele fez convênio com esse colégio, que hoje é o ILA, localizado na praça da Matriz, fica perto daquele colégio da esquina, que é prédio histórico. Você já entrou lá?

C. Não, eu não conheço Corumbá.

P. Você não conhece Corumbá? A próxima vez que você vier, peça para quem você estiver entrevistando para lhe mostrar o prédio lá, ou vá sozinha mesmo.

C. Ok, muito obrigada, professor Carlos Henrique Patusco.

P. Que é isso, estamos às ordens, viu? Pode entrar em contato comigo pelo meu e-mail.

---

[355] Cidade do estado de Minas Gerais distante 449 km da capital mineira, e 201 km da cidade de Itaú de Minas. A cidade de Poços de Caldas está localizada na divisa do estado de Minas Gerais com São Paulo.

[356] Cidade do estado de Minas Gerais, distante aproximadamente 378 km da capital do estado, Belo Horizonte, 14,5 km de Itaú de Minas.

[357] Cidade do estado de Minas Gerais, distante aproximadamente 352 km da capital do estado, Belo Horizonte, 17,1 km de Itaú de Minas.

Referências

BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul a construção de um estado:** regionalismo e divisionismo no Sul de Mato Grosso. Campo Grande: Editora UFMS, 2009. 2 v.

BRASIL. Decreto nº 5773, de 2006. **Brasil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de janeiro de 2008. **Brasil**. Brasília, DF, 2008.

BRITTO, Naman de Moura. **Mineração e desenvolvimento regional em Corumbá-MS.** 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 187, de 1984. Reconhecimento do curso de Matemática (Licenciatura Plena), ministrado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **CFE**. Brasília, DF,

CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática de Goiás.** 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (sp), 2007.

FAORO, Tiaki Cintia Togura. **A formação de professores de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul:** um olhar sobre os anos iníciais da Licenciatura em Dourados. 2014. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

GALETTI, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista:** orientação para tecer paisagens. 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2004.

LONGEN, Adilson. **Livros didáticos de Algacyr Munhoz Maeder sob um olhar da Educação Matemática.** 2007. 405 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2007.

MARTINS-SALANDIM, Maria Edneia. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo:** um exame da década de 1960. 2012. 379 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

RODRIGUES, Robério Paulino. **O colapso da URSS:** um estudo das causas. 2006. 310 f. Tese (Doutorado) - Curso de História Econômica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VAIDERGORN, José. **As seis irmãs:** as FFCL do interior paulista. Araraquara: Unesp. FCL, Laboratório Editorial, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. FASE INICIAL: APRESENTAÇÕES

- Gostaria que você falasse um pouco sobre você:
Em nossas entrevistas, sempre pedimos para nossos colaboradores se apresentarem do modo como eles gostariam de serem apresentados aos leitores de nossas pesquisas: como você se apresentaria?
Qual a sua origem (datas, locais, contextos...).
Sua formação básica, na graduação e pós-graduação.
Sua atuação como aluna(o) e coordenadora(o)
Como se deu sua aproximação com o curso?
Por que decidiu fazer esse curso?
Como chegou a exercer suas funções neste curso?
Como foi contratado?
Quais os pré-requisitos para que você se vinculasse ao curso
A carreira docente/a carreira administrativa no Curso

II. A CRIAÇÃO DO CURSO

- Como, segundo sua perspectiva, e segundo as informações que você tem, o Curso foi implementado/criado?
As condições para a instalação do curso
A relação dos professores
Incentivo ou apoio
Participação de outros agentes (sociais, políticos, da comunidade, interesses vários etc.).

III. FUNCIONAMENTO DO CURSO

- Como, segundo sua perspectiva, funcionava o curso?
Qual era o título de graduação que ele possibilitava? Licenciatura curta/habilitações...
Como foram os primeiros anos do curso? (Datas, locais...)
Quem eram os professores (origem, formação, tempo de permanência)?
Segundo sua perspectiva, qual o cotidiano docente dos professores que atuavam no curso?
Os objetivos do curso: qual o perfil do profissional que, segundo seu ponto de vista, deveria ser formado?
Estrutura curricular
Disciplinas de maneira geral, específicas e pedagógicas.
Sistema de ingresso (Vestibular? Segundo sua perspectiva, como eram esses exames?).
Procura/concorrência (como eram, segundo seu ponto de vista, os alunos que o curso recebia? Qual o perfil dos alunos que procuravam o curso? Qual o perfil dos que ingressavam? A que parcela da população o curso atendia?).
Permanência dos alunos (informações sobre evasão, número graduados...).
Horário de funcionamento
As condições estruturais (salas de aula, prédios, biblioteca, outros ambientes...).
As atividades de pesquisa
As atividades de extensão
Os materiais didáticos utilizados

O contato com outras instituições

IV. UMA PANORÂMICA

- Como você percebe o curso que o formou e atuou e sua relação com a educação básica da época?

A importância desse curso de matemática para a cidade e a região

Há dados sistematizados sobre os egressos?

- E com relação a outras instâncias/outros projetos de formação da época?
- Como eram as manifestações políticas no estado na época de vigência do curso, enquanto você esteve vinculado a ele?
- A divisão do estado teve, segundo sua perspectiva, algum impacto na criação e/ou no funcionamento do curso?
- Nos conte sobre suas experiências em relação a este curso, suas impressões, suas funções, os demais profissionais que lá atuavam, casos singulares... O que você julgar que poderia nos ajudar a criar um contexto para o curso, sua criação e seu funcionamento.
- Você tem (e poderia nos disponibilizar) materiais que nos ajudem a investigar os primeiros cursos de formação de professores de Matemática no Mato Grosso do Sul (fotos e outros documentos como atas, cadernos, livros, diplomas, anotações...)?

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTUALIZAÇÃO

Neste ato, Carlos Henrique Patusco, brasileiro, casado, portador da Cédula de identidade RG nº. 041998-MS, inscrito no CPF/MF sob nº 007740 241-20 residente à Av/Rua AL SANTA HELENA, 40, nº. 40, município de Corumbá/Mato Grosso do Sul. AUTORIZO o uso do texto em anexo, doravante denominado TEXTUALIZAÇÃO (com páginas rubricadas por mim), referentes à entrevista concedida à Carla Regina Mariano da Silva em 23 de abril de 2014 em Campo Grande-MS, em todo e qualquer material e meio de divulgação, para ser utilizada em pesquisas científicas e divulgação destas, seja total ou em partes por qualquer pessoa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos itens acima mencionados em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma contendo, em anexo, a íntegra do texto.

Corumbá-MS, dia 16 de Setembro de 2014.

Carlos H. Patusco
(assinatura)

Nome: Carlos Henrique Patusco
Telefone p/ contato: [redacted]

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM

Neste ato, Conceição Aparecida Galves Butera, brasileira, casada, portador da Cédula de identidade RG nº. 000037116 SSP/MS, inscrito no CPF/MF sob nº 311.407.938-53, residente à Rua General Osório, nº. 96, município de Campo Grande/Mato Grosso do Sul. AUTORIZO o uso de minha **imagem e som**, juntamente com os nomes e dados por mim relatados, na entrevista concedida à Carla Regina Mariano da Silva em 21 de Fevereiro de 2013 em Campo Grande-MS, em todo e qualquer material e meio de divulgação, para ser utilizada em pesquisas científicas e divulgação destas, bem como os produtos gerados a partir delas por qualquer pessoa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos itens acima mencionados em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campo Grande, dia 22 de abril de 2014.

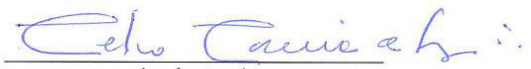
(assinatura)

Nome: Conceição Aparecida Galves Butera

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTUALIZAÇÃO

Neste ato, Celso Correia de Souza, brasileiro, casado, Cédula de identidade RG nº.5.605.934 SSP/SP, inscrito no CPF/MF sob nº407.569.478-04, residente à Av/Rua Francolim, nº.243, município de Campo Grande/Mato Grosso do Sul. AUTORIZO o uso do texto em anexo, doravante denominado TEXTUALIZAÇÃO (com páginas rubricadas por mim), referentes à entrevista concedida à Carla Regina Mariano da Silva em 06 de Junho de 2013 em Campo Grande-MS, em todo e qualquer material e meio de divulgação, para ser utilizada em pesquisas científicas e divulgação destas, seja total ou em partes por qualquer pessoa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos itens acima mencionados em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma contendo, em anexo, a íntegra do texto.

Campo Grande MS, dia 03 de setembro de 2014.



(assinatura)

Nome: Celso Correia de Souza

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTUALIZAÇÃO

Neste ato, Gilberto Antonio Telarolli, nacionalidade brasileira, estado civil casado, portador da Cédula de identidade RG nº. 479.163 SSP/DF, inscrito no CPF/MF sob nº 747.377.168-04, residente à Av/Rua Geraldo Agostinho Ramos, nº. 784, Bairro Jardim TV Morena município de Campo Grande/Mato Grosso do Sul. AUTORIZO o uso do texto em anexo, doravante denominado TEXTUALIZAÇÃO (com páginas rubricadas por mim), referentes à entrevista concedida à Carla Regina Mariano da Silva em 16 de abril de 2013 em Campo Grande-MS, em todo e qualquer material e meio de divulgação, para ser utilizada em pesquisas científicas e divulgação destas, seja total ou em partes por qualquer pessoa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos itens acima mencionados em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma contendo, em anexo, a íntegra do texto.

Campo Grande-MS, dia 04 de Setembro de 2014.

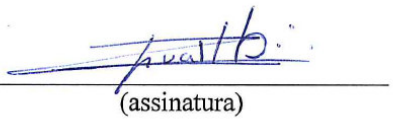
(assinatura)

Nome: Gilberto Antonio Telarolli

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTUALIZAÇÃO

Neste ato, Edson Rodrigues de Carvalho, nacionalidade brasileiro, estado civil casado, portador da Cédula de identidade RG nº. 47.745.150, inscrito no CPF/MF sob nº 362.383.178-68, residente à Av/Rua Flávio de Matos , nº. 1507, município de Campo Grande/Mato Grosso do Sul. AUTORIZO o uso do texto em anexo, doravante denominado TEXTUALIZAÇÃO (com páginas rubricadas por mim), referentes à entrevista concedida à Carla Regina Mariano da Silva em 14 de maio de 2013 em Campo Grande-MS, em todo e qualquer material e meio de divulgação, para ser utilizada em pesquisas científicas e divulgação destas, seja total ou em partes por qualquer pessoa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos itens acima mencionados em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma contendo, em anexo, a íntegra do texto.

Campo Grande-MS, dia 05 de Setembro de 2014.



(assinatura)

Nome: Edson Rodrigues Carvalho

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTUALIZAÇÃO

Neste ato, Maria Helena Junqueira Caldeira, nacionalidade brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº. 109 342 SSP/MS, inscrito no CPF/MF sob nº 238 379 851-72, residente à Av/Rua Vespasiano Martins, nº. 45, município de Campo Grande/Mato Grosso do Sul. AUTORIZO o uso do texto em anexo, doravante denominado TEXTUALIZAÇÃO (com páginas rubricadas por mim), referentes à entrevista concedida à Carla Regina Mariano da Silva em 14 de Maio de 2013 em Campo Grande-MS, em todo e qualquer material e meio de divulgação, para ser utilizada em pesquisas científicas e divulgação destas, seja total ou em partes por qualquer pessoa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos itens acima mencionados em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma contendo, em anexo, a íntegra do texto.

C. Grande, dia 23 de setembro de 2014.

M H Caldeira
(assinatura)

Nome: Maria Helena Junqueira Caldeira

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTUALIZAÇÃO

Neste ato, José Luiz Magalhães de Freitas, nacionalidade brasileira, estado civil casado, portador da Cédula de identidade RG nº. 6936351 SSP/SP, inscrito no CPF/MF sob nº 746.190.478/72, residente à Av/Rua das Garças, nº. 835, município de Campo Grande/Mato Grosso do Sul. AUTORIZO o uso do texto em anexo, doravante denominado TEXTUALIZAÇÃO (com páginas rubricadas por mim), referentes à entrevista concedida à Carla Regina Mariano da Silva em 18 de Junho de 2013 em Campo Grande-MS, em todo e qualquer material e meio de divulgação, para ser utilizada em pesquisas científicas e divulgação destas, seja total ou em partes por qualquer pessoa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos itens acima mencionados em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma contendo, em anexo, a íntegra do texto.

Campo Grande, dia 30 de Setembro de 2014.

(assinatura)

Nome: José Luiz Magalhães de Freitas
Telefone p/ contato:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTUALIZAÇÃO

Neste ato, Edson Norberto Cáceres, nacionalidade brasileiro, estado civil união estável, portador da Cédula de identidade RG nº. 474837, inscrito no CPF/MF sob nº 726.769.498-53, residente à Av/Rua 13 de Junho, nº. 1651, município de Campo Grande/Mato Grosso do Sul. AUTORIZO o uso do texto em anexo, doravante denominado TEXTUALIZAÇÃO (com páginas rubricadas por mim), referentes à entrevista concedida à Carla Regina Mariano da Silva em 27 de março de 2013 em Campo Grande-MS, em todo e qualquer material e meio de divulgação, para ser utilizada em pesquisas científicas e divulgação destas, seja total ou em partes por qualquer pessoa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos itens acima mencionados em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem restrições de tempo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma contendo, em anexo, a íntegra do texto.

Campo Grande-MS, dia 03 de Outubro de 2014.

Edson

(assinatura)

Nome: Edson Norberto Cáceres

Carta Cessão de Direitos

Eu, Eronides de Jesus Biscola, RG 503856 SSP/DF, declaro ceder à Carla Regina Mariano da Silva, RG 41.395.384-1 SSP/SP, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 16/05/2013 realizada em conjunto com Jair Biscola, e também os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Campo Grande-MS, 07 de setembro de 2024

Eronides de Jesus Biscola

Carta Cessão de Direitos

Eu, Jair Biscola, RG 6028348 SSP/SP, declaro ceder à Carla Regina Mariano da Silva, RG 41.395.384-1 SSP/SP, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 16/05/2013 realizada em conjunto com Eronides de Jesus Biscola, e também os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Campo Grande-MS, 07 de setembro de 2014

Jair Biscola