UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

FORMAR PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UMA HISTÓRIA DO MOVIMENTO DAS LICENCIATURAS PARCELADAS NO MATO GROSSO DO SUL

KÁTIA GUERCHI GONZALES

Bauru
2017

KÁTIA GUERCHI GONZALES

FORMAR PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UMA HISTÓRIA DO MOVIMENTO DAS LICENCIATURAS PARCELADAS NO MATO GROSSO DO SUL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência.
Orientador: Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica

Bauru
2017

Gonzales, Kátia Guerchi.

Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul/Kátia Guerchi Gonzales – Bauru:[s.n], 2017, 534 f. : il.

Tese (Doutorado)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.
Orientador: Antonio Vicente Marafioti Garnica

1.Formação de Professores Leigos. 2. Historia Oral e Hermenêutica de Profundidade 3. História da Educação Matemática de Mato Grosso do Sul.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

Faculdade de Ciências

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE KATIA GUERCHI GONZALES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 19 dias do mês de junho do ano de 2017, às 15:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA - Orientador(a) do(a) Departamento de Matemática / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Profa. Dra. IVETE MARIA BARALDI do(a) Departamento de Matemática / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Profa. Dra. HELOISA DA SILVA do(a) Departamento de Matemática / Instituto de Geociências e Ciências Exatas - UNESP/Rio Claro, Profa. Dra. LUZIA APARECIDA DE SOUZA do(a) Departamento de Matemática / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Profa. Dra. MIRIAN MARIA ANDRADE GONÇALEZ do(a) Departamento de Matemática / Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de KATIA GUERCHI GONZALES, intitulada **"FORMAR PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UMA HISTÓRIA DO MOVIMENTO DAS LICENCIATURAS PARCELADAS NO MATO GROSSO DO SUL"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final:____ APROVADA ___. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ANTONIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA

Profa. Dra. IVETE MARIA BARALDI

Profa. Dra. HELOISA DA SILVA

Profa. Dra. LUZIA APARECIDA DE SOUZA

Profa. Dra. MIRIAN MARIA ANDRADE GONÇALEZ

Dedico este trabalho ao meu amigo e companheiro, Kristopher, pelo apoio incondicional em todos os meus projetos e sonhos. Dedico também aos meus pais, Maria da Graça e Gilberto, e ao meu irmão Eliéverson, por serem meu grande alicerce. Por fim, dedico à Maria Elisa, que chegou na minha vida como fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar essa longa caminhada, é preciso reconhecer o apoio das pessoas próximas que tornaram o caminhar mais tranquilo e agradecê-las. Assim, agradeço:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela bolsa que custeou essa pesquisa, sem a qual este trabalho não teria se concretizado.

À Unesp – Bauru, instituição que contribuiu na minha formação como pesquisadora.

Ao meu orientador Vicente, por ter sido mais que um orientador: por ter ousado neste trabalho comigo, pelas inestimáveis contribuições nos diferentes momentos deste trabalho e por ter conseguido administrar todos os papéis sociais de sua relação comigo. Você sempre será uma grande referência de professor e pesquisador na minha vida.

As professoras Ivete Maria Baraldi, Luzia Aparecida de Souza, Mirian Maria Andrade Gonçalez e Heloísa da Silva, que aceitaram compor minha banca de avaliação. A partir de suas considerações, pude enriquecer o texto e evitar várias falhas.

À Ednéia, pela amizade e incentivo.

As minhas amigas Cíntia, Tatiani, Thatiana, Karla, Cida, Francilla, Elaine e Dalila, que mesmo distantes se fazem presente em minha vida.

A todos os meus professores, que me despertaram a paixão pela docência. Em particular, ao Chateaubriand Nunes Amâncio (*in memoriam*) por me incentivar a trilhar pelos caminhos da pesquisa e ao professor Luiz Carlos Pais que aceitou me inserir neste caminho.

Aos colaboradores desta pesquisa que se dispuseram a nos conceder entrevistas: Gilberto Luiz Alves, Carlos Henrique Patusco, Masao Uetanabaro, Antônio Enes Nonato, Maria Luiza da Silva Correa, Sérgio Delvizio Freire, Antônio Lino Rodrigues de Sá, Luiz Carlos Pais, José Luiz Magalhães de Freitas, Edmir Ribeiro Terra, Sidnei Azevedo de Souza, Celso Correia de

Souza e Antônio Carlos do Nascimento Osório. Sem a colaboração de vocês, a realização desse trabalho não seria possível.

Ao grupo de pesquisa Ghoem, onde aprendi a importância do trabalho colaborativo. Agradeço pelas oportunidades de troca e reflexão durante as reuniões e pela aprendizagem em ouvir o outro. Obrigada Fábio, Edneia, Marcelo, Vinícius, Letícia, Leandro, Fábio B., Rose, Elisa, Reinaldo, Ivete, Vicente, Danilo e Estela; também inclusive aos novos integrantes do grupo que iniciaram os trabalhos este ano. Muitos de vocês se tornaram grandes amigos!

Ao grupo Hemep, por terem me aceitado como integrante e me incentivado a fazer o doutorado. Obrigada Luzia, Ana Carolina, Carla, Carlos, Tiaki e Thiago.

Aos meus amigos e familiares de Votuporanga, com quem passo momentos agradáveis e, a partir deles, renovo a energia para continuar.

À minha sogra Elizabete e aos meus cunhados Kiemi e Kiyoshi, que me acolheram como parte de sua família.

Ao meu irmão Eliéverson, a minha cunhada Aline e ao Arthur (que está para chegar), pois sei que posso contar com vocês em qualquer situação, em qualquer circunstância.

Aos meu pais, Maria da Graça e Gilberto, pela amizade e estímulos constantes no decorrer do doutorado. Vocês são fundamentais em minha vida.

Ao meu esposo Kristopher, meu companheiro de vida há muitos anos, que contribuiu para as mudanças de minhas representações de mundo e por ser testemunha de minhas decepções, dificuldades, alegrias e esperanças. Obrigada por seu apoio incondicional e fundamental para que esse sonho se realizasse.

À Maria Elisa, minha filha querida, que com sua presença contagiante traz paz, paciência e felicidade. É por você que sempre busco o meu melhor.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender aspectos das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática oferecidas pela Universidade Estadual do Mato Grosso – UEMT e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, respectivamente, nas décadas de 1970 e 1990. As perspectivas associadas às metodologias da História Oral e da Hermenêutica de Profundidade fornecem a sustentação teórica e metodológica do trabalho. Desse modo, mobilizamos fontes escritas disponíveis e também narrativas constituídas a partir da realização de entrevistas com pessoas que estiveram envolvidas de alguma forma com a idealização, criação e desenvolvimento desse modo de formação. Emergem deste estudo discussões acerca de situações particulares do contexto educacional da região em estudo, como a divisão de Mato Grosso Uno, a criação do Mato Grosso do Sul, as influências e disputas políticas; e as carências e urgências que permitiram que cursos como as Licenciaturas Parceladas fizessem parte da formação de professores de Matemática antes e depois da divisão do estado.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Hermenêutica de Profundidade. Formação de Professores. Mato Grosso Uno. História Oral.

ABSTRACT

The main goal of this research to understand the creation and development of the so called Parceled Graduation which main focus was the formation of math teachers. Such courses were offered by Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT- and Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, respectively in the 70's and 90's. The methodological framework was given by Oral History and Thompson's Hermeneutics of the Depth. Particular remarks on the regional context emerge from the analytic process: the division of Mato Grosso state, the creation of Mato Grosso do Sul state, the influences and political disputes, deficiencies and urgencies that allowed graduations like Parceled Graduation to be essential for Mathematics teachers formation.

Keywords: History of Mathematics Education, Critical Hermeneutics, Teacher Education, Mato Grosso Uno. Oral History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1. O PESQUISADOR E O EXERCÍCIO HISTORIOGRÁFICO: UMA INQUIETAÇÃO, VÁRIAS REFLEXÕES E A POSSIBILIDADE DO USO DA HISTÓRIA ORAL 15

1.1. **Revisitando o ofício do pesquisador: algumas compreensões 15**

1.2. **A História como construção 18**

1.3. **O que o grupo HEMEP entende por História da Educação Matemática 21**

1.4. **Sobre o nosso principal instrumento de trabalho: as fontes 22**

1.5. **História Oral como meio possibilitador de recriações, de encenações históricas 24**

1.6. **Constituindo a nossa pesquisa 27**

1.7. **O que é História Oral? 29**

2. HERMENÊUTICA- LER E CRIAR NARRATIVAS 40

2.1. **Uma pesquisa inspirada em duas metodologias 40**

2.2. **A Hermenêutica de Profundidade 45**

2.3. **A filosofia e as Formas Simbólicas 46**

2.4. **A Hermenêutica de Profundidade em História Oral 50**

2.5. **Sobre a forma simbólica na nossa pesquisa 53**

2.6. **Movimentos analíticos da HP 57**

2.7. **Justificativa de usar a HP neste trabalho 60**

3. O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA 62

4. A TESSITURA DE EXPERIÊNCIAS 69

5. ENTREVISTAS SOBRE AS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS 76

5.1. **Entrevista com o professor Gilberto Luiz Alves 76**

5.2. **Entrevista com o professor Carlos Henrique Patusco. 89**

5.3. **Entrevista com o professor Masao Uetanabaro 102**

5.4. **Entrevista com o aluno Antônio Enes Nonato 110**

5.5. **Entrevista com a secretária Maria Luiza da Silva Correa. 123**

5.6. **Entrevista com o professor Sérgio Delvizio Freire 126**

6. DA SITUAÇÃO: O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS EM MATO GROSSO 136

6.1. **O sul do Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul 136**

6.2. **Entre rios e navegações: uma cidade. 147**

6.3. **O cenário do ensino superior do sul do Mato Grosso e a constituição da Universidade Estadual de Mato Grosso 151**

6.4. **Nasce um projeto 158**

6.5. **As Licenciaturas Parceladas de Curta Duração: da efetivação de um projeto 165**

7. UMA ESTRUTURA PARA AS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS: UMA HISTÓRIA DE TRÊS POLOS 180

7.1. **O curso criando forma : inscrições, vestibulares, alunos 180**

7.2. **Detalhando a estrutura das Licenciaturas Parceladas 187**

7.3. **Recursos e metodologias: estratégias para um curso concentrado e parcelado 192**

7.4. **Um curto, concentrado e exaustivo caminho: desistências e formatura 197**

7.5. **Destacando contribuições e limitações: como os colaboradores avaliam as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciência 199**

7.6. **Interrupção dos Cursos 202**

8. ENTREVISTAS SOBRE AS LICENCIATURAS EM REGIME PARCELADO DE CIÊNCIAS – HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA 204

8.1. **Entrevista com o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá. 204**

8.2. **Entrevista com o professor Luiz Carlos Pais. 216**

8.3. **Entrevista com Antônio Enes Nonato 233**

8.4. **Entrevista com o professor José Luiz Magalhães de Freitas. 248**

8.5. **Entrevista com o professor Edmir Ribeiro Terra 278**

8.6. **Entrevista com o professor Sidnei Azevedo de Souza 292**

8.7. **Entrevista com o professor Celso Correia de Souza. 307**

8.8. **Entrevista com o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório 324**

9. CIRCUNSTÂNCIAS: UMA PROPOSTA EM UM NOVO ESTADO 338

9.1. **Mato Grosso do Sul: novo estado, velhos hábitos 338**

9.2. **Treze minutos 339**

9.3. **A população como figurante 340**

9.4. **A configuração da nova estrela 342**

9.5. **A disputa pela paternidade 344**

9.6. **A direção e os dirigentes 345**

9.7. **O estado nos anos 90: estabilidade e desigualdade. 347**

9.8. **A pecuária como eixo da economia sul-matogrossense** **348**
9.9. **Os governos na década de 1990** **352**
9.10. **A habilitação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul** **355**
9.11. **Programas de formação docente** **357**
9.12. **A idealização de uma proposta** **360**
9.13. **A trajetória do projeto** **364**
9.14. **Encaminhamentos: um olhar sobre a bibliografia** **368**

10. O CURSO DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS – HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA EM REGIME PARCELADO E SUAS PARTICULARIDADES **378**
10.1. **Ciências ou Matemática, ou, Ciências e Matemática?** **378**
10.2. **A configuração externa e interna dos cursos** **380**
10.3. **O trabalho e o papel dos agentes educacionais** **384**
10.4. **Reflexões, significações: um pouco mais sobre como nossos colaboradores entendem essas Licenciaturas** **398**

11. ALGUMAS REVISITAÇÕES, ALGUMAS COMPREENSÕES **405**
11.1. **Um estado, e suas identidades** **411**
11.2. **A interiorização da Universidade** **416**
11.3. **Os efeitos da lei 5692/71** **421**
11.4. **Um sentido (verbo) para as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências** **427**
11.5. **Uma compreensão sobre as Licenciaturas de Ciências - Habilitação em Matemática em regime parcelado.** **432**

VISÕES, VISITAÇÕES, INTERPRETAÇÕES: O QUE PODEMOS CONCLUIR? **440**

APÊNDICE **457**

APÊNDICE A – Apresentação Inicial **457**

APÊNDICE B – ROTEIRO **458**

APÊNDICE C – CARTAS DE CESSÃO **459**

ANEXOS **472**
ANEXO A – FOTOS **472**
ANEXO B – DIPLOMA DE CONCLUSÃO DE CURSO DA LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS DO ALUNO ANTÔNIO ENES NONATO. **474**

ANEXO C – HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS DO ALUNO ANTÔNIO ENES NONATO. 475
ANEXO D – HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS DA ALUNA ANTONIA DO NASCIMENTO. 478
ANEXO E – HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS – HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA EM REGIME PARCELADO DO ALUNO ANTÔNIO ENES NONATO. 480
ANEXO F – RELAÇÃO DE FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS – ANO 1973-1975. 481
ANEXO G – RELAÇÃO DE FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS – ANO 1976-1978. 482
ANEXO H – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS – POLO DE PONTA PORÃ..... 484
ANEXO I – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS – POLO DE RONDONÓPOLIS..... 485
ANEXO J – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS – POLO DE RONDONÓPOLIS..... 486
ANEXO K – PROJETO DAS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS. ... 487
ANEXO L – PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS – HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA EM REGIME PARCELADO. 515
ANEXO M – CONVÊNIO ENTRE O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. 523
ANEXO N – TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO ENTRE O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL 528
ANEXO O – RESOLUÇÕES RELATIVAS ÀS LICENCIATURAS DE CIÊNCIA EM REGIME PARCELADO. 530

INTRODUÇÃO

Mobilizando documentos escritos e orais, este trabalho traz um estudo sobre as Licenciaturas Parceladas no estado de Mato Grosso do Sul. Tenta-se articular, reformulando interpretativamente, o movimento que as antecedeu e as constituiu com considerações sobre o desenvolvimento destes cursos de formação não convencional voltado a professores leigos que ensinavam Matemática. Para tanto, estabelecemos alguns recortes, selecionados a partir dos relatos de experiências dos nossos colaboradores e que, segundo nossa compreensão, nos permitiram constituir uma arquitetura analítica que lança luz, esboçando uma versão, sobre essa instância específica de formação. Tais recortes foram, portanto, definidos durante o desenvolvimento da pesquisa e, temporalmente, enfatizam dois períodos: a década de 1970, quando se deu a implantação e o desenvolvimento da Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências; e a década de 1990, quando ocorreu a implantação e o desenvolvimento da Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática. A História Oral é uma das principais metodologias que nos inspira na constituição de uma metodologia própria para este trabalho. Essa abordagem permite criar fontes a partir da oralidade e fixar essas narrativas orais pela escrita. Concebemos estes textos como documentos históricos intencionalmente constituídos. Juntamente com essas fontes por nós produzidas, lançamos mão de recursos de outras naturezas com o intuito de efetivar uma análise pautada no diálogo entre fontes na busca da compreensão do nosso objeto. A Hermenêutica de Profundidade, proposta por Thompson, é outra metodologia que nos inspira a construir, por meio de suas fases/movimentos analíticos, um sentido para as Licenciaturas Parceladas. Assim, interconectadas, História Oral e Hermenêutica de Profundidade, juntamente com outros métodos - que não são particularmente nem de uma, nem de outra - compõem a trama metodológica deste nosso estudo que segue apresentado nos tópicos cujos temas centrais passamos a descrever.

No primeiro capítulo, ***O pesquisador e o exercício historiográfico: uma inquietação, várias reflexões e a possibilidade do uso da História Oral,*** buscamos apresentar nossas concepções sobre História, fontes e o ofício do historiador, colocando em questão os procedimentos por nós adotados no decorrer da nossa trajetória. Procuramos nesse momento explicitar como refinamos, no decorrer dos nossos estudos, um modo de tratar as narrativas como fonte, além de apresentar mais detidamente nosso tema de pesquisa.

Hermenêutica - ler e criar narrativas, o segundo capítulo, pretende problematizar a Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por Thompson, como possibilidade metodológica para este trabalho, bem como estabelecer uma compreensão de como foi (ou nos pareceu) possível, a partir dos estudos do Ghoem – Grupo de História Oral e Educação Matemática, aproximar a perspectiva da Hermenêutica de Profundidade e a História Oral. Neste texto defendemos, a partir de indícios provisórios, que as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul são formas simbólicas para, em seguida, afirmarmos o Referencial Metodológico da HP como possibilidade de análise.

O terceiro capítulo, ***O caminhar metodológico da pesquisa,*** apresenta as negociações e a forma como, por meio das entrevistas, as fontes orais foram constituídas por nós. No mesmo capítulo, configuramos o modo como as narrativas, elementos "disparadores" atrelados a outras fontes e de modo articulado às "fases" propostas pela Hermenêutica de Profundidade, nos permitiram organizar e apresentar nossas análises.

A tessitura de experiências é título do capítulo cuja intenção é explicitar vários estudos já desenvolvidos que nos ajudaram a vincular História Oral e Hermenêutica de Profundidade. Neste quarto capítulo cuidamos de defender que as narrativas repletas de experiências permitem não apenas ilustrar nossas análises, mas são vitais a elas, criando e nutrindo cada uma das fases analíticas.

No quinto capítulo, ***Entrevistas sobre as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências***, encontramos disponibilizadas as textualizações produzidas com nossos colaboradores Gilberto Luiz Alves, Carlos Henrique Patusco, Masao Uetanabaro, Antônio Enes Nonato, Maria Luiza da Silva Correa e Sérgio Delvízio Freire.

Da situação: o contexto de criação das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências em Mato Grosso, sexto capítulo, pretende retratar algumas das circunstâncias em que estes cursos de formação de professores leigos que ensinavam Matemática, na década de 1970, foram criados, divulgados e postos em desenvolvimento, dando ênfase às lutas divisionistas que permeavam o contexto do estado que, no período estudado, estava à beira da separação. Neste momento analítico insinuam-se diferentes elementos de análise, propostos por Thompson: as instituições sociais, a estrutura social, os campos de interação, as situações espaço-temporais e os meios técnicos de construção e transmissão. Nosso interesse foi explicitar relações que servem como ingredientes para a criação e a efetivação desses cursos Parcelados.

O sétimo capítulo, ***Uma estrutura para as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências: uma história de três polos***, um discurso sobre as Licenciaturas

Parceladas de Curta Duração de Ciências. É neste capítulo que percebemos o curso criando forma e constituindo suas características estruturais, seus padrões e relações. Conhecemos também os recursos, metodologias e estratégias traçadas pelos docentes e discentes para trabalhar todo um plano de ensino em um curto espaço de tempo. Destacamos, em seguida, elementos da avaliação dos nossos colaboradores sobre as contribuições e limitações deste modelo de formação, bem como, ainda segundo nossos depoentes, possíveis motivos para a interrupção dessa proposta educacional.

O oitavo capítulo, ***Entrevistas sobre as Licenciaturas em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática***, é dedicado à apresentação das textualizações produzidas em conjunto com Antônio Lino Rodrigues de Sá, Luiz Carlos Pais, Antônio Enes Nonato, José Magalhães de Freitas, Sidnei Azevedo de Souza, Edmir Ribeiro Terra, Celso Correia de Souza e Antônio Carlos do Nascimento Osório. Um dos depoimentos de Antônio Enes Nonato já foi apresentado anteriormente. Este segundo depoimento, neste oitavo capítulo, é resultado de uma segunda entrevista que ocorreu em momento posterior ao da sua primeira entrevista, esta relativa ao curso da década de 1970. Tendo optado por apresentar este estudo em dois diferentes recortes temporais, optamos por deixar uma das entrevistas de Nonato – a que se refere mais especificamente à década de 1970 – na primeira parte, cuja análise compõe este relatório, incluindo a outra entrevista, cujo foco foi o curso ocorrido na década de 1990.

Circunstâncias: uma proposta em um novo estado é o nono capítulo, e tem por finalidade apresentar algumas paisagens que fazem parte do cenário de divisão de Mato Grosso Uno e da constituição de Mato Grosso do Sul. Nesse contexto socialmente estruturado, com um estado recém-criado mas repleto de velhos hábitos, é que tentamos entender os campos de interação, a distribuição de poder, os recursos existentes e as relações sociais que se constituíram ou se mantiveram, criando, assim, as condições que possibilitaram oferecer, na década de 1990, as Licenciaturas de Ciências – Habilitação em Matemática em regime parcelado.

O décimo capítulo, ***O curso de Licenciatura de Ciências – Habilitação em Matemática*** busca apresentar a organização interna desses cursos com suas características estruturais e suas relações próprias entre professores, coordenadores e alunos. Visa, assim, entender como o modo de organização desses cursos foi capaz de mobilizar sentidos. Procuramos nesse momento, ainda, apresentar como nossos colaboradores compreendem o que foram e a finalidade destes cursos de formação.

No décimo primeiro capítulo, ***Algumas revisitações, algumas compreensões***, nossa intenção foi revisitar o contexto sócio-histórico e os elementos internos das Licenciaturas Parceladas para uma interpretação que pudesse operar como um fechamento, tão significativo quanto possível, das compreensões construídas ao longo dos dez capítulos anteriores.

Em ***Visões, visitações, interpretações: o que podemos concluir?***, apresentamos breves considerações do que foi, para nós, desenvolver essa pesquisa.

1. O PESQUISADOR E O EXERCÍCIO HISTORIOGRÁFICO: UMA INQUIETAÇÃO, VÁRIAS REFLEXÕES E A POSSIBILIDADE DO USO DA HISTÓRIA ORAL

Diante de uma pesquisadora havia vários instrumentos que lhe permitiam contar uma ou várias histórias. Pelo escritório um grande arsenal de objetos, textos, teses, livros pareciam se cruzar. Os olhos não se despregavam desses traços deixados no presente por um passado que já não existe, seja por segundos, minutos, anos ou décadas. Refletia, estudava, falava sobre o que via naqueles escritos, teses e livros. Focava-se naquilo que tinha para constituir uma narrativa sobre um tema de um tempo que ela não viveu.

Precisava contar aquela história. Mas como? Sua preocupação não era com a história verdadeira – até mesmo porque para o grupo a que pertencia e para ela mesmo, a verdade é "algo" que atribuímos às coisas. O que procurava incansavelmente era a plausibilidade. Mais que isso, sua procura para escrever e contar estava além do que já conhecia em termos metodológicos. Essa pesquisadora é quem lhes fala. Uma educadora matemática que desde que se aproximou da carreira acadêmica busca fazer pesquisas em História da Educação Matemática. Contudo, no mestrado[1], constatou uma limitação no que diz respeito a alguns recursos metodológicos e, deste modo, para essa pesquisa, para essa história[2], procurava se apropriar de instrumentos distintos dos que já conhecia e que seriam fundamentais para atender o seu objetivo: falar com e falar a partir daqueles que vivenciaram um determinado acontecimento.

1.1. **Revisitando o ofício do pesquisador: algumas compreensões**

---

[1] A pesquisa intitulada *Elementos Históricos da Educação Matemática no Contexto de Mato Grosso: uma análise de práticas do professor Firmo José Rodrigues (1920-1930)* foi desenvolvida por esta pesquisadora durante o mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Teve como objetivo identificar e analisar alguns elementos históricos e culturais do ensino de Álgebra no contexto do Liceu Cuiabano no período de 1920 a 1930. Para isso, trabalhamos com a interação de fontes primárias e secundárias – todas escritas – que faziam parte do contexto escolar estudado. A análise foi conduzida por meio das ideias propostas por André Chervel e por seus pares no que diz respeito à história das disciplinas escolares. Dessa forma, consideramos no momento da escrita dessa tese, que a limitação metodológica no mestrado, estava relacionado às fontes, já que lançamos mão apenas de fontes escritas.

[2] O texto que segue, tem a intenção de deixar explícito para o leitor a forma como eu, enquanto pesquisadora fui me apropriando de alguns conceitos durante meus momentos de formação. Nesse sentido, por vezes é possível notar o discurso se modificando, e até mesmo oscilando devido à minha formação inicial em História da Educação Matemática. Notando-se, assim, que no esforço de compreender o trabalho do historiador, muitos elementos dessa minha aproximação inicial no mestrado, permearam, e, provalvemente permearão os discursos posteriores. Uma vez, que, somos atravessados por distintos discursos e são esses atravessamentos que nos constituem.

A problematização de um estudo inicia-se quando o pesquisador coloca sua atenção em algo que se destaca para ele. O início dá-se pela "emergência de um acontecimento que instaura a ruptura com a rotina, que estabelece a singularidade da situação, que anuncia a diferença lá onde só havia repetição" (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 67). Tal acontecimento deve ser algo que o provoque, que muitas vezes não está instaurado na plenitude da razão, que clama por explicações.

Pode-se, de modo geral, dizer que o pesquisador procura respostas para problemas que formula em sua pesquisa, já que "[...] pesquisar quer dizer ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando suas múltiplas dimensões, e outra vez mais...", e ainda podemos dizer que a "interrogação mantêm-se viva, pois a compreensão do que interroga nunca se esgota" (BICUDO, 2009, p.8). Porém, por vezes, faltam-lhe elementos para constituir tais respostas.

Inicialmente, a partir da minha formação acadêmica, eu acreditava[3], que o trabalho do pesquisador pautava-se em selecionar fontes e métodos que julgar pertinentes, procurando pautar-se pela melhor escolha de acordo com as necessidades peculiares de seu tema e de seus interlocutores. Tudo influencia nas escolhas do estudioso em seu posicionamento; todas as causas e efeitos, a continuidade e as descontinuidades se conjugam para a compreensão dos acontecimentos que narra.

Com essa noção sobre fazer pesquisa, entendia que a questão que inquieta o pesquisador o leva a outras questões como, por exemplo, sobre os recursos metodológicos que já fazem parte do processo de pesquisa, e também sobre sua concepção de pesquisa em sua área. Assim, lembrei-me de um livro que para os que estudam História é basilar. Trata-se de *Apologia da História ou o ofício de historiador*, de Marc Bloch, um dos fundadores dos

---

[3] É importante ressaltar que no decorrer do texto há alguns posicionamentos que oscilam, entre uma perspectiva e outra, devido à minha formação anterior e ao modo como fui me constituindo como pesquisadora nesses últimos anos. São exemplos:

- posição uma: considero que o trabalho do pesquisador é selecionar fontes e métodos, pautando-se pela melhor escolha.
- posição outra: nos propomos a problematizar a Hermenêutica de Profundidade como possibilidade metodológica para esta pesquisa.
- posição uma: explicitamos que causas e efeitos ajudam na compreensão dos acontecimentos narrados pelo pesquisador.
- Posição outra e uma: não há uma metodologia a ser seguida rigorosamente, assim o historiador escolherá um método de acordo com os problemas e as circunstâncias.

No entanto, não temos a intenção de apagar essas diferentes perspectivas, mas sim, ressaltar que tais pensamentos foram debatidos e discutidos no decorrer da pesquisa. Assim, configuramos uma perspectiva única, apresentada no texto que segue conforme fui me apropriando das teorias e me inspirando nas metodologias.

Annales[4]. Marc Bloch foi um historiador francês que acreditava no que os seus precursores ensinaram: "o objeto da história é, por natureza, o homem" (BLOCH, 2001, p.54) e, assim, defendia que o exercício historiográfico sobre uma determinada comunidade e determinado fazer não poderia ser deslocado dessa comunidade e das condições em que ela vive ou viveu (SOUZA, 2006). Criticava o positivismo e defendia que a busca por compreender o passado está na importância do presente. Propunha, assim, uma história-problema que não era meramente um estudo do passado, mas um olhar ao passado a partir de questões que se impunham, no presente, como significativas.

De acordo com esse viés historiográfico, pode-se afirmar que o objetivo de um estudo histórico é compreender o homem por meio de suas ações no tempo. Para Marc Bloch, que alterou os fundamentos sobre como escrever história e, portanto, sobre a forma de produção histórica, é permitido ao historiador, dentre outros elementos, a utilização de fontes historiográficas diversas e diversificadas.

Deste modo, o papel do historiador vai além de coletar dados oficiais, reunir documentos e apresentá-los em um relatório final. Evidencia-se a necessidade de atrelar uma hermenêutica às fontes: fontes, por sua vez, são consideradas leituras, e o próprio processo de criação de fontes é hermenêutico, uma vez que não há texto sem leitura – a leitura cria o texto que, sem ela, nada seria além de laudas ou registros materiais sem sentido. Além disso, é por meio da leitura que atribuímos significados aos textos – já que o significado não está no texto, mas é a ele atribuído pelo leitor. Dentro dessa lógica, quanto mais ricas as conexões que podemos fazer, mais ricos nossos textos.

Ainda, sob a tutela dos estudos de Bloch, pensei que assim como ele buscou uma aproximação com as Ciências Sociais – influenciado pelo sociólogo Émile Durkheim –, e explorou a pluralidade de dados (econômicos, políticos e sociais) e a "importância de fontes não escritas como a Arqueologia e a Etnografia" (BLOCH, 2001, p.107) para a prática historiográfica, conjecturei que nesta pesquisa poderia utilizar outras fontes para ir além do que eu já havia feito. Neste ponto, mesmo fazendo várias reflexões, ainda não encontrava solução para o meu problema. Sabia, ao menos, que o que me faltava estava relacionado às fontes, pois de acordo com esses estudos, fui levada à compreensão de que os que usam a História para compreender os domínios da Educação Matemática não precisam escrever uma história baseada em – ou baseada apenas em – registros oficiais –, aqueles encontrados em bibliotecas ou em arquivos governamentais: pode-se examinar uma variedade maior de

[4] Marc Bloch, juntamente com Lucien Febvre, no final da década de 30 do século XX, institui a escola dos *Annales*, que se tornou precursora do que hoje se conhece por "Nova História".

evidências, como pinturas, fotografias, diários, filmes, cartas e vozes que permitam que o pesquisador escreva e conte um caso, uma situação, num determinado tempo, de um determinado modo e ponto de vista: uma narrativa, uma história.

1.2. **A História como construção**

Com a finalidade de expandir os horizontes de como trabalhar com a História para compreender elementos da Educação Matemática, me aproximei do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa[5] (HEMEP) onde se comunga a ideia de que a história é uma construção. Vista dessa forma, permite que os "fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, (é possível) que se reconheça neles um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato." (ALBERTI, 2004, p. 9). Contudo, essa ideia foi se constituindo durante várias reuniões e discussões, algumas das quais serão relatadas a seguir.

As reuniões desses vários educadores matemáticos que optaram pela linha de pesquisa que tem como finalidade o trabalho com a História da Educação Matemática, acontecia no período vespertino, regularmente, uma vez por semana, sendo que o grupo era, (e é) composto por vários alunos de iniciação científica, alunos do mestrado, alunos do doutorado e também por professores do programa de pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. O grupo busca possibilitar discussões direcionadas aos temas de pesquisas, à linha de pesquisa, mas, principalmente, visa contribuir diretamente para a formação dos pesquisadores. Por se tratar de um grupo com estudantes em diferentes momentos de formação e com certa rotatividade de integrantes – devido à finalização e à iniciação das pesquisas – , muitas vezes são retomados assuntos que, para alguns, já não constituem novidade, mas que, para outros, são fundamentais para a iniciação do trabalho como pesquisador daquele campo.

Em uma dessas tardes, uma das questões retomadas foi sobre a própria história, refutando que "a História é o registro do que aconteceu no passado, pois se vários acontecimentos foram lembrados e registrados, muitos perderam seus rastros, foram esquecidos e deliberadamente apagados" (JENKINS, 2013, p. 10).

---

[5] O grupo em questão é registrado no CNPq e vinculado à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Aspectos históricos do ensino e da aprendizagem da Matemática; História da formação de professores que ensinam Matemática e História Oral e narrativa, são as três linhas de pesquisa deste grupo.

Para os pesquisadores que integram o grupo, a "história é busca, portanto, escolha" (BLOCH, 2001, p.24). Busca não de um passado, mas de um tempo, de uma mudança, de homens neste movimento.

Deste modo, fizemos um exercício para ponderar sobre o fazer História[6] e sobre, mais uma vez, o papel do historiador. Iniciamos relembrando os estudos de Cury (2011), que enfatiza que o termo história não possui uma única e precisa definição, ressaltando que:

> Por "história" entendem-se os fatos ou acontecimentos; também, o campo de conhecimento que faz a narração metódica desses mesmos fatos; ainda, designa o conjunto de conhecimentos sobre as transformações do passado; finalmente, o termo pode referir-se ao conjunto de obras referente à história (CURY, 2011, p.11).

O autor aponta ainda que, seja qual for o tema e a concepção de história, ou, até mesmo, a opção metodológica quanto ao fazer História, é necessário que se mantenham os vínculos com o tempo presente. Ademais, poderíamos dizer, então, que fazer história está relacionado à temporalidade, dado que o passado depende parcialmente do presente uma vez que qualquer que seja a história ela "é bem contemporânea, na medida em que o passado é aprendido no presente e responde, portanto, a interesses, o que não é só inevitável, mas legítimo" (LE GOFF, 1994, p. 51).

Um texto introdutório para abordar tais discussões – sugerido no HEMEP- foi o livro de Durval Muniz de Albuquerque Júnior, intitulado *História: a arte de inventar o passado.* No texto, o estudioso enfoca que houve um crescente uso do termo invenção na área historiográfica e reforça as mudanças paradigmáticas que, nos últimos anos, vêm ocorrendo sobre o saber histórico e, assim, entendemos que este termo refere-se ao movimento de inventar, construir e reconstruir representações histórico-sociais. Não se pode olvidar que essas representações histórico-sociais dão sentido às vivências cotidianas dos sujeitos em tempos distintos. Inventar, então, de acordo com Albuquerque Junior (2007), leva a

---

[6] Aqui, podemos diferenciar história com h minúsculo e História com H maiúsculo, conforme o estudo feito por Cury (2011, p. 11), que menciona o historiador José Claudinei Lombardi, explicando que história com h minúsculo refere-se aos próprios fatos ou a totalidade deles, e com H maiúsculo, significa o conhecimento dos fatos ou a ciência que estuda os acontecimentos no tempo. Em outra vertente, mais próxima da forma como temos usado, vemos a proposta de Jenkins (2013), que usa

> [...] "o passado" para tudo que se passou antes em todos os lugares e a palavra "historiografia" para a história; aqui, "historiografia" se refere aos escritos dos historiadores. Também seria um bom critério (o passado como o objeto da atenção dos historiadores, a historiografia como a maneira pela qual os historiadores o abordam) deixar a palavra "História" (com H maiúsculo) para indicar o todo (JENKINS, 2013, p. 24-25).

descontinuidades, ao heterogêneo, à singularidade e estudar a história, a partir das rupturas, das descontinuidades, da singularidade e da diferença é lançar mão da invenção.

Sendo assim, pode-se dizer que a História, sob esta ótica, é pensada como discurso e produção de sentido, uma vez que o historiador é um elemento fundamental e sem neutralidade alguma, tanto na escrita quanto na produção do saber histórico. Pensando neste viés, tais histórias são construções que permitem inserir elementos infinitos, admitindo quase tudo, e nesse sentido, é possível afirmá-las como invenções.

Em face dessas ponderações, é possível reconhecer que "a historiografia é, hoje, o uso metódico, regrado e policiado pelos pares, das palavras, para com elas estabelecer versões do passado as quais venham incidir criticamente no presente" (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 257). Assim, pode-se dizer que a história é criada, inventada e presentifica-se a partir de "um olhar, dentre vários outros possíveis, marcado por nossa atualidade, vale dizer, por nossa inserção cultural e social, enfim, por nossa própria subjetividade"(JENKINS, 2013, p. 10).

Com esse pensamento, a história, ainda que trabalhada a mesma temática, nunca se repete, refere-se a pontos de vistas distintos, únicos e singulares. Por esse ângulo, a mesma paisagem pode ser vista por inúmeras perspectivas e, desse modo, um mesmo acontecimento pode ser organizado em várias tramas. Pode-se dizer então, que não há uma história, mas histórias. Como afirma Bloch (2001, p.159), "[...] Resumindo tudo, as causas, em história como em outros domínios, não são postuladas. São buscadas." A história, vista desta forma, sempre assume uma posição e não é neutra.

Definimos, a partir destes estudos, que em nossos trabalhos, como em Le Goff (1994), baseado nas ideias de Ricouer, a história

> [...] só é história na medida em que não consente nem no discurso absoluto, nem na singularidade absoluta, na medida em que o seu sentido se mantém confuso, misturado... A história é essencialmente equívoca, no sentido de que é virtualmente *événementielle* e virtualmente estrutural. A história é na verdade o reino do inexato. Esta descoberta não é inútil; justifica o historiador. Justifica todas as suas incertezas. O método histórico só pode ser um método inexato... A história quer ser objetiva e não pode sê-lo. Quer fazer reviver e só pode reconstruir. Ela quer tornar as coisas contemporâneas, mas ao mesmo tempo tem de reconstituir a distância e a profundidade da lonjura histórica. Finalmente, esta reflexão procura justificar todas as aporias do ofício de historiador, as que Marc Bloch tinha assinalado na sua apologia da história e do ofício de historiador. Estas dificuldades não são vícios do método, são equívocos bem fundamentados (LE GOFF, 1994, p. 21).

Em vista disso, a trajetória dos fatos não pode, pois, reconstituir um acontecimento por mais variados e abundantes que sejam os documentos, sempre indiretos e incompletos aos olhos de quem os interroga. Cabe, assim, ao pesquisador arquitetá-los e interligá-los em uma narrativa escolhida. Desta maneira, toda escrita histórica, toda organização do passado é transiente, sendo todo marco central também descentralizado, uma vez que se concebe História como fluxo.

Finalizamos as discussões sobre História e o papel do historiador comungando com a ideia de que a historiografia é um estudo contínuo e incompleto e que não se efetiva com base nos grandes acontecimentos – não da forma que entendemos –, datas e nomes, e de que o contexto do acontecimento, daquele que narra e do responsável pela constituição da história ajuda-nos a construí-la, sendo a relação entre o homem e o contexto o que nos permite contar uma história.

1.3. **O que o grupo HEMEP entende por História da Educação Matemática**

Além da concepção de História, outra discussão do grupo foi sobre o próprio campo de pesquisa: a História da Educação Matemática. Chegamos à conclusão, a partir das ideias de Miguel e Miorim (2002), de que é um campo de investigação constituído por todo estudo histórico "que investiga, diacrônica ou sincronicamente, a atividade matemática na história, exclusivamente em suas práticas pedagógicas de circulação e apropriação do conhecimento matemático e em práticas sociais de investigação em educação matemática" (MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 187). Para elaborar essa conclusão, iniciamos com a ideia de que a História da Educação Matemática cultiva um diálogo com grande quantidade de áreas de conhecimento, contudo, as discussões e as interações estão mais próximas da História e da Educação Matemática que, por sua vez, também são campos com fronteiras porosas. A ação dos seus agentes busca contribuir com as políticas públicas da educação, seja por meio de pesquisas sobre os processos de apropriação de leis e propostas educacionais, de alterações curriculares, da forma como a escola foi constituída ou, até mesmo, sobre como os professores de Matemática são formados no nosso país, de tal modo que todas as pesquisas, com os mais diversos temas, possuem uma finalidade comum: possibilitar melhor compreensão das práticas escolares, dos processos educativos, de formação, de avaliação, entre uma vasta gama de elementos que contribuem direta ou indiretamente para o ensino da Matemática escolar atual (GARNICA; SOUZA, 2012).

Neste sentido, recorremos à Garnica e Souza (2012) para reafirmar o que o grupo, estava naquele momento, entendendo por História da Educação Matemática:

> A História da Educação Matemática exercita um diálogo entre História, Educação e Matemática, chamando à cena para esse diálogo uma vasta gama de outras áreas do conhecimento. A História da Educação Matemática visa a compreender as alterações e permanências nas práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de Matemática; dedica-se a estudar como as comunidades se organizavam para produzir, usar e compartilhar conhecimentos matemáticos e como, afinal de contas, as práticas do passado podem – se é que podem – nos ajudar a compreender, projetar, propor e avaliar as práticas do presente (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 27).

Partindo dessa ideia, esclareço que tudo o que foi estudado até aquele momento nos levava a justificar as escolhas metodológicas do grupo, que tinha por finalidade não atender só as pesquisas dos integrantes, ou a um projeto coletivo comum, mas de, principalmente, colaborar para esta área de pesquisa.

1.4. **Sobre o nosso principal instrumento de trabalho: as fontes**

Depois de entendermos, compartilharmos e discutirmos sobre a nossa concepção de História e História da Educação Matemática, discorremos sobre um outro elemento delicado e essencial para o nosso trabalho: as fontes históricas. Esse componente, nesta perspectiva que adotamos, é visto como construção discursiva e histórica:

> O historiador não pode tomar os documentos, as fontes históricas, como indícios de um real que pode ser desvelado, um real que estaria nas entrelinhas e seria reconstruído pelo historiador. [...] Ela não é sinal de um acontecimento, como quer Ginzburg, embora se remeta a um acontecimento que deve ser explicado (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 103).

Ao tentar fazer as relações necessárias sobre as fontes e o trabalho do pesquisador, nos baseamos também em Saviani (2004), que procura expressar em seus escritos a ideia das fontes como o ponto de origem para a produção historiográfica, ponto de apoio e base que permitem aos historiadores se lançarem na linha historiográfica. Discorre que, no trabalho com a historiografia, não podemos falar em fontes naturais, uma vez que todas as fontes históricas são produções humanas, e ainda afirma, que as fontes históricas não são a fonte da história, explicando-nos que não é delas que brota e flui a história. Porém, ressalta que, "enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história" (SAVIANI, 2004, p. 5-6). Assim, as fontes históricas

sempre são construção de um conhecimento da história e não a história em si. Afinal, toda produção humana é carregada de intencionalidade e nenhuma fonte pode ser vista como mais fiel ao real, ou como a verdade, muito menos como "a" história.

É claro que após essa observação ficava um questionamento: quais fontes nos ajudam a problematizar nosso objetivo de pesquisa? E isso era, para mim, uma questão crucial, afinal no meu mestrado só havia trabalhado com fontes escritas e documentos oficiais. Contudo, após todas as discussões e leituras com o grupo, sabia que não havia fontes definidas a se lançar mão, uma vez que, nenhum acontecimento histórico possui "uma documentação consagrada que não possa ser substituída por outra ou é constituído de um conjunto de eventos que não possam ser substituídos por outros, o que depende do olhar do próprio historiador"(ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.156). Sob tal ótica, não há uma metodologia a ser seguida rigorosamente, um roteiro estático que dirá do caminho a seguir, de que fontes lançar mão, de como se contará a história. O problema de pesquisa, o desenrolar dessa pesquisa, os desafios, os acasos, as fontes encontradas e aquelas construídas a partir das leituras e experiências do pesquisador fazem parte dessa trama, e a deixam tão criativa quanto caótica. Segundo Jenkins (2013, p. 60), "embora possam existir métodos para descobrir 'o que aconteceu', não existe absolutamente nenhum método pelo qual se possa afirmar de uma vez por todas, 'ponto-final', o que os 'fatos' significam". Assim, o historiador escolherá um método de acordo com o problema e as circunstâncias.

As fontes podem, então, ser consideradas como resíduos, assim como são para Garnica e Souza (2012), e esses resíduos são o que cada pesquisador busca compreender em um determinado campo, a partir de um estudo historiográfico. Para os autores, as fontes não são somente as que estão à disposição do pesquisador, mas também aquelas que a partir destes estudos historiográficos, deste campo, os pesquisadores podem criar.

Para mim, ficava uma outra indagação, logo respondida no desenrolar das discussões: como em um trabalho de pesquisa eu poderia criar fontes que registrassem as vozes dos agentes escolares? Eu sabia que as fontes com relatos de experiências do que cada um vivenciou são raras, muitas vezes inexistentes, dependendo do que se busca investigar. Então, como criá-las de modo adequado?

Esse questionamento começou a ser respondido quando passei a entender como este grupo trabalha ao produzir histórias nesta área de pesquisa.

1.5. História Oral como meio possibilitador de recriações, de encenações históricas

No grupo, em muitos outros encontros, foram discutidos métodos, procedimentos, técnicas, problemas de pesquisas, objetos de estudo, análises, sempre levando em conta as questões dos trabalhos dos seus membros. E, assim, quanto mais o tempo passava, quanto mais temas eram discutidos, mais se tornava possível pensar e repensar o fazer história, o fazer pesquisa.

Em uma dessas reuniões, ao discutir que os fatos históricos não falam por si, o papel do historiador volta à cena: interrogando fontes, dados, documentos, na busca de responder suas inquietações, entende-se, na interseção dessas reflexões, que o pesquisador é constituído ao longo de suas vivências, sendo que se reconhece, como parte do trabalho do historiador, a subjetividade, uma vez que, como vimos, não há neutralidade e muito menos exatidão no conhecimento histórico, que é "uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa" (BLOCH, 2001, p. 75).

Adotado esse paradigma, reafirmo, baseada nos estudos do grupo, que a história é sempre construção de um pesquisador, assim, se outro pesquisador fosse contar uma história sobre o mesmo tema, certamente contaria, uma outra história.

Devemos reconhecer que não há um modo único de olhar historicamente, podemos, sob diferentes perspectivas, obter este olhar, sempre, é claro, levando em conta que a história não é uma mera descrição do que aconteceu. Os membros do grupo discutiram que para compreender a História da Educação Matemática, agentes escolares, professores, alunos e outros envolvidos diretamente com o ensino da Matemática devem ser ouvidos para que possam contar as suas histórias, lembrando-se que o sujeito que narra a sua história o faz a partir de um presente, ou seja, ele pode contar diferentes histórias se for interrogado em tempos também distintos.

O grupo HEMEP, além dos estudos que já relatei, vem desenvolvendo um trabalho específico com narrativas orais sobre a História da Educação Matemática utilizando a História Oral como recurso metodológico, dando oportunidade àqueles que vivenciaram os fatos de serem ouvidos, construindo, com eles, versões históricas. São exemplos deste trabalho os estudos de Souza (2011)[7], Reis (2014)[8], Faoro (2014)[9] e Pinto (2013)[10], entre outros

[7] O trabalho de doutorado de Souza (2011) foi desenvolvido em um esforço coletivo, no qual parcerias com agências de fomento, com meios de comunicação, pesquisadores de iniciação científica e a Secretaria de Educação e Cultura de um município paulista foram essenciais. A pesquisa visou à construção de uma versão

integrantes. Por esse motivo, muitas leituras foram focalizadas na tentativa de compreender aspectos relativos à esta área de pesquisa por meio dos relatos de experiências de determinados sujeitos que vivenciaram as situações que se buscava compreender. Neste aspecto, o grupo recusa-se a fazer uma história que mutilaria o homem, mutilando, assim, a própria história. Pode-se dizer que para este grupo, o historiador deveria ter apetite, já que, para eles, era/é essencial a um pesquisador "ser um faminto de história, faminto de homens dentro da história" (BLOCH, 2001, p.20).

Buscar os homens dentro da história fazia e faz o grupo entender que as narrativas e o modo de concebê-las são fundamentais para que os trabalhos sejam desenvolvidos. Nessa ótica, o grupo tem estudado o pensamento de Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) a respeito das narrativas, já que a mobilização de narrativas de vida permite explorar e investigar, segundo esses autores, fenômenos do campo da Educação. Isso levou o grupo compreender que as investigações que lançam mão de um aparato biográfico-narrativo envolvem um trabalho exaustivo de obter e analisar relatos produzidos sobre determinado fenômeno, que se serve de experiências pessoais. Desse modo, é possível considerar que os seres humanos são sujeitos narrativos, já que só existem por meio da linguagem, ao contarem histórias, conversarem e se relacionarem com os demais e até mesmo com eles próprios – quando se colocam em momento de reflexão.

A ideia de trabalhar com a História Oral instigou-me, tal como em Souza (2011) e, assim, quanto mais fui conhecendo o trabalho do grupo de pesquisa e estudando algumas ideias sobre a metodologia, tendo presente o que as fontes orais permitem; mais pensava que seria possível, por meio desta metodologia, fazer o que foi me instigado no mestrado: contar uma história por meio das experiências dos agentes escolares. Essa inquietação em "dar voz", ou melhor, "dar ouvidos" aos agentes escolares deu-se, pois, no mestrado – mesmo não tendo

---

sobre o ensino de matemática no Grupo Escolar Eliazar Braga, localizado na cidade de Pederneiras, no período de 1920-1975. A autora utilizou a História Oral como metodologia e apresentou a tese na estrutura *multipaper*.

[8] Reis (2014), teve como objetivo criar um cenário da formação matemática de professores do ensino primário na Escola Normal Joaquim Murtinho. Tal escola era pública e funcionou de 1931 a 1940 e de 1948 a 1974 em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. Assim, para que fosse possível o delineamento deste cenário, a pesquisadora adotou a História Oral como metodologia de pesquisa visando, então, entender o processo de formação Matemática por meio dos relatos de quem vivenciou tal processo.

[9] Faoro (2014), em seu trabalho de mestrado, buscou caracterizar o primeiro curso de formação de professores de Matemática de Dourados, cidade sul mato-grossense. Procurou constituir elementos das movimentações que levaram à criação, implantação e estruturação do curso, além dos perfis dos professores e a estrutura física que a instituição tinha. A História Oral foi utilizada na constituição de fontes, por meio de entrevistas com os primeiros professores do curso de habilitação e licenciatura em Matemática.

[10] A tese de doutorado apresentada por Pinto (2013) teve como objetivo o estudo do Projeto Minerva. O autor lançou mão de várias fontes escritas, bem como de depoimentos orais produzidos a partir da História Oral. A tese, composta por nove volumes, apresenta, em cada um deles, temas específicos sobre o Projeto.

trabalhado com fontes orais – ao estudar o Liceu Cuiabano – instituição destinada, à época, ao ensino secundário – deparei-me com um acervo de um professor que lá ensinou Matemática por cerca de três décadas, tendo acesso a uma grande quantidade de textos, cadernos e até livros sobre as suas experiências e as suas impressões sobre o contexto em que ele viveu. Isso me chamou a atenção, já que muitas vezes este professor tentava seguir as regras, leis e orientações da época e, por algumas vezes, não conseguia. Além do mais, ele lançava mão de várias estratégias de ensino usando o próprio contexto para ensinar Álgebra para os seus alunos. Detalhes dessa natureza, somente com documentos oficiais não seria possível obter. Neste sentido, estudei com o grupo a importância da pluralidade de fontes no trabalho historiográfico. Mas, ainda ficava a inquietação: como constituir fontes com as experiências dos sujeitos?

Em *A experiência do Labirinto*[11], lemos que:

> A constituição de fontes é intencional – não incidental – e isso obriga os que se valem de tal método a defenderem uma concepção de história (e, consequentemente, de historiografia) que parametrize tantos os procedimentos para a constituição das fontes quanto os motivos e objetivos para constituí-la (GARNICA, 2008, p. 130).

No HEMEP, já estava claro para os integrantes a concepção de história e de historiografia, bem como a exploração da História Oral entre tantos outros métodos para constituir fontes desta natureza. Para mim, começava a ficar claro que a História Oral é:

> [...] um método de pesquisa qualitativa que não difere, em geral, dos demais métodos qualitativos: compartilha com eles alguns dos princípios mais essenciais e elementares, mas deles difere por ter, dentre suas expectativas iniciais, não somente amarrar compreensões a partir de descrições, mas constituir documentos "históricos", registros do outro, "textos provocados". [...] São, portanto, sempre potenciais fontes históricas, cabendo a alguém aproveitá-las assim ou não (GARNICA, 2008, p. 130).

Dessa forma, a História Oral torna possível que diálogos até então impossíveis, ignorados ou mesmo desprezados aconteçam, tornando algumas Histórias "impossíveis de serem contadas", possíveis (GARNICA, 2008). Além disso, é uma metodologia que permite construir fontes históricas com o intuito de encontrar respostas para a indagação do pesquisador.

---

[11] *A experiência do labirinto* é um texto em que o autor exercita a liberdade de dialogar com expressões artísticas com o intuito de discutir as práticas de ensinar e aprender Matemática, como também, no mesmo texto, apresenta e exercita o trabalho com o método da História Oral.

1.6. **Constituindo a nossa pesquisa**

Depois da participação no HEMEP, enveredei-me para a continuidade dos estudos e a participação na seleção do doutorado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho" no campus de Bauru[12], no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, tendo como tema de pesquisa o Colégio Culto à Ciência[13]. Esse tema acompanhava-me do mestrado por também ser um colégio dedicado ao ensino secundário e ter sido um colégio com um histórico singular, destacando-se no estado de São Paulo. A pesquisa, formulada a partir daí, tinha como objetivo (re)constituir um cenário histórico por meio de documentos e de depoimentos que explicitassem as experiências com o ensino e a aprendizagem de Matemática, bem como investigar a formação dos professores de matemática no Colégio Estadual Culto à Ciência. Um contratempo firmou-se, porém, no dia da defesa. Conforme esclarecido pela banca, ainda que o projeto tivesse sido aprovado, não haveria orientadores de doutorado disponíveis. Retornei à minha cidade de origem e, durante semanas, enquanto esperava o resultado da seleção do doutorado, ainda debruçava-me em compreender mais sobre a composição das narrativas por meio da História Oral. Até que veio a notícia da aprovação, ainda que a orientadora designada fosse da área História da Matemática[14], o que mudava tudo.

Na mesma ocasião, Garnica se mostrou disposto a ajudar, dando o suporte necessário, por meio dos grupos de estudo. O grupo que me acolheu foi o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem, composto por integrantes que exploram a formação de professores em espaços diversos, e que na última década tem se envolvido com "o estudo da cultura escolar e o papel da Educação Matemática nessa cultura (GHOEM, 2016)". E mesmo

---

[12] Bauru é uma cidade do estado de São Paulo que dista 326 Km da capital.
[13] Colégio Culto à Ciência, localizado em Campinas.
[14] Diferenciamos aqui, História da Educação Matemática e História da Matemática, segundo Garnica e Souza (2012):

> Podemos complementar afirmando que a História da Matemática exercita um diálogo entre História e Matemática, visando a compreender as alterações e permanências nas práticas relativas à produção de Matemática; a construir versões sobre como os conceitos matemáticos se desenvolveram e como a comunidade que trabalha (produz) Matemática se organiza/organizava com respeito à necessidade de produzir, usar e compartilhar conhecimentos matemáticos (p. 33).

É neste sentido que trabalhar com a História da Educação Matemática e trabalhar com a História da Matemática, são coisas distintas, já que buscam compreender problemas e situações diferentes.

que o nome do grupo[15] sugira, nem sempre os trabalhos se valem da História Oral (HO) como metodologia. Dependendo da temática, outros aportes metodológicos são mobilizados.

Dentre as temáticas discutidas no grupo, que podem ser identificadas por meio dos trabalhos dos membros, podemos mencionar a Formação de Professores de Matemática, as Instituições de Ensino, o Acervo de Livros Antigos do Grupo, as Narrativas, a História Oral, os Manuais Didáticos, a História da Educação Matemática, a Análise de Livros, entre outros. Atualmente, três projetos distintos, no entanto relacionados, unem as temáticas dos diversos trabalhos do Ghoem: "Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil", "Narrativas e Educação Matemática" e "Hermenêutica de Profundidade: possibilidades para a Educação Matemática" (GHOEM, 2016).

Os trabalhos que envolvem entrevistas, lançam mão da História Oral. Há muitas formas de trabalhar com entrevistas em pesquisas qualitativas, contudo, a diferença desta metodologia de que o grupo lança mão, é que a entrevista é vista como alicerce, já que a constituição de fontes históricas ocorre por meio das narrativas constituídas a partir da exploração da oralidade, ou seja, em momentos de interlocução.

Garnica, porém, havia me alertado de que o tema do trabalho não era o mais adequado para ser desenvolvido por uma pesquisadora que não conhecia o colégio nem a cidade de Campinas – onde o colégio se constituiu e se desenvolveu. Sugeriu que a pesquisa se relacionasse com o meu contexto e que contribuísse de maneira direta com o projeto maior[16] do grupo. Optei por seguir as orientações dele, pois percebi que este seria um caminho que potencializaria minha permanência na Unesp de Bauru, além de ampliar minhas possibilidades de pesquisa, que não estaria fixada apenas na forma como tinha trabalhado no mestrado com historiografia. Trabalhar no grupo com uma temática próxima às dos demais membros, também facilitaria, naturalmente, meu desenvolvimento, já que teria a oportunidade de um acompanhamento mais próximo por parte do orientador e apoio do grupo de pesquisa.

---

[15] De acordo com Garnica, Fernandes e Silva (2011), o Ghoem que já tem mais de uma década e embora traga:

> […] no próprio nome a expressão História Oral não se dedica apenas à História Oral, e, num grupo que tem no próprio nome a expressão Educação Matemática, algumas vezes se desenvolvem trabalhos que, diretamente, não focam a Educação Matemática. Digamos que, no movimento de articulação do Grupo, a História Oral foi o aglutinador inicial de um núcleo de pesquisadores interessados em compreender as potencialidades da oralidade e da memória – pontos nodais de um método que, não sem discordâncias, é chamado História Oral – para a Educação Matemática (p. 231).

[16] O Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem – tem como um de seus objetivos mapear a Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil. Contudo, podemos dizer que o ingrediente básico das pesquisas são as narrativas, não importa se lançando mão da História Oral ou da Hermenêutica de Profundidade.

Dentre as possibilidades de tema de estudo, tomando como foco a formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul – disposta a contribuir também para o grupo de estudo do qual até o momento eu fazia parte (o HEMEP) e também para o grupo de estudo do qual eu começava a fazer parte (o Ghoem) – escolhi[17] compreender o movimento de criação e desenvolvimento dos cursos conhecidos como Licenciaturas Parceladas[18] no estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que nos últimos anos fui professora universitária no estado, além de ter trabalhado em duas instituições com o ensino a distância. Assim, interessavam-me formas diferenciadas de formação de professores. Sobre o período, para fixá-lo, o argumento baseava-se em Albuquerque Junior (2007), que, ao salientar como Foucault compreende o trabalho do historiador, observa que o pesquisador que estuda a História há de produzir um discurso sobre o passado, mas será o presente que irá direcionar os recortes e os arranjos. Assim sendo, postulava sobre o desenrolar da pesquisa, os estudos e as análises feitos no presente, que me permitem arbitrar um ponto de origem, um recorte de uma determinada época que me levaria a tomar emprestados alguns conceitos, já estabelecidos, de algumas teorias, para escrever sobre as Licenciaturas Parceladas no estado do Mato Grosso do Sul.

1.7. **O que é História Oral?**

Com o passar do tempo, a expectativa só aumentava, e toda vez que me reunia com o grupo, tinha várias ideias e queria iniciar logo o projeto. Mas o primeiro semestre do doutorado foi dedicado apenas às disciplinas, ainda que algumas leituras fossem feitas, propiciando a compreensão do procedimento metodológico chamado História Oral. Como sugestão bibliográfica surgiu um artigo, de 2011, de Garnica, *Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos".*

A primeira leitura desse texto indicou que, no grupo, não se compartilhava a ideia de uma "regulamentação" mas, sim a necessidade de uma "regulação", e isso, para qualquer pesquisa qualitativa, não somente em História Oral. Essa era a ideia principal que permeava

---

[17] De acordo com Goldenberg (2003, p.45), "a simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa". A autora alerta ainda que para obter uma boa resposta é necessário que se faça uma boa pergunta, sendo primordial a elaboração de um problema específico que possa ser investigado por processos científicos. Para isso, salienta ser fundamental tornar o objeto de estudo explicito e concreto por meio da imersão sistemática no assunto. Sabemos que a imersão é um processo gradual e permeará todo o desenvolvimento da pesquisa.

[18] As Licenciaturas Parceladas eram cursos de caráter emergencial que visavam à formação em serviço, tendo como característica principal a formação aligeirada e em etapas/parcelas. Essas licenciaturas, como se verá, são o tema central desta tese.

os trabalhos do grupo : “A pesquisa qualitativa é um meio fluido, vibrante, vivo e, portanto, impossível de prender-se por parâmetros fixos, similares à legislação, às normas, às ações formalmente pré-fixadas” (GARNICA, 2001, p. 42). Os estudos prosseguiram:

> “Regular” diz do sujeitar a regras, dirigir, regrar, estabelecer e facilitar por meio de disposições. “Regulamentar” fala da sujeição a regulamentos. Sendo intencional, visando a uma finalidade, a pesquisa – como qualquer outra esfera da vida humana – pede por critérios que, direcionando as ações que buscam alcançar objetivos organize e ordene – ao menos minimamente – o caótico (GARNICA, 2001, p. 38).

Parecia claro que a regulação é um processo que o próprio grupo de estudo vai organizando, já que se está tomando uma metodologia em comum: vai-se adequando a realidade dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo com o intuito de que as ações de todos os integrantes atinjam as finalidades coletivas, ou seja, atinjam os objetivos não somente nos próprios trabalhos, mas também o objetivo maior e comum do grupo, já que regular é elaborar argumentos que justifiquem as maneiras de agir para que o estudo aconteça. É a nossa vivência no mundo que permite emergir as inquietações e insatisfações que nos levam a questionamentos sobre o nosso cotidiano, fazendo-nos desenvolver ações que nos conduzem a compreensões, tecendo, então, algum entendimento a respeito da nossa vivência no mundo. Porém, esse ciclo é constante e ilimitado e, assim, devem ser nossas ações – não restritas e pré-fixadas ou determinadas, sem flexibilidade para tecer outros aspectos e visões – para permitir diversas interpretações, conforme Garnica.

Oliveira (2010) explica que a “[...] metodologia de pesquisa perpassa o binômio de pressupostos teóricos-procedimentos de pesquisa e a discussão de um dos termos desse binômio necessariamente está imbricada numa explicação/reflexão sobre o outro” (OLIVEIRA, 2010, p. 478), isto é, existem certos procedimentos teóricos que exigem explicações e reflexões do grupo, que permitem que haja procedimentos de pesquisa. Disso, o grupo apoia-se em uma determinada metodologia – já consagrada –, mas sempre teoriza sobre ela e apropria-se dela de uma maneira nova, que reflete os e se reflete nos trabalhos que se lê. Neste enfoque, “a metodologia é sempre um exercício, um fazer em trajetória e não uma mera e simples aplicação linearizada que permite passar por etapas em procedimentos mecanicamente implementados.” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 51). Neste sentido, ganha relevância a ideia de grupo, de que o trabalho acontece coletivamente, já que, ao produzir conhecimentos, interpretações e compreensões, está-se contaminado com vários outros discursos, principalmente daqueles que compartilham e tentam regular metodologias

comuns ou até mesmo possuem temáticas e princípios comuns[19].

Procurei notar, por meio dos trabalhos, que, para o grupo, a mobilização da História Oral enquanto metodologia, parte de depoimentos que podem ser tanto histórias de vida, como temáticos[20]. Envolve a necessidade de mapear e contatar colaboradores, elaborar roteiros de entrevistas, realizar entrevistas, transcrevê-las e textualizá-las, legitimar os textos produzidos a partir das gravações orais, obter cartas de cessão dos colaboradores e, por fim, analisar as fontes criadas (BARALDI, 2003; GARNICA, 2001; SOUZA, 2006; MARTINS-SALANDIM, 2012; MORAIS, 2012). Ademais, o mapeamento e o contato com os colaboradores, comumente, dá-se a partir da questão que se busca responder, sendo tais colaboradores fundamentais para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Além disso, foi possível lidar com um protocolo relativamente estável da metodologia conhecido como critério de rede[21], ou seja, a partir do contato e/ou da entrevista, um colaborador indica outros possíveis colaboradores e uma lista de nomes é estabelecida.

Na verdade, a narrativa que o colaborador constitui, em um processo de negociação entre colaborador e pesquisador, auxiliará a compreensão sobre o tema, o que é fundamental para que as perguntas não sejam no formato de "pergunta-resposta", afinal, se assim fosse, o colaborador sentir-se-ia preso como em um interrogatório – e realmente esta não é a ideia (o momento da entrevista deve ser o mais prazeroso possível para que o colaborador sinta-se à vontade para dizer ou não dizer, elaborar e reelaborar pensamentos – constituindo respostas breves ou longas. Cumpre anotar, neste sentido, que os pesquisadores do Ghoem têm, em um esforço contínuo, buscado discutir os limites da metodologia adotada e de novas possibilidades de trabalho com os procedimentos da História Oral. Sendo assim, algumas pesquisas têm apresentado outros modos de trabalhar durante essa etapa, como, por exemplo, as fichas temáticas[22].

---

[19] Tomando as palavras de Le Goff (2001) sabemos que nenhum historiador isolado pode escrever uma história mais ampla, aberta, longa, profunda – como é o objetivo do grupo. Para escrever uma história mapeando as práticas de formação e atuação de professores de Matemática no Brasil é necessário que outros pesquisadores contribuam. "Isolado nenhum especialista nunca compreenderá senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudo. A história só pode ser feita com uma ajuda mútua" (BLOCH, 2001, p. 26). Assim, há momentos em que o trabalho do historiador consiste em um trabalho solitário, debruçado em fontes; contudo há vários momentos em que o trabalho do historiador é um processo solidário, que enriquece o trabalho de todos e permite que os estudos sejam compostos e se complementem.

[20] Na História de Vida o colaborador revela suas experiências e vivências em todos os aspectos, como um todo. Já na História Oral temática o colaborador apresenta também suas experiências e vivências, mas a partir de um aspecto que geralmente é determinado pelo entrevistador/pesquisador.

[21] Podemos citar como exemplo os trabalhos de Morais (2012) e Martins-Salandim (2012).

[22] As fichas temáticas têm o intuito de disparar narrativas sobre a temática da pesquisa, sem que perguntas direcionem os temas e a ordem de encadeamento das falas dos depoentes. Neste sentido, pode-se citar como exemplos os trabalhos de Rolkouski (2006) e Morais (2012). Contudo, o primeiro pesquisador durante a

Um passo à frente na pesquisa constitui a elaboração das perguntas[23] que devem compor o roteiro: elas podem ser feitas a partir das questões e dos objetivos da pesquisa, mas, Silva (2006), apesar de elaborar um roteiro previamente, antes das entrevistas, a partir delas (re)elabora um novo roteiro com o intuito de nortear entrevistas posteriores. Assim posto, a própria elaboração do roteiro já está repleta da intencionalidade do pesquisador, em falar de coisas que são de seu interesse, do interesse da sua pesquisa. A leitura do trabalho de Fernandes (2011) e de Souza (2011), acrescenta que, ao trabalhar-se na vertente da História Oral Temática – com o tema de formação de professores –, o roteiro da entrevista deve ser constituído pensando em questões que atendam não somente o tema central da pesquisa, mas também com perguntas que permitam que o narrador organize as suas lembranças e seus pontos de vista para falar sobre suas experiências vivenciadas. Contudo, essa constituição não deve deixar escapar a finalidade de trabalhar com o roteiro, que é auxiliar o colaborador a não se afastar demais e guiá-lo de modo que narre sobre o tema abordado e/ou sobre as suas cercanias.

Pode, no entanto, ocorrer, como aponta Silva (2006), que em uma entrevista o colaborador não se sinta à vontade com o roteiro que lhe é entregue, e assim cabe à sensibilidade do pesquisador deixar a conversa "rolar solta". Há necessidade de que o pesquisador tenha sutileza quando está na situação de interlocução, que este saiba agir de modo que a entrevista flua da melhor forma possível. Assim, o roteiro não é algo fixo, que o pesquisador precisa seguir rigorosamente.

De acordo com Meihy e Holanda (2007):

> A entrevista de história oral é sempre um processo dialógico, isto é, que demanda a existência de pelo menos duas pessoas em diálogo, porém não se trata de uma conversa e sim de relação programada, atenta às gravações. Assim, os contatos humanos premeditados, se colocam como imprescindíveis à elaboração da história oral. Não se produz, contudo, história oral por vias indiretas, como por telefone ou internet, por exemplo (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 19).

No caso do grupo em que me inseri, discute-se também a possibilidade da entrevista ser feita com colaborador e pesquisador fisicamente no mesmo lugar. Apesar de ser uma vertente ainda pouco explorada no grupo, o trabalho de Rosa (2013) apresenta uma forma de

---

entrevista deixava que os depoentes escolhessem a sequência dos temas que gostariam de tratar. Já o segundo escolheu uma ordem *a priori*, seguindo uma determinada sequência – a intenção do autor era que os colaboradores não tivessem dificuldade, continuando num mesmo raciocínio.

[23] Ao elaborar o roteiro composto por perguntas para entrevista é necessário ter em mente que "a escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas" (BLOCH, 2001, p. 79).

constituir memoriais de formação por uma via indireta, com um blog, no qual os professores pesquisados compuseram (auto)biografias, compartilhando as suas experiências. Daqui, emerge uma indagação: o que se ganha e o que se perde se entrevistas temáticas forem feitas por vias indiretas?

De acordo com Porteli (2010), a entrevista não é apenas um diálogo entre duas pessoas, onde uma pergunta e outra responde, pois ao iniciar a entrevista, muitas vezes tais funções mesclam-se, já que compartilhar o mesmo espaço físico torna muitas coisas possíveis. É importante observar que entrevista é entre/vista, troca de olhares – ou entre olhares –, e que, por meio da empatia e da confiança entre as duas pessoas envolvidas, pode-se alcançar a ideia do que torna a história oral significativa, essa possibilidade de ir além das diferenças. Assim, considero importante, em uma entrevista temática, estar no mesmo espaço temporal e físico ainda que admita, a julgar pelas circunstâncias, outras formas de interação. Quando dois sujeitos estão frente a frente, em um momento de entrevista, não estão vazios de outras experiências, além das que se têm interesse para a pesquisa e, por isso mesmo, os dois sujeitos constituem-se no momento da entrevista, em um movimento em que ora um observa e em outros é observado, ora questiona e, por vezes, também pode ser questionado. Essa situação pode colaborar de modo significativo para a narrativa produzida por eles.

Para Fernandes (2011), as narrativas orais permitem a compreensão de experiências sociais compartilhadas em tempos cruzados – o do relato e o do acontecido –, favorecendo também a relação entre colaborador e pesquisador, que vai além da busca pela verdade dos fatos. Afinal, narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também fomos ou nos sentimos personagens. Neste aspecto, deve-se considerar 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 (PORTELLI, 2013, p. 103).

As narrativas carregam uma gama de possibilidade de análise e as significações dependem daquele que está interessado em entender – que pode ser o entrevistador (também autor da narrativa) ou qualquer outro leitor. Assim, as narrativas são o cerne[24] para as pesquisas que, como as do grupo, estão interessadas nos discursos produzidos a partir da experiência vivenciada, no caso, sobre a formação de professores.

---

[24] Já que para Garnica (2014, p. 52-53) as narrativas "são matérias-primas por excelência de todo o processo hermenêutico […] veículos para expressão de subjetividades, recursos para a manifestação de memórias (passadas e presentes) e vetores para compreender a experiência vivida".

> 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 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).

Desse modo, "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).

A História Oral pode, então, ser compreendida como um método autobiográfico, em que aquele que narra constrói uma versão histórica em direção daquele que escuta, uma narrativa repleta de sentimentos, sensações e experiências. Por isso, já desde o momento da entrevista – pode-se dizer até antes, na preparação dela – a narrativa constituída por meio do relato é algo coletivo, é do entrevistado tanto quanto é do entrevistador e, por isso, os passos que se seguem após a entrevista deverão ser discutidos, entendidos e negociados também coletivamente.

Pode-se, ademais, considerar que a narrativa sempre trará marcas que constituem o sujeito narrativo, que, por sua vez, não é o sujeito narrador, de tal modo que, quando se interpreta uma narrativa não se está analisando a vida do sujeito, mas a narrativa que ele produziu sobre sua vida. A narrativa "é um relato que faz sentido no contexto do argumento que o narrador, culturalmente situado, cria" (SILVA, BARALDI e GARNICA, 2013, p.56) e no caso do grupo, "as narrativas com as quais mais usualmente tem-se trabalhado são resultados de situações de entrevistas e focam histórias de professores, registram memórias várias, 'falam' do modo como, segundo os depoentes, as suas experiências se deram" (Ibid., p.56).

Neste sentido, as narrativas constituídas pelos pesquisadores do grupo caracterizam-se como "processos de produção de significado para acontecimentos ou situações, têm a potencialidade de criar ou legitimar discursos e admitem nelas mesmas uma pluralidade de modos de produção de significados" (Ibid., p.61). Adotada tal compreensão, pode-se entender que a história, constituída na narrativa pelos depoentes, com o pesquisador, é uma história de interpretações.[25]

---

[25] Estamos compreendendo, de acordo com as ideias de Foucault (1999, p. 26) que "interpretar é se apoderar, [...] de um sistema de regras que não têm em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras".

Em consonância com o pensamento de Ricouer (1998 apud Grossi e Ferreira, 2001 ,p. 34), temos que tudo que o sujeito nos narra sempre será vida – já que a história sempre captura os homens por meio dos acontecimentos e os acontecimentos por meio dos homens –, mas a vida nela mesma não forma em si uma totalidade de sentido. Porém, são as inserções, os contextos, outros personagens e acontecimentos que auxiliam a totalização da vida pela narração. Sendo assim, o sentido do tempo vivido é sempre uma interpretação, nunca um dado imediato.

Na consecução de uma entrevista, alguns procedimentos são relevantes como a transcrição, a textualização e a análise. A transcrição acontece logo depois da realização da entrevista, trata-se de um processo rigoroso, cansativo e solitário. É um momento em que o pesquisador debruça-se sobre a gravação de áudio e transcreve para a linguagem escrita, de forma literal, a entrevista – mantendo os vícios de linguagem, os vazios e as interferências. Neste sentido, Martins-Salandim (2012) afirma que a transcrição nada mais é que a degravação de cada entrevista, no qual o texto escrito conserva as marcas da oralidade. A autora completa:

> Mantêm-se algumas repetições, interjeições particulares, próprias dos depoentes, contrações de palavras, modos individuais de elaborar um discurso, de ressaltar informações, mandar recados, chamar a atenção do entrevistador, organizar e reorganizar uma lembrança, um raciocínio (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 59).

Quanto à textualização, trata-se de uma forma escolhida pelo pesquisador de apresentar a transcrição de maneira mais clara que, muitas vezes, é truncada e caótica, devido à própria oralidade. A textualização configura-se como um "movimento editorial da transcrição" – expressão usada por Fernandes (2011), em que se deve fazer uma "limpeza", para tentar manter as características da fala do depoente e também não perder o sentido do que ele disse. Assim, como lembra Silva (2006), a textualização tenta apresentar a narrativa de uma forma que permita uma leitura compreensível, para que não haja dificuldades de analisar essa fonte criada. Para isso, o pesquisador pode excluir frases – que ele julga desnecessárias e que, na visão dele, não contribuem para a narrativa; pode elaborar/(re)elaborar falas da forma que ele julgar pertinente para o fluxo e a composição da narrativa e isso envolve, muitas vezes, a reestruturação da transcrição da entrevista (mudança de ordem de falas) – mas sempre tentando manter o que ele pensa ser paralelo ao que o colaborador disse. Para Garnica, Fernandes e Silva, "não há regras para textualizar e essa operação depende, fundamentalmente, da sensibilidade e do estilo de redação do

pesquisador". (GARNICA, FERNANDES E SILVA, 2011, p. 236). Caso haja abusos, o depoente os aponta quando checando a textualização de sua entrevista.

Martins-Salandim (2012) lembra que não devemos apenas destacar o "poder" que o pesquisador tem nas mãos ao produzir a fonte histórica:

> Se por um lado, em determinados momentos, o pesquisador tem posição privilegiada nesse campo de atribuições de significado, por outros muitas vezes os entrevistados usam esses espaços de poder, o que ocorre visivelmente no momento em que narram – e, portanto decidem o que querem narrar – e no momento em que conferem a textualização – exercitando o seu poder de veto (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 56).

Assim, ao narrar um momento, uma bibliografia, um eu, a narrativa tem a pretensão de dizer como o sujeito é, como ele se vê – ou como gostaria de ser visto – na sociedade que ele está inserido. Desse modo, o colaborador poderá inventar e desinventar, completar, contar por todos os lados – lugares, fragmentos – e manejar histórias, juntando as fragmentações, fazendo, assim, a trama da vida pulsar no texto.

Assim compreendida, a textualização é um processo feito pelo pesquisador e pelo colaborador, no qual o colaborador legitima a narrativa produzida a partir da entrevista. Dessa forma, a fonte constituída a partir das negociações não é mais a entrevista em si, nem a gravação dela (na qual já são perdidos vários elementos, como olhares, movimentos, gesticulações), nem a transcrição. O que se tem é a fonte constituída que pode estar repleta de novos significados produzidos pelo colaborador ao ler e solicitar possíveis modificações ou até mesmo acréscimos. Silva e Santos (2012) trazem como contribuição à compreensão desse processo de regulação de uma metodologia para o grupo, que "as textualizações constituem-se como movimentos de análise, movimentos de teorizações, construções de narrativas que possibilitam compreensões do tema pesquisado", e 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; DOS SANTOS, 2012, p. 115 e 117).

A textualização pode, assim, ser compreendida como um movimento que proporciona a constituição de um texto em coautoria, ou como Silva (2006) menciona "um processo colaborativo entre aquele que quer se fazer entendido – o entrevistado – e aquele que almeja produzir um texto com os pensamentos do outro – o pesquisador – entrevistador" (SILVA, 2006, p. 421). As textualizações já são movimentos materializados de análise do que se busca entender.

A partir do momento que o colaborador se reconhece neste texto colaborativo, ele pode assinar uma carta que cede ao pesquisador os direitos autorais da entrevista e do material

produzido a partir dela. Esse é o momento em que se oficializa a legitimação da fonte constituída. Cabe reiterar que a legitimação ocorre após acordos sobre a textualização, quando, feitos os acertos, o depoente assina uma carta de cessão para conceder os direitos autorais e de publicação. Contudo, percebe-se que esses acordos se interrompem chegando a bom termo, quando o depoente consegue reconhecer-se na textualização da entrevista.

O momento de análise ocorre, adotada essa compreensão, o tempo todo, desde o momento em que se inicia a pesquisa, fazendo-se perguntas, procurando algum vestígio, encontrando colaboradores. Porém existem momentos em que ficam mais evidentes os movimentos de análise, seja na narrativa materializada por meio da textualização, seja na produção de um texto a partir de toda investigação.

Os momentos de análise servem para tecer as compreensões sobre o que se busca responder. O que difere nessa etapa dos trabalhos é o modo como se organizam e se elaboram as compreensões.

O grupo, no final dos trabalhos, não tem o intuito de comparar o conjunto de narrativas produzidas, mas apresentar percepções do objeto de estudo a partir de cada uma delas e de todos os outros tipos de fontes e recursos que podem ser mobilizados. O trabalho com as narrativas, em razão disso, exige que o pesquisador tenha uma atenção meticulosa, pois está trabalhando com visões, posturas, experiências e entendimentos que são daqueles que aceitaram colaborar com o trabalho. Se a narrativa produzida em colaboração com os depoentes proporciona a construção de cenários, a análise os direciona, mas, assim como não existem regras fixas para elaborar, construir e desenvolver pesquisas de caráter qualitativo, também não existe uma normatização absoluta ou um modelo pré-fixado para fazer análise (GARNICA, 2012). Conforme as ideias de Garnica, a pesquisa qualitativa é "investigação que interage e, interagindo, altera-se. É alteração que se aprofunda nas malhas do fazer e forma-se em ação" (GARNICA, 2001, p. 42).

Para Bolívar, Domingo e Fernandez (2001), as análises podem ser paradigmáticas ou narrativas, momentos de julgamento que são um *esquadrinhar* de perspectivas para compor possíveis compreensões (GARNICA, 2012b).

Há, pois, duas formas de sintetizar as análises que o grupo acha possível quando as fontes são propriamente narrativas.

> [...] a análise dessas fontes pode ser desenvolvida de dois modos: buscando nelas elementos comuns para que categorias sejam formadas e (re)interpretadas (essa a análise paradigmática de narrativas) ou destacando as singularidades de cada história, o modo particular com que cada narrador se mostra, ao narrar uma e narrar-se numa sequência de argumentos (essa a análise narrativa de narrativas). São possíveis, portanto, elaborações

> analíticas em dois planos: o da regularidade e o da singularidade (GARNICA, 2012b, p. 344-345).

Neste sentido, podemos citar alguns trabalhos, como o de Cury (2011), Morais (2012), e Fernandes (2014) que ao lançar mão da História Oral trabalham com a análise narrativa de narrativas. Essa análise busca apresentar um texto em que não haja categorização ou sistematização (explicitamente), mas que permita, por meio da composição de uma trama narrativa – a subjetividade do intérprete está permeando o tempo todo – compreender as singularidades das narrativas, revelando o caráter único ou marca de cada uma delas.

Os relatos dos depoentes são construções feitas a partir de condições enunciativas historicamente produzidas. Algumas delas remetem à cultura, à economia, à política da época, bem como a sentimentos, a detalhes que são de difícil recuperação. Por isso, se esses relatos fossem submetidos a uma racionalização perderiam toda singularidade. O que não se pode também é tentar "limpar", dissolver ou apagar as marcas das falas de cada um, assim como não se pode eliminar as estranhezas e as diferenças na busca por tornar os relatos compreensíveis. Todos esses detalhes enriquecem cada um dos discursos e tornam-se fundamentais para a compreensão do tema que se busca estudar. Assim posto, não se pode reduzir nenhum discurso a outros. Se assim fosse, não fariam sentido as entrevistas, não faria sentido o papel do historiador como o concebemos, já que buscamos com as entrevistas os significados que esses acontecimentos tiveram nas vidas dos entrevistados e de outros, segundo seus pontos de vista.

Tentar enquadrar discursos individuais como gerais é tomar como verdade os saberes instituídos. Cada um dos depoentes deseja, em seus relatos, expressar as suas verdades, já que a entrevista e os textos dela resultantes são momentos em que eles quebram o silêncio e tomam a palavra. Considerar essa pluralidade de elementos só contribui para o enriquecimento e a legitimidade das análises, pois, de acordo com Albuquerque Júnior (2007), é por meio das diferenças que se conhece a uniformidade e a semelhança.

Cumpre ressaltar, então, que é importante não buscar a totalização ou a generalização dos resultados encontrados, pois se constituirá com a análise apenas mais uma versão histórica – não com a finalidade de ser melhor ou pior que as demais, mas que permite traçar compreensões do que se entende a partir das outras versões, exercício que fica em aberto também para o leitor.

Cabe, em suma, compreender que o grupo não adotou uma metodologia no sentido de entender que os seus procedimentos são rígidos e imutáveis: trata-se sempre de um processo

de idas e vindas. Assim, o grupo exercita e registra inspirações metodológicas a partir de apropriações de metodologias adequadas às necessidades de cada uma das pesquisas, constituindo uma metodologia em cada um dos seus trabalhos, sem receitas a serem seguidas. Nesta perspectiva, reforça-se a ideia de Meihy e Holanda (2007, p.15) de que a "História Oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto".

> [...] é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. Objetiva a construção de fontes ou documentos que subsidiam pesquisas e/ou formam acervos de centros de documentação e de pesquisa (DELGADO, 2010, p. 18).

Assim, por meio da História Oral[26], que permite que as versões sejam elaboradas a partir de experiências narradas, pretendo estudar a constituição e o desenvolvimento das Licenciaturas Parceladas no estado do Mato Grosso do Sul, sobretudo a partir dos pontos de vista dos significados de quem as vivenciaram.

[26] É importante salientar, que até esse momento não tínhamos a intenção de nos inspirarmos em outra metodologia distinta da História Oral. Por isso, preferimos deixar essas marcas, pois foi apenas com o desenvolvimento da pesquisa que se tornou possível e plausível a utilização de algumas ideias que permeiam o discurso de Thompson (2011).

2. HERMENÊUTICA- LER E CRIAR NARRATIVAS

2.1. **Uma pesquisa inspirada em duas metodologias**

Quando começamos[1] a nos organizar para encontrar os colaboradores da pesquisa e iniciar a constituição das fontes históricas por meio da História Oral, as aulas do segundo semestre de 2013 começavam e, com elas, a disciplina *Narrativas como fontes para a pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática: Metodologias qualitativas de pesquisa, análise crítica, fundamentos e procedimentos.* Com o propósito de discutir, de um ponto de vista teórico-filosófico, as metodologias que têm as narrativas como base para investigações em Ensino de Ciências e Matemática, suas naturezas, potencialidades e limitações -, essa disciplina nos ajudou encontrar e subsidiar uma abordagem qualitativa específica para este nosso trabalho.

Para as aulas, os alunos deveriam ler previamente os textos sugeridos pelos docentes responsáveis – Maria Ednéia Martins-Salandim e Antonio Vicente Marafioti Garnica – visando a elaborar questões, interpretações e/ou compreensões do que haviam estudado para compartilhar com os colegas e fomentar, em sala, discussões sobre o tema. Já no segundo exercício que fizemos, os temas abordados foram os paradigmas científicos; rigor, método, procedimentos, indução/dedução, teorização, discursos "êmico" e "ético"; Hermenêutica; Hermenêuticas originárias, Hermenêuticas contemporâneas; a virada hermenêutica das Ciências Sociais e a Hermenêutica de Profundidade. A leitura desses textos nos levou a elaborar uma questão, que, ainda não sabíamos, mudaria o rumo que a nossa pesquisa estava seguindo: "Sabendo que a Hermenêutica é uma forma de interpretar a linguagem; e a História Oral é utilizada em pesquisas qualitativas, de que forma a Hermenêutica pode ser utilizada para analisar depoimentos e, indo além, dar conta das limitações[2] interpretativas do pesquisador?".

Essa questão surgia face às nossas leituras e às preocupações e ansiedades que vínhamos vivenciando ao ter que optar por um viés metodológico. O pesquisador está sempre envolto em suas teorias, as aprofunda, deixa-se contaminar por elas, afasta-se delas para

---

[11]Passamos a utilizar, a partir desse momento, a primeira pessoa do plural no lugar da primeira pessoa do singular, pois entendemos que a pesquisa começou a criar corpo e forma no segundo semestre do doutorado, quando efetivamente estava sendo orientada por Garnica e a pesquisadora participando ativamente das ações do Ghoem. Dessa forma, justificamos que este trabalho é um esforço coletivo que, sem a ajuda mútua, não aconteceria.

[2] Até o momento entendia-se pouco sobre as questões de interpretação e atribuição de sentido, que foram incorporadas à cada leitura, modificando-se.

conseguir vê-las em perspectiva, as questiona, mas sempre as mantêm em seu panorama. Seus óculos teóricos sempre buscam novas lentes querendo que se adaptem às que já está familiarizado.

Num dos textos estudados, *A Hermenêutica e o trabalho do professor em Matemática,* Bicudo (1993) tinha o intuito de abordar a hermenêutica como um campo de estudo que busca a compreensão do fenômeno linguagem, explorando aspectos apropriados ao trabalho do professor em sala de aula, que, nas palavras da autora, colocam o professor na posição de hermenêuta. Assim, Bicudo visa compreender o trabalho docente como mediador de prováveis concepções de mundo. Mas o texto era mais que isso: ele abordava significados para a palavra Hermenêutica e também elaborava considerações sobre o que é passível de ser interpretado, o que levava a autora a discutir o significado de texto: "O texto é mediador entre tradição, horizontes de compreensão, contexto social, história, conteúdo a ser ensinado, professor e aluno" (BICUDO, 1993, p.64).

Nos chamou a atenção o enfoque dado pela autora sobre hermenêutica. Assim, refletimos sobre o significado que a autora trazia, ao observar que a hermenêutica envolve a compreensão do significado das coisas produzidas pelo homem ou, como ela mesma assevera, da obra humana (esculturas, poesias, textos literários e/ou científicos, entre outras coisas); que tais significados estão profundamente consolidados na existência e, por isso, devemos estar "atentos ao encontro histórico que apela para a experiência pessoal, para as forças sociais e da tradição, presentes no dizer público" (BICUDO,1993, p.64). Ressalta ainda que tanto a compreensão como a interpretação não devem ser conceitos que se restringem à representação de uma realidade. Para ela, eles são bem mais que isso, abrangem as dimensões mais profundas das formas do homem experenciar o mundo e de expressar-se nele, seja por mitos, metáforas ou símbolos.

Para tentar expor o significado de hermenêutica, Bicudo retoma, em seu texto, a origem da palavra. Havíamos entendido que os símbolos que manifestam a linguagem estão carregados de intencionalidade e que, ao buscar desvelar tais intenções, por meio de uma hermenêutica, compreendem-se alguns dos possíveis significados. Anotamos que, segundo Bicudo (1993), a palavra hermenêutica tem raiz no verbo *hermeneuo*, traduzido por interpretação, mas que carrega em si três vertentes básicas que são: dizer ou exprimir, explicar e traduzir. Dessa forma, a autora faz um estudo sobre cada uma das palavras com o intuito de orbitar o significado de interpretação. Bicudo explicita que quando o significado de *hermeneuo* é "dizer" faz-se relação com a função anunciadora da palavra dita e, assim, um dizer, de algum modo, já prediz aquilo que é compreendido. Ademais, o primeiro núcleo de

interpretação está no ato de dizer. A palavra "explicar", por sua vez, busca destacar o aspecto discursivo da compreensão, ou seja, além de dizer, as palavras explicam algo compreendido. A palavra "traduzir" indica a potencialidade de tornar o que é estranho, estrangeiro, em algo compreensível por meio da linguagem familiar ao intérprete. Enfim, podemos dizer, com Bicudo, que tanto dizer e explicar quanto traduzir são palavras que permitem dar sentido à hermenêutica, ao trabalho de interpretar que ocorre sempre dentro do círculo existencial/hermenêutico:

> [...] a existência humana acontece em um círculo existencial-hermenêutico, o que quer dizer que o ser humano não existe de modo abstrato, descontextualizado social e historicamente; quer dizer que ele é sempre no mundo, onde já está sempre compreendendo/interpretando o real que o circunda e do qual partilha, fabricando-o. Esse é o seu pré-dado. Portanto, compreensão e interpretação não são vazias de perspectivas já expressas sobre a realidade: são veiculadas e mantidas pela tradição por meio da linguagem e das relações sociais; são modificadas pelas *poiésis* e pelas forças conflitantes que se formam no jogo dos interesses sociais e que se materializam nas estruturas do sistema social (BICUDO, 1993, p.65).

Entendemos, assim, que a interpretação é construída na experiência vivida pelo sujeito que interpreta a sua própria experiência e que o sujeito se conhece de maneira indireta, por meio de suas ações que são contextualizadas social e historicamente, e são mantidas e propagadas pela tradição. Ao mesmo tempo em que a hermenêutica permite que o sujeito, que é intérprete, compreenda o mundo em que ele está inserido, ele também passa a se compreender como parte daquele mundo que ele compreende e, compreendendo, cria.

Um outro texto sugerido na disciplina, *A Hermenêutica de Profundidade: possibilidades em Educação Matemática*[3], trazia como objetivo sistematizar algumas reflexões do Ghoem sobre as potencialidades da Hermenêutica de Profundidade (HP), tomando-a como referencial teórico-metodológico. Tentava, assim, traçar compreensões sobre a HP, apresentando à comunidade acadêmica o que os autores julgavam ser exemplos e avanços da utilização desse referencial para o campo da Educação Matemática, revisitando alguns estudos.

Os três autores do artigo trabalharam, em suas pesquisas, com o referencial da HP, sendo que uma proposta inaugural para o grupo foi dada com o trabalho de Oliveira[4]. Ao

---

[3](OLIVEIRA; ANDRADE; SILVA, 2013)

[4]Oliveira (2008), em seu mestrado, analisou vinte e duas pesquisas – entre elas teses, livros, dissertações e artigos – de grupos de pesquisas distintos cadastrados no CNPq. O autor percebeu que havia uma certa estabilidade nas teses e dissertações que tinham como foco a análise de livros didáticos, notando a ausência de - ou a pouca - discussão metodológica. Assim, ele propõe a Hermenêutica de Profundidade, posto que esse referencial tem o intuito de articular a análise interna da obra com o contexto social e histórico em que ela foi

mapear produções em Educação Matemática cujo objetivo era analisar livros didáticos de Matemática e, após esse mapeamento, analisar essas produções, Oliveira observou que, nos trabalhos estudados por ele, não havia algum procedimento metodológico claro e próprio para subsidiar as análises pretendidas pelos autores então referenciados. Desse modo, incomodado com essa lacuna, o autor sugere e apresenta a Hermenêutica de Profundidade como uma possibilidade.

As outras duas autoras do artigo aceitam a proposta e fazem os seus estudos utilizando a HP. Assim, Silva (2010)[5] e Andrade (2012)[6] explicitam, em seus trabalhos, a forma como mobilizaram a HP para analisar suas Formas Simbólicas[7], em determinados contextos e problematizações específicas.

Não podemos deixar de mencionar que a proposta de Oliveira dirigia-se à análise de livros didáticos. As autoras lançaram mão desse referencial também para analisar livros. Entretanto nos perguntamos: será possível mobilizar a HP para a análise de outras obras humanas - no sentido dado por Bicudo? Baseados em Ricouer e em Palmer, os autores explicam que as possibilidades de interpretação estão além dos textos escritos, pois, levando em conta as ideias desses teóricos, entendem texto como um conjunto de símbolos passível de interpretação. Segundo as ideias que Bicudo busca em Gadamer, a tarefa da hermenêutica está na compreensão e na interpretação de textos, pois "o texto é a forma linguística da manifestação da experiência homem-mundo" (BICUDO, 1993, p.84), de tal forma que temos

---

produzida, propagada e apropriada. Trata-se, pensa o autor, de uma possibilidade de superar o exercício – via-de-regra meramente descritivo- feito até então pelos pesquisadores.

[5]Silva (2010) buscou escrever uma história do ensino de matrizes mobilizando a Hermenêutica de Profundidade para analisar 24 livros didáticos de Matemática utilizados no ensino dessa disciplina no Brasil, da metade do século XIX até o final do século XX. Dessa forma, a autora, que tinha como objetivo principal compreender as abordagens propostas pelos autores dos livros didáticos, procurou perceber as alterações e possíveis permanências nos mecanismos relacionados ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos de matrizes e/ou determinantes. Após a análise, concluiu que o ensino de matrizes inicia-se mais explicitamente, a partir de meados da década de 1960, no Ensino Secundário, juntamente com o Movimento da Matemática Moderna.

[6]No trabalho denominado *Ensaios sobre o Ensino em Geral e o de Matemática em Particular, de Lacroix: análise de uma forma simbólica à luz do Referencial Metodológico da Hermenêutica de Profundidade*, Andrade (2012) estuda a obra *Essais sur l'Enseignement en general, e sur celui des mathématiques em particulier,* de Silvestre-François Lacroix - conhecido autor de livros didáticos de Matemática. A escolha da obra deve-se ao fato de sua publicação ter ocorrido em um momento de revisão educacional francesa – o final do século XVIII – e também por não haver estudos sobre a obra, que não é propriamente um livro didático, voltado para apresentação de conteúdos específicos de Matemática: trata-se de um livro sobre o ensino de Matemática que, de acordo com as palavras de Andrade, pretende ser um registro historiográfico sobre o ensino dessa disciplina - referindo-se à Educação, de forma geral, e também ao ensino da Matemática. A autora, para sua análise, mobiliza a Hermenêutica de Profundidade e também, como um primeiro exercício de análise, traduz a obra integralmente para a língua portuguesa. Andrade também aponta potencialidades e limitações da Hermenêutica de Profundidade como referencial teórico-metodológico para a Educação Matemática.

[7]Na sequência, ainda neste texto, trataremos do conceito de Forma Simbólica e dos demais conceitos que dizem respeito à Hermenêutica de Profundidade, uma vez que é nossa intenção apresentar para o leitor como os estudos e consequentemente os conceitos, aos poucos, foram sendo aprofundados, discutidos e tornaram-se potenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

um texto quando o que dizemos está articulado a uma manifestação. Acreditamos, assim como os autores pontuam no artigo, que a "hermenêutica ricoeuriana, partindo da noção de texto, pretende abarcar toda a experiência humana" (OLIVEIRA; ANDRADE; SILVA, 2013, p.121), e comungamos com a ideia de que texto está para além de palavras fixadas em um suporte material. Os dois artigos estudados, então nos levam a refletir sobre a noção de texto, e concluímos que texto pode ser ação[8].

Baseados em Thompson (2011), Oliveira, Andrade e Silva (2013), compreendemos que a Hermenêutica de Profundidade estrutura-se em três fases[9] que acontecem concomitantemente e estão interligadas, denominadas Análise Sócio-Histórica, Análise Formal ou Discursiva, e Interpretação/Reinterpretação. Os autores salientam haver três aspectos principais que devem ser enfatizados em uma análise de formas simbólicas: o sócio-histórico, o formal-descritivo e o ideológico. No texto, Oliveira, Andrade e Silva (2013, p.120) apresentam uma citação de Oliveira (2008) para exemplificar o que entendem desses três aspectos defendidos por Thompson:

> […] concebemos como pertinente ao aspecto sócio-histórico aqueles momentos das análises dos livros didáticos que realçam o contexto social da época em que o material foi produzido (ou, como se poderia dizer, um aspecto "macro" na postura analítica); ao aspecto formal-descritivo estão vinculadas as análises internas, próprias do material em foco, como a seqüenciação e o modo de apresentação dos conteúdos, os elementos lingüísticos, os materiais de composição como capa, paginação, elementos gráficos etc. (um aspecto, portanto, mais particular, "micro", a cada obra analisada) e, finalmente, como aspecto que aqui chamamos ideológico, buscamos identificar, nos livros analisados, as tramas de sua composição, sua divulgação e apropriação (OLIVEIRA, 2008, p.64).

Observamos, porém, que há uma pequena quantidade de iniciativas com a Hermenêutica de Profundidade na Educação Matemática, e a maioria das pesquisas que utilizam a HP trabalham com análise de livros. Como a Hermenêutica de Profundidade visa interpretar a relação homem-mundo, essas pesquisas, contemplam além da hermenêutica do texto, a do contexto, e tecem compreensões para além de uma mera descrição.

---

[8]Uma vez que por trás de textos e de obras humanas existem homens que atuam. Assim, os textos, bem como os discursos, são expressões das ações humanas. E ainda, além dos textos serem expressões de ações dos homens, "um texto, em si, não existe: o que faz com que o texto exista é a atividade de lê-lo, a ação de atribuir significado a ele: o texto é criação de uma leitura." (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 28)

[9] As três fases da Hermenêutica de Profundidade serão apresentadas neste texto, assim como o conceito de Forma Simbólica, ou seja, conforme os autores foram se apropriando dos conceitos, aprofundando as leituras e os estudos até conseguirem, finalmente, fazer relação entre a HP e a HO, como pretende esta pesquisa. Por esse motivo, muitas vezes aparecerá apenas a indicação dessas "fases", mostrando para o leitor que a ideia de trabalhar com esses conceitos, neste trabalho, no momento relatado, ainda não estava clara.

Embora a maioria das pesquisas em Educação Matemática – como já mencionado - que utilizam HP trabalhe com análise de livros, se considerarmos que a hermenêutica é uma forma de interpretar qualquer tipo de texto (no sentido como entendemos texto nesta pesquisa) poderíamos usar a HP na análise de narrativas?

2.2. **A Hermenêutica de Profundidade**

Os estudos sobre HP na disciplina e as inquietações que surgiram a partir da potencialidade de trabalhar com esse referencial metodológico em nossa pesquisa, nos levaram a vários outros estudos para compreender mais da proposta da Hermenêutica de Profundidade.

Baseados em Garnica, temos que "A hermenêutica pressupõe um texto ou uma expressão que tenha algo a dizer e que pode ser interpretado ou re-dito de outra maneira" (GARNICA, 1993, p.46). Assim, hermenêutica é sinônimo de interpretação, é uma forma de voltar-se para as coisas e interpretá-las. Afinal, é preciso interpretar o mundo para transitar nele e, durante o percurso, criamos verdades provisórias que, ao se modificarem, reinterpretamos. Os contornos da hermenêutica filosófica foram tecidos inicialmente por Friedrich Schleiermacher que, no século XIX, deu um caráter metódico e psicológico para a hermenêutica. Para ele, a hermenêutica "deveria reconstruir o discurso e reproduzir o processo criativo do autor e da obra o mais fidedignamente possível"(GOMES, 2015, p.41). De Schleiermacher até nossos dias, entretanto, a hermenêutica alterou-se substancialmente. Se ele inaugura um pensar hermenêutico derivado da teologia, da exegese bíblica, outros se encarregam de caracterizá-la de outros modos, abandonando por exemplo, a ideia da necessidade de aproximação congenial com o autor cujo texto é interpretado. Hoje, além disso, a hermenêutica é aplicável não somente à palavra escrita – como indicava a hermenêutica clássica -, mas a qualquer discurso, reconhecendo, assim, que o discurso falado também é suscetível de interpretação. Nesse sentido, vimos a possibilidade de interpretar outros textos. A concepção de círculo hermenêutico entretanto, embora alargada, sobrevive. Isso significa que, para compreender uma obra, é fundamental conhecer a linguagem e a história do tempo de que essa obra fez parte. Hoje, é usual tratar o círculo hermenêutico como um círculo existencial em que não só a interpretação de obras externas ao sujeito se dá, mas onde a própria existência se realiza. Assim, o leitor se faz nesse círculo em que interpretar e

compreender se entrelaçam, pois ao compreender interpreta-se, e interpretando-se compreende-se. Entre compreensões e interpretações cria-se, existencialmente, o leitor.

Paul Ricouer, filósofo no qual está enraizada a perspectiva da Hermenêutica de Profundidade, não considera que a linguagem apenas descreve, mas que ela revela e, para além de descrever e revelar, cria a realidade, uma vez que permite, sendo mediadora, o contato do homem com o mundo.

Representante da hermenêutica contemporânea, Ricouer concebe-a como uma orientação de leitura que tem o intuito de compreender uma obra, seja de caráter teórico ou poético, do discurso ou da ação.

Ricoeur (1988 *apud* Garnica, 1993) por exemplo, pensa a interpretação como:

> [...] o trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido aparentemente, em desdobrar os níveis de significação literal, mantendo assim a referência inicial à exegese, isto é, à interpretação dos sentidos escondidos (GARNICA,1993, p. 47).

A Hermenêutica de Ricouer, segundo Garnica, caracteriza-se por meio do trabalho com o símbolo[10], "considerando, fundamentalmente a dimensão semântica desse símbolo"(GARNICA, 1993, p.47). O símbolo, para Ricouer, segundo Oliveira, dá-se numa tríade de elementos inseparáveis: "o símbolo é sempre na linguagem, e não existe símbolo sem interpretação. Desse modo, o campo do símbolo é o campo da interpretação"(OLIVEIRA, 2008, p.28). Assim, o símbolo nasce de uma interpretação, e o papel da hermenêutica é permitir e manter um nascimento "que seja capaz de ultrapassar o sentido primário das expressões, apresentando outros sentidos"(ANDRADE, 2012, p. 25).

2.3. **A filosofia e as Formas Simbólicas**

Depois de entender que a Hermenêutica de Ricouer envolve o trabalho com o símbolo, ficou mais claro compreender que a Hermenêutica de Profundidade apresentada por Thompson – e como já mencionado, baseada nas ideias de Ricouer-, é um referencial teórico metodológico para analisar Formas Simbólicas. De acordo com Oliveira (2008), Ernest Cassirer realizou um estudo aprofundado sobre as Formas Simbólicas e publicou, em três

---

[10] Ricoeur (1998 *apud* Garnica 1993, p. 47) chama de símbolo:
[…] a toda estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal designa por acréscimo um outro sentido indireto secundário, figurado, que apenas pode ser apreendido através do primeiro. Essa circunscrição das expressões com sentido duplo constitui, precisamente, o campo hermenêutico.

volumes, as ideias que constituíram *A Filosofia das Formas Simbólicas.* Posteriormente, Cassirer retomou o estudo, atualizou-o e sintetizou-o com o intuito de facilitar para o leitor a compreensão de um tema considerado, por ele mesmo, difícil e abstrato. Dessa forma, publicou o *Ensaio sobre o Homem*, obra utilizada por Oliveira (2008) para compreender a expressão "Formas Simbólicas".

Na visão de Cassirer, como menciona Oliveira (2008), o homem não pode executar e conceber um conhecimento absoluto do mundo real, até mesmo porque o "nosso próprio aparato mental possui limites que o precondicionam" (CAMPOS, 2002 apud OLIVEIRA, 2008, p.27). Defende, portanto, que a organização mental humana tende a expressar-se simbolicamente.

O homem recorre às simbologias presentes na linguagem, no mito, na religião e na arte para conhecer algo. Todos esses elementos são parte de uma rede simbólica na qual se dão as próprias experiências humanas, e o que Cassirer chama de Formas Simbólicas se manifestam, compõem e organizam o discurso humano. Há, nisso, uma aproximação com a filosofia de Ricouer quando se afirma que o símbolo "acontece" por meio de uma tríade de elementos: o símbolo, ele próprio, a linguagem e a interpretação. Como o símbolo vincula-se à interpretação, caberá um estudo hermenêutico para compreender amplamente as formas simbólicas.

Visando a estudar a cultura e, nela, a relação entre as instituições, o poder e a mídia, John B. Thompson, embasado teoricamente em Paul Ricouer, define como Formas Simbólicas as falas, os escritos, as ações e as imagens que permitem, de algum modo, estabelecer relações de poder (OLIVEIRA, 2008). Para Cardoso (2009), as Formas Simbólicas são expressões linguísticas, obras gráficas, ações, gestos etc. Fenômenos culturais são formas simbólicas em contextos estruturados, organizados.

Thompson afirma que as Formas Simbólicas são ideológicas pois servem para estabelecer ou sustentar relações de poder. Desse modo, o estudo da ideologia, visceral ao trabalho com a Hermenêutica de Profundidade, detém-se na análise dos modos como o significado das Formas Simbólicas influi para gerar ou manter relações de dominação. Atribui-se às instituições sociais um papel fundamental no processo interpretativo, já que elas são constituídas ideológica e historicamente. Contudo, para analisar uma Forma Simbólica não há como nos distanciarmos de nossas concepções e experiências na busca por interpretações e, por isso, a interpretação acontece, sempre, com o homem imerso no mundo, inserido em uma comunidade e situado no tempo.

Thompson, levando à frente sua empreitada de estabelecer a Hermenêutica de Profundidade como referencial teórico metodológico, distingue cinco aspectos que caracterizam as Formas Simbólicas:

- **Aspecto intencional**

As formas simbólicas sempre têm uma intenção de dizer algo, isto é, são sempre *"expressões de um sujeito e para um sujeito (ou sujeitos)"* (THOMPSON, 2011, p.183, itálicos do autor). Assim, como são produções humanas, o sujeito que a produz, constitui e emprega tem uma finalidade, que pode ser ou não a mesma intenção do sujeito que a recebe. Contudo, ambos buscam certos objetivos e propósitos, "tentando expressar aquilo que ele 'quer dizer' ou 'tenciona' nas e para as formas assim produzidas" (idem). Dessa forma, dado seu aspecto intencional, é possível que o intérprete de determinada forma simbólica se aproxime da intenção do autor que a produziu, apresentando elementos que explicitem a plausibilidade de sua interpretação, posto que produtor e intérprete habitam uma "mesma" cultura.

- **Aspecto convencional**

Definimos que as formas simbólicas são produções humanas com uma intencionalidade. Assim, elas são expressões que se revelam por meio de regras de diversos tipos, aplicadas aos processos de produção, propagação, recepção e interpretação, que permitem que as formas simbólicas existam. Tais convenções se manifestam por meios técnicos, com a finalidade de tornar possível a comunicação da forma.

- **Aspecto estrutural**

Como toda produção, as formas simbólicas são compostas por elementos organizados e estruturados internamente de modo conveniente ao que se pretende expressar. Entendemos como estrutura a aplicação da convenção em um determinado caso, pois será por meio das regras já estabelecidas que formaremos a estrutura de uma determinada forma simbólica.

- **Aspecto referencial**

Nenhum objeto é definido como uma "coisa em si", pois a compreensão não está nele próprio. O objeto permite várias compreensões, faz com que o sujeito, que o percebe, reflita e o interprete, nos levando a pensar sobre o que o objeto quer dizer, e esse objeto somente pode nos dizer algo por meio da convenção e da estrutura que induz o intérprete a determinadas possibilidades de interpretação. Desse modo, as formas simbólicas falam de e sobre algo, pois a intenção do sujeito que a produz pode ser interpretada por meio do objeto que expressa essa manifestação.

- **Aspecto contextual**

As formas simbólicas, de acordo com Thompson (2011), são sempre expressões de um sujeito situado em um contexto sócio-histórico específico – com capacidade e recursos diversos. O aspecto contextual da forma simbólica, então, realça e evidencia os traços que as formas simbólicas carregam dessas condições sociais de sua produção, propagação e recepção, já que são sujeitos que as recebem e interpretam e eles estão situados em contextos sócio-históricos repletos das particularidades de seu tempo. Desse modo, o que se pretende afirmar por meio de uma forma simbólica diz respeito às relações existentes nos contextos sociais.

Tais aspectos não servem somente para classificar o que seja ou não uma Forma Simbólica, mas para compreender o que a constitui, o que está por trás dela, de modo que ela se torne "operacionalizável" num trabalho hermenêutico.

Sendo a análise das Formas Simbólicas objeto central da Hermenêutica de Profundidade, cabe desenvolver ainda mais essa expressão, atentando para os processos de produção, recepção e às influências que as Formas Simbólicas sofrem no meio social em que são constituídas.

Thompson (2011) ressalta que nossa atenção precisa focar-se em três aspectos principais para compreender a transmissão cultural das Formas Simbólicas: o meio técnico, o aparato institucional e o distanciamento espaço temporal implicado na transmissão. Observa que a troca de Formas Simbólicas entre produtores e receptores implica combinações específicas entre esses aspectos, de modos e graus diversos.

O meio técnico de transmissão diz respeito aos componentes materiais com que uma Forma Simbólica é produzida e transmitida, assim, os atributos do meio técnico são o grau de fixação, a reprodução e a participação. A fixação tende a variar de acordo com o material, a reprodução, por sua vez, permite que a Forma Simbólica seja reproduzida em larga escala ou que sua reprodução seja restringida; e a participação – que diz respeito aos agentes que operam com as Formas Simbólicas- requer diferentes habilidades, recursos e faculdades dos indivíduos para que possam codificar e decodificar mensagens através do meio técnico utilizado.

Se tomarmos as entrevistas em História Oral como Forma Simbólica, veremos que é essencial, ao precisarmos a transmissão cultural dessas formas, cuidar do meio técnico (que, por exemplo, leva o oralista a trabalhar mais frequentemente com as textualizações e com as transcrições do que com as gravações, dada a durabilidade do suporte de captação da oralidade). Essa opção, por consequência, potencializa/facilita a reprodução e o acesso a um

público mais amplo, aquele interessado, por algum motivo, por conhecer as fontes criadas para uma pesquisa. Pesquisadores, depoentes e comunidade, assim, participam – no suporte escrito, portanto – do cenário em que essa Forma Simbólica – a fonte oral registrada por escrito – circula.

Muitas vezes, além do meio técnico, no processo de troca de Formas Simbólicas envolve-se um aparelho institucional de transmissão, que, nas palavras de Thompson (2011), é um conjunto específico de articulações institucionais – regras, recursos, relações de poder etc. – em que o meio técnico é elaborado. Os indivíduos que codificam e decodificam as formas simbólicas pertencem a esse conjunto.

Se pensarmos nos depoimentos em HO tomados como Formas Simbólicas, vemos muito claramente a importância desses aparelhos institucionais quer no uso da HP - depoimentos são usados para o registro de memórias por sociedades científicas, grupos populares, empresas, instituições universitárias, por exemplo – tendo cada um desses aparelhos institucionais públicos, intenções, regras e legitimidades distintas.

No que diz respeito ao distanciamento espaço-temporal, a transmissão de uma Forma Simbólica implica "necessariamente o desligamento dessa forma, em vários graus, do contexto de sua produção: ela é distanciada de seu contexto, tanto espacial como temporariamente, e inserida em novos contextos que podem ser localizados em diferentes tempos e locais" (THOMPSON, 2011, p.225).

Mais uma vez, se pensarmos nas entrevistas como Formas Simbólicas, vemos claramente essas dinâmicas de afastamento espaço temporal: além de, usualmente, serem registradas experiências vividas – e, portanto passadas -, as fontes mais divulgadas em sua transcrições (textualizações) abrem-se a um público mais amplo e variado, ampliando-se, portanto, as perspectivas e possibilidades de acesso, seja do ponto de vista temporal (as fontes falam de um passado para um presente e, potencialmente, para um futuro) seja do ponto de vista espacial (fontes podem ser lidas em espaços fronteiriços ou remotos, espaços visados e não-visados pelo pesquisador e seus depoentes). Entretanto, depois de publicizada, não fala mais apenas a uma comunidade e a um (e sobre um) tempo específico: fontes históricas, quando divulgadas, abrem-se a leituras e interpretações que nem pesquisador, nem depoente, podem pressupor, limitar ou controlar.

2.4. **A Hermenêutica de Profundidade em História Oral**

Após conseguirmos pensar nos três aspectos principais salientados por Thompson (2011), com a finalidade de compreender a transmissão cultural das Formas Simbólicas e levar esses conceitos para os depoimentos produzidos por meio da História Oral; buscamos, com mais intensidade, aproximar a perspectiva da HP e a HO. Para isso, voltamos nossa atenção aos estudos do grupo e notamos que essa concepção de usar a HP para analisar as narrativas não é original e já foi assinalada por alguns membros do Ghoem. Isso deve-se, ao nosso ver, às discussões sobre possibilidades metodológicas sempre terem permeado o grupo.

Com a ideia de não seguir uma metodologia estática, que se toma meramente um conjunto de procedimentos apenas clonados a cada nova investigação, a tese de doutorado de Emerson Rolkouski (2006), intitulada *Vida de professores de Matemática – (im)possibilidades de leitura,* ao estudar os tipos de análises mobilizadas junto à História Oral, assinala a possibilidade de mobilizar a HP na análise de entrevistas. O intuito do autor era aprofundar as reflexões teóricas e construir, por meio do referencial sugerido por John Thompson, alicerces para uma "leitura de vidas". Neste sentido, Rolkouski apresenta as características das formas simbólicas fazendo relação com as entrevistas e esclarece que a HP não foi seguida rigorosamente, mas contribuiu para traçar um caminho a ser seguido. Optou, assim, por uma análise que considerou mais aberta, pautando-se principalmente na análise sócio-histórica das formas simbólicas, de Thompson.

Os trabalhos de Oliveira (2008), Cardoso (2009)[11] e Andrade (2012), bastante conhecidos no grupo por mobilizarem a HP, não estabelecem relação com a HO. Assumindo como formas simbólicas livros e/ou textos/documentos escritos, esses trabalhos trazem problematizações específicas que geraram amplas discussões no Ghoem e, de modo geral, no campo da Educação Matemática.

Como parte desse processo de conceber uma perspectiva metodológica como um "movimento", uma dinâmica, Garnica e Souza, em 2012, no livro *Elementos de História da Educação Matemática,* utilizam o trabalho de Oliveira (2008) para discutir a HP e as formas simbólicas. Ressaltam esses autores que, apesar de Oliveira tomar os livros didáticos como forma simbólica, a intenção dele é que o leitor, a partir da apresentação sobre o referencial teórico-metodológico e os exemplos, possa "ter indicativos de como analisar as formas

[11] Virginia Cardia Cardoso defendeu seu trabalho de doutorado em 2009, sob orientação do prof. Antonio Miguel. Embora ela não faça formalmente parte do Ghoem, ela tem sido nossa interlocutora frequente, participando inclusive de nossas produções publicadas. De todo modo, seu doutorado consta entre aqueles que, inicialmente, junto a Rolkouski, Oliveira e Andrade, mobilizaram a HP.

simbólicas – quaisquer que sejam elas – que deseja tomar como objeto de estudo" (GARNICA; SOUZA, 2012, p.90).

Neste mesmo viés, mas já trazendo mais explicitamente a possibilidade de vincular HP e HO, o artigo *Referencial Metodológico da Hermenêutica de Profundidade na Educação Matemática: Reflexões Teóricas,* publicado em 2014 por Andrade e Oliveira, aponta que a História Oral possui muitas afinidades com a HP. Dois sentidos são, por eles, destacados: o primeiro, que a estrutura da HP pode ser utilizada nas análises realizadas pelos trabalhos desenvolvidos em História Oral, justificando que a HO e a HP são fundamentadas em um campo teórico bastante próximo, uma vez que consideram a multiplicidade de interpretações de textos; e o segundo, que os trabalhos em HO, por meio das entrevistas, podem auxiliar na produção de análises sócio-históricas.

Um exercício, ainda mais explícito, de vincular a HP com a HO, foi feito em 2014. Trata-se da dissertação de mestrado *Da escrita à implementação das DCE/PR de Matemática: um retrato feito a cinco vozes e milhões de mãos,* de Viviane Aparecida Bagio, não casualmente orientado pelo prof. Emerson Rolkouski. As diversas versões das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE), as propostas de implementação publicadas oficialmente e as narrativas dos depoentes foram analisadas pela autora sob a ótica da HP. Para isso, documentos oficiais e outros documentos, além de entrevistas, foram consideradas como formas simbólicas. Sobre as entrevistas tomadas como Formas Simbólicas, a autora explica:

> [...] temos que cada depoente tem certa intenção ao falar e ao contar suas vivências e esta é interpretada pelo entrevistador. Com relação ao aspecto convencional, durante a entrevista (e isso também com base na História Oral) estão implícitas algumas regras, como por exemplo, o depoente não querer falar sobre algo ou ainda tratar diretamente tal assunto, com base nas lembranças que cercam tal momento que ele vivenciou e, isso retratará uma inter-relação com o entrevistador, constituindo um aspecto estrutural àquele depoimento. Os depoentes a todo momento estão se referindo a algo, à alguma coisa que os liga ao assunto tratado, e isso confere um aspecto referencial à sua fala. Por fim, o aspecto contextual das entrevistas [...] pode ser considerado com base no ambiente no qual o sujeito esteve inserido. No nosso caso, por exemplo, todos os depoentes trabalharam na SEED e, cada qual da sua forma, contribuísse para a escrita das DCE e/ou para a sua implementação (BAGIO, 2014, p. 37).

A pesquisadora discute, por fim, a implantação de conteúdos de Geometria Não Euclidiana na escola pública paranaense, e, para isso, considerou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná (CB) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE) como elementos para

uma análise sócio-histórica, pois, na visão dela, esses documentos são formas de manifestações do contexto sobre as discussões e a implementação da proposta. Para a análise formal-discursiva foram apresentadas as ações da Secretária Estadual de Educação para implementação das DCE e, para o movimento de reinterpretação foram apresentadas as entrevistas.

Esses movimentos, embora tímidos e iniciais contemplados pelo grupo, reforçam a ideia de trabalhar com esses dois aportes metodológicos juntos, permitindo-nos pensar mais especificamente neste vínculo entre a HP e a HO no nosso trabalho. Depois desse exercício, mais próximo do que pretendemos fazer, relembramos a afirmação de Garnica de que "é possível empregar a história oral no interior de uma hermenêutica de profundidade, do mesmo modo que é possível usar a hermenêutica de profundidade para analisar narrativas produzidas a partir da história oral" (GARNICA, 2015, p.47).

2.5. **Sobre a forma simbólica na nossa pesquisa**

Conforme sugerido pelos pesquisadores que mencionamos no item anterior, inicialmente pensamos que as formas simbólicas no nosso trabalho eram as narrativas construídas por meio da História Oral. Por esse motivo, retomamos um ponto importante da teoria de Thompson: a ideia de que a HP seja uma teoria social da comunicação de massa. Apesar de Rolkouski (2006) já assinalar, em sua tese, que é necessário fazer adaptações das sugestões de Thompson para as nossas pesquisas, procuramos retomar o que sociólogo inglês entende como comunicação de massa. Segundo o autor, a comunicação de massa é definida "como a produção institucionalizada e a difusão generalizada de bens simbólicos através da transmissão e do armazenamento da informação/comunicação" (THOMPSON, 2011, p.288). Evidencia, ademais, que a palavra "massa" deriva do fato que as mensagens transmitidas são, geralmente, "acessíveis a audiências relativamente amplas" (idem, p. 287). No nosso caso, as narrativas produzidas pelos pesquisadores do Ghoem têm audiências relativamente pequenas e especializadas. Por isso, assim como sugerido por Thompson, não tomamos o termo "massa" em termos estritamente quantitativos; corroboramos o entendimento do autor que "o ponto importante sobre a comunicação em massa não é que determinado número ou proporção de pessoas receba os produtos, mas que os produtos estão, em princípio, disponíveis a uma pluralidade de receptores" (idem, p. 287). Além disso, há também uma interpretação do termo massa que Thompson alerta ser enganadora: a de que as audiências são

como amontoados inertes e indiferenciados. Assinala também que deixa aberta a possibilidade que a recepção de mensagens possa ser sempre um processo ativo, em que as pessoas veem as mensagens com graus diferenciados de concentração, interpretando-as e dando-lhes sentidos intrinsecamente críticos e subjetivos, além de socialmente diferenciados por relacionar as mensagens com outros aspectos da vida. Tal fato é totalmente compatível com a ideia que temos nos trabalhos em História da Educação Matemática que utilizam a HO; cuja finalidade é deixar para o leitor - situado em tempo e local muitas vezes distintos do autor - a interpretação das narrativas disponíveis nos trabalhos e a possibilidade de, a partir delas, constituir outra versão sobre o objeto de estudo.

Thompson (2011) chama também a atenção para o termo comunicação, explicando que "os tipos de comunicação geralmente implicados nos meios de comunicação de massa são totalmente diferentes daqueles presentes na conversação do dia a dia" (idem, p. 288). Assim, a comunicação de massa, geralmente, resulta em difusão de mensagens de mão única, em que o receptor tem pouca possibilidade de contribuir na direção e no conteúdo de comunicação. Esse é também o caso das narrativas, vistas como mensagens (formas simbólicas) disponibilizadas amplamente podendo servir de fontes para outras pesquisas. Assim, o meio técnico para a propagação dessas narrativas, geralmente, são as textualizações (registradas em papel ou em formato digital) disponíveis para os leitores/receptores no próprio corpo da pesquisa e também, atualmente, no Hemera[12].

Pensando dessa forma, teríamos as narrativas produzidas por meio da metodologia da História Oral como forma simbólica do nosso trabalho, o que seria perfeitamente plausível já que o mundo sócio-histórico não deve ser visto apenas como um campo-objeto –estático, a ser observado -, mas também um campo-sujeito - constituído por sujeitos durante o percurso de suas vidas cotidianas que buscam compreender os outros e a si mesmos, bem como interpretar as falas, os acontecimentos e as ações que se desenvolvem ao seu redor. Dessa forma, os seres humanos são considerados parte da história e não apenas observadores, e as narrativas produzidas e divulgadas para um público potencialmente amplo poderiam ser concebidas como uma forma simbólica e, em decorrência, objeto de estudo de uma teoria social de comunicação de massa, como o é a HP proposta por Thompson.

[12]O Hemera é um sistematizador de textualizações criado pelo Ghoem e desenvolvido como parte do trabalho de doutorado de Fábio Donzeti de Oliveira em 2013, sob o título *Hemera: sistematizar textualizações, possibilitar narrativas.* A finalidade desse programa é produzir, por meio das narrativas criadas pelos membros do Ghoem, outras possíveis narrativas sobre os mais diversos temas.

Em contrapartida, os depoimentos como formas simbólicas trazem desafios que implicam a possibilidade de fugirmos do escopo e do tempo limitados para esse estudo, pois teríamos que fazer uma HP de cada um dos depoimentos, resgatando, assim, particularidades do aspecto contextual que envolvem singularidades do contexto de produção de cada entrevista e do contexto e particularidade de cada tempo e espaço do qual fazem e fizeram parte os depoentes, bem como, dos temas que eles tratam em seus depoimentos.

Neste sentido, reinterpretamos: nossa forma simbólica será o que se busca entender: as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul. Para compreender essa forma simbólica recorremos a outras formas simbólicas: as entrevistas, documentações e bibliografias pertinentes.

Devido ao objetivo principal deste trabalho, tomaremos as Licenciaturas Parceladas, nossa forma simbólica, em dois momentos distintos: a Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências da década de 1970 e a Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática da década de 1990.

Se, porém, optamos por ter como forma simbólica essa modalidade de formação, é necessário tentar caracterizá-la segundo os aspectos das Formas Simbólicas apresentados por Thompson (2011)[13]:

- **Aspecto intencional:** nas Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul, tanto na Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências, como na Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática, entendemos que a intenção principal é a formação, em regime de emergência, dos professores leigos do estado.
- **Aspecto convencional:** as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul seguiram regras específicas que permitiram sua criação, tanto quanto permitiram caracterizá-las como licenciaturas, e não bacharelados. Ainda, há regras que as definem como Parceladas, de Curta Duração ou Plenas. Assim, entendemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1961, que permite a abertura de cursos de formação de professores diferenciados, bem como a Lei 5692/1971 e suas resoluções, que salientou a necessidade de formação de professores por meio das Licenciaturas de Curta Duração, distinguindo-as das Plenas, além da estrutura curricular que permite que o curso seja considerado como Licenciatura e também o

[13] Na verdade, a explicitação de um determinado tema como forma simbólica não é um exercício simples, de meramente associar à pretensa forma as características sugeridas por John Thompson. Na verdade, é exatamente o exame hermenêutico que fará com que se constate que a forma simbólica é, efetivamente, uma forma simbólica. Assim, o que apontamos em seguida são indícios, provisórios, de que as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul são, potencialmente, formas simbólicas. Somente do exame hermenêutico poderá resultar mais consistentemente essa afirmação.

projeto que as define e define seu modo de funcionamento, são as regras convencionadas, aceitas e implementadas que criam essa modalidade de formação. Por isso, também se faz necessário olhar para a Reforma Universitária de 1968, a Resolução 30/1974 e a lei 7044/1982 que altera algumas partes da Lei 5692/1971.

- **Aspecto estrutural:** nas Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul, compreendemos que para que pudessem existir, houve a necessidade de um projeto da Universidade, de estabelecer normas para os polos, para o trabalho dos professores, da coordenação, dos alunos e para o funcionamento das disciplinas.
- **Aspecto referencial:** as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul falam de um modo de formar professores, particularmente, professores leigos, num certo momento, tempo e situação. A referência, portanto, é a formação de professores de Matemática em regime de emergência, fazendo eco a legislação que, no período, a tornaram tão possível quanto necessária. No caso da Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática, trata-se também da disciplina "Matemática" e do ensino de matemática visto de forma relativamente apartada da formação geral proposta pelas Licenciaturas Parceladas de Curta Duração. Assim, podemos dizer que nossa forma simbólica trata do Ensino de Ciências e a Educação Matemática, bem como da formação de professores leigos.
- **Aspecto contextual:** aqui devemos considerar o contexto em que as Licenciaturas Parceladas são constituídas e desenvolvidas. No caso da Licenciatura Parcelada de Curta Duração, ela foi produzida e apropriada no contexto anterior à divisão do estado, ou seja, no Mato Grosso Uno, o que implica uma distinção em relação à Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática que aconteceu na década de 1990 - em que temos já constituído e institucionalizado, por mais de uma década, o estado do Mato Grosso do Sul. Além disso, temos que, na década de 1970, durante a constituição e o desenvolvimento da Licenciatura Parcelada de Curta Duração, havia alguns elementos que permeavam o contexto, como o Regime Militar, o que promove diferentes relações institucionais.

Acreditamos que pensar sobre esses aspectos das formas simbólicas - que não servem para apenas classificar se algo é ou não forma simbólica -, leva-nos a compreender as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul, permitindo analisar como se constituiu esse modo de formação de professores, esse modelo de Licenciatura.

Garnica, em 2015, em conferência intitulada *Por uma historiografia insubordinada nos domínios da Educação Matemática: a Hermenêutica de Profundidade como exemplo,* no XI Seminário Nacional de História da Matemática, realizado em Natal-RN, apontou a necessidade de um estranhamento em relação a essa prática de tomar/declarar/admitir um objeto como forma simbólica por aparentemente identificar nele os cinco aspectos que, segundo Thompson (2011), caracterizam uma forma simbólica. Concordamos com o pesquisador que o pensar sobre tais aspectos, de modo mais efetivo, acontece durante o processo de análise da forma simbólica, uma vez que acreditamos que as características, durante os três movimentos de análise – a análise sócio-histórico, a análise formal e a interpretação/reinterpretação - configuram-se de modo mais pleno.

2.6. **Movimentos analíticos da HP**

Como é papel da HP considerar os modos como as formas simbólicas são interpretadas pelos sujeitos que fazem parte e constituem o campo sujeito-objeto, faz sentido utilizar a HP para analisar uma forma simbólica por meio de narrativas produzidas pela HO, já que "a hermenêutica da vida quotidiana é um ponto de partida primordial e inevitável do enfoque da HP" (THOMPSON, 2011, p. 363). Desse modo, a explanação dos diversos modos como a forma simbólica – as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul – é interpretada e compreendida pelos sujeitos que as produziram e receberam (idealizadores, professores, alunos, coordenadores, entre outros) é um movimento indispensável à perspectiva da HP, uma vez que os momentos de entrevista, em nosso caso, criam registros sobre como as formas simbólicas são interpretadas em determinados contextos. Porém, devemos observar que apenas as interpretações dos entendimentos quotidianos – interpretação da *doxa*[14]*,* nas palavras de Thompson – não é suficiente HP para analisar as formas simbólicas, já que elas são também construções estruturadas de modos diversos, inseridas em situações sociais e históricas específicas. Ao julgar o trabalho pronto, realizando as compreensões dos sujeitos sobre a sua vida cotidiana, há o risco de omitir elementos que pertencem e surgem da constituição do objeto estudado, de seu contexto e das diversas interações que o cercam;

[14]A interpretação da *doxa* é a hermenêutica da vida cotidiana, uma análise sobre como os sujeitos entendem sua realidade habitual. Thompson (2011) não despreza essa etapa, pelo contrário, descreve-a como "um momento etnográfico" que reestrutura os modos como as pessoas percebem a realidade ao seu redor - suas opiniões, compreensões e crenças. Contudo, apesar de não negligenciar essa etapa, o autor observa que a interpretação da *doxa* é somente um ponto de partida, que deve ser visto como um primeiro passo para o início do trabalho hermenêutico.

assim, devemos ir além da interpretação da *doxa*[15] e levar em conta outros tipos de análise e de fontes. Neste sentido, Thompson (2011) apresenta-nos três fases principais da HP que ocorrem, segundo o autor, simultaneamente, sendo mutuamente interdependentes e complementares, pois são dimensões analíticas intrínsecas de um movimento interpretativo complexo: a análise sócio-histórica, a análise formal e a interpretação/reinterpretação.

- **Análise sócio-histórica**

  A *análise sócio-histórica* visa reconstruir as condições sociais de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, que, afinal, não se constituem num vácuo. Procura-se resgatar e descrever as situações no espaço e no tempo (analisar ambientes em que as formas simbólicas constituíram-se, propagaram-se e foram apropriadas por sujeitos em locais e tempos específicos), enfocar os campos de interação (analisar um conjunto de trajetórias e posições que estabelecem algumas relações entre os sujeitos), as instituições sociais (registrar o conjunto de regras, recursos e relações que constituem e sustentam as formas simbólicas através do tempo, observando as atitudes e práticas dos sujeitos que agem nelas, por elas e em favor delas); e a estrutura social (identificar as assimetrias e as diferenças que definem os campos de interação e também as instituições sociais). Outro elemento fundamental no estudo das formas simbólicas são os meios técnicos (os elementos materiais utilizados para a produção e transmissão das formas simbólicas), que determinam algumas de suas características, como, por exemplo, o grau de reprodutividade da forma simbólica. Como os meios técnicos estão inseridos em um contexto, a investigação deles tem também a finalidade de compreender contextos sociais mais amplos de que tais meios fazem parte. Além dessas tarefas da primeira fase da HP, é essencial que se abordem as maneiras e as estratégias da ideologia presente no contexto social, que sustentam e distribuem o poder, os recursos e as oportunidades, como também a sustentação de assimetrias, injustiças e desigualdades, que se materializam em dominação e na construção de campos diferenciados e socialmente estruturados.

- **Análise formal ou discursiva**

[15] É importante salientar que não estamos comparando a História Oral com o que Thompson (2011) denomina em seu trabalho de interpretação da *doxa*. Uma vez, que a HO não descarta qualquer tipo de fonte, nem restringe métodos analíticos, como também não sugere algum.

A fase da análise formal ou discursiva parte da conjectura de que os objetos e as expressões que circulam nos campos sociais, por meio dos quais se dão as relações, são formas simbólicas, construções complexas que apresentam uma estrutura articulada. Dessa maneira, visa-se analisar a organização interna, as características, os padrões, as relações presentes nas formas simbólicas. Tal fase é de suma importância, já que foca a perspectiva da estrutura interna do objeto analisado, de modo que o pesquisador pode utilizar qualquer padrão formal de análise que seja mais adequado ao tipo de forma simbólica analisado. Thompson (2011) apresenta as possibilidades de análise, resumidos por Oliveira, Andrade e Silva (2013):

> - **Análise semiótica:** analisa as características estruturais internas de uma obra, seus elementos constitutivos e suas inter-relações;
> - **Análise sintática:** busca perceber como a forma simbólica opera estruturalmente com a linguagem para dizer o que parece querer dizer;
> - **Análise narrativa:** analisa como uma determinada história é contada, como uma trama é desenvolvida;
> - **Análise argumentativa:** verifica a harmonia da obra. No caso de um livro, por exemplo, a sequência de assuntos, a estrutura de apresentação de cada assunto, sua coerência interna etc;
> - **Análise da conversação:** estuda as instâncias da interação linguística nas situações concretas em que elas ocorrem (OLIVEIRA, ANDRADE e SILVA, 2013, p.126-127, negritos dos autores).

Esse momento de desconstrução dos elementos internos constitutivos da forma simbólica é importante mas perde o sentido se feito isoladamente das outras fases. Assim, é essencial que o tipo de método que estaremos lançando mão seja compatível com a forma simbólica e nos ajude a realizar com maestria essa fase. Devemos sempre relacionar a análise com as condições de sua produção, circulação, recepção ou, em outras palavras, com o seu contexto sócio-histórico, e também com a fase de interpretação (reinterpretação).

- **Interpretação/Re-interpretação**

A fase da interpretação/reinterpretação é determinada por uma construção criativa, um movimento novo de pensamento, que, segundo Thompson (2011), dá-se a partir da análise sócio-histórica e da análise formal. Porém diferencia-se da análise formal, já que os métodos nesta fase procedem por *análise*: visam ampliar o conhecimento sobre as formas simbólicas e, assim, desconstroem, dividem, quebram o cerco epistemológico, focando sua estrutura interna. Por sua vez, a interpretação/reinterpretação procede por *síntese*, integra os elementos das formas

> simbólicas discutidos na análise formal à análise do contexto de sua produção. Assim, podemos dizer que essa é a fase de uma explicação interpretativa, bem fundamentada e plausível. Thompson (2011) ainda lembra que um processo de reinterpretação é também um processo de interpretação mediado pelos métodos sugeridos na HP, já que as formas simbólicas "são parte de um campo pré-interpretado, elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico"(THOMPSON, 2011, p. 376). Podemos, então, dizer que o aspecto referencial das formas simbólicas fica mais evidente nessa fase, já que o intérprete busca entender o que elas representam, o que elas dizem do mundo social.

Assim, sustenta-se a ideia de que as formas simbólicas devem ser compreendidas em relação aos contextos sócio-históricos de sua produção, propagação e recepção, bem como no que se refere à sua estrutura interna. Afinal, Thompson (2011), ao propor o referencial metodológico da HP, procurou mostrar como as diferentes análises podem ser integradas de maneira coerente, fornecendo um esquema intelectual que visa apontar os aspectos múltiplos das formas simbólicas, buscando evitar as armadilhas do *internalismo* – quando o texto se torna independente do contexto - ou do *reducionismo* – quando o texto é construído especificamente em função do contexto.

2.7. **Justificativa de usar a HP neste trabalho**

Depois de todas as considerações que tecemos sobre a HP como enfoque teórico-metodológico para auxiliar nossas análises, podemos afirmar que a HP realiza, sem vantagens específicas ou inéditas, o mesmo papel que outras formas de análises, mais frequentemente mobilizadas e já legitimadas pelo grupo – como a análise narrativa (de narrativas)[16] e análise por convergências e singularidades[17]-, têm desempenhado nas pesquisas do Ghoem. Seria,

---

[16]Uma análise narrativa (de narrativas), segundo Cury (2011), procura enfatizar os casos particulares, destacando o que é singular e que não estima à generalização, e, ao fazer esse movimento, uma nova narrativa é constituída com argumentos que tornam os dados significativos. Neste tipo de análise, o pesquisador constitui significados à experiência dos seus colaboradores/narradores, mostrando, em uma mesma narrativa, os elementos que unificam e dão sentido sem manipular o que cada depoente narrou em benefício de uma história pré-estabelecida.

[17]Martins-Salandim (2012) conduziu as análises em dois momentos distintos em sua pesquisa: uma análise de singularidades e outra de convergências. Na primeira análise, buscou apresentar percepções do fio condutor de cada entrevista, a partir do modo como cada narrativa apresentava-se e da perspectiva de cada um dos narradores. Na segunda análise, a de convergência, a pesquisadora apresentou as suas percepções sobre o tema estudado a partir de uma pluralidade de recursos e do cotejamento entre as narrativas.

desse modo, somente mais uma possibilidade dentre tantas existentes, um outro modo de fazer análise quando trabalhamos com a HO. Trata-se, porém, de um modo de aliar duas formas de análise- a HP e aquelas já exercitadas pelo grupo. Trata-se, assim, de um outro modo possível para encaminhar análises e por isso julgamos significativo esse nosso esforço de fundamentar essa possibilidade.

Reinterpretamos a iniciativa aceitando também o apelo de Bloch (2001) de que não devemos nos deixar hipnotizar por nossas próprias escolhas "a ponto de não mais conceber que uma outra, outrora, tenha sido possível" (BLOCH, 2001, p.127).

O que talvez a HP tenha para colaborar com a análise a partir de depoimentos é que, por ser uma metodologia sistematizada, talvez ela permita uma abordagem mais sistematizada pois conduzida a partir dos seus movimentos analíticos, precisamente configurados – ainda que amplos e flexíveis. Desse modo, poderíamos afirmar que a HP nos oferece uma outra possibilidade de aprofundamento, de imersão detalhada nas condições contextuais do fenômeno. Logo, quanto mais pontes conseguirmos fazer, mais significativas tornam-se nossas interpretações.

Por fim, deixamos as ponderações de Albuquerque Junior (2011) que nos ajuda a pensar sobre essa perspectiva:

> Estar em estado de palavra […] é estar em estado de prontidão para o nascimento de algo, para o parto de novos temas, problemas, abordagens e conceitos […] Estar em estado de palavra é sentir prazer de criar, de inventar, de enredar, de tramar, de dizer de maneira nova, de fazer ver de outro ângulo, aquele assunto já tão desgastado (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 259-260).

Neste viés, tentaremos criar, inventar e tramar as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul por meio da abordagem e dos conceitos sugeridos pela HP.

3. O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nossa pesquisa, como já mencionamos, trata da formação de professores de Matemática nos cursos denominados de Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul. Fizemos, então, dois recortes na história da educação superior desse estado e fixamos como período de análise os dois momentos de implantação e desenvolvimento deste modelo de formação. Ocorre que esses cursos foram constituídos em épocas distintas, um deles na década de 1970 – antes do desmembramento do estado de Mato Grosso -, o outro na década de 1990 – após o desmembramento do estado de Mato Grosso. Nossas inquietações, então, passam pela busca de compreensão sobre como a formação de professores de Matemática deu-se, em modelos não convencionais, em um estado a beira da divisão e, em outro momento, em um estado "novo". Esses recortes foram delimitados em meio ao próprio movimento da pesquisa, quando nos perguntávamos: por qual motivo e em que condições foram implantados esses cursos? Qual seu público? Quais as práticas de ensino da Matemática? Quem eram os professores?

Especificamente, neste trabalho, após definidos de maneira geral os princípios que norteariam o desenrolar da investigação e enquanto estudávamos a potencialidade de atrelar a Hermenêutica de Profundidade às narrativas que seriam por nós constituídas, lançamo-nos à procura de colaboradores, pessoas que vivenciaram de algum modo o movimento de constituição e desenvolvimento daqueles cursos. Selecionamos, então, um primeiro nome do qual tivemos conhecimento devido as leituras prévias realizadas para a elaboração do projeto desta pesquisa. Um desses textos intitulado *As Licenciaturas Parceladas de Curta Duração dentro de uma política de formação de recursos humanos,* do autor Gilberto Luiz Alves, nos sugeriu esse primeiro contato com o autor, o que foi feito por *e-mail.* Posteriormente, por telefone, acertamos os detalhes da entrevista e partimos para a elaboração do roteiro. Quando da organização do roteiro, pensamos em perguntas repletas de intencionalidade, visando levar os colaboradores a falarem sobre suas experiências acerca das Licenciaturas Parceladas. Contudo, em todas as entrevistas as conversas se iniciaram com a apresentação pessoal e profissional de cada um, vindo à tona elementos da infância, ou da juventude, e até mesmo sobre mudanças que aconteceram em suas vidas, o que permitiu o entrevistador conhecer um pouco mais sobre o entrevistado. Como optamos por questões abertas, o colaborador teve a liberdade de comentar vários assuntos que achava pertinente, e o entrevistador de fazer intervenções sempre que necessárias. Para a organização das entrevistas com os

colaboradores, enviamos previamente, por *e-mail*, juntamente ao roteiro da entrevista, uma breve apresentação da pesquisa, ressaltando nossos interesses e os objetivos. Ao finalizar a entrevista, perguntávamos para os entrevistados sobre outras pessoas que participaram das Parceladas e, assim, a partir da primeira entrevista com o professor Gilberto Luiz Alves, todos os nossos colaboradores foram indicados pelos anteriores, com o que se aplicou efetivamente o critério de rede.

Da entrevista com o professor Gilberto Luiz Alves – em sua sala na Uniderp[1] - resultaram não só compreensões sobre a implantação e o desenvolvimento das Licenciaturas Parceladas, mas também elementos do contexto que nos permitiram entender o motivo pelo qual aquele modo de formação específico foi, segundo ele, colocado em prática naquele lugar. Ao final da entrevista, Gilberto Luiz Alves nos indicou, entre alguns nomes, o de Carlos Henrique Patusco, engenheiro que lecionou Matemática e Física na Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) e atuou nas Licenciaturas Parceladas.

Carlos Henrique Patusco, após a entrevista realizada em sua casa, em Cuiabá-MT[2], nos indicou o nome do professor Masao Uetanabaro, biólogo que atuava nas licenciaturas de Ciências na UEMT e, apesar de ser biólogo e não matemático ou professor de Matemática, nos possibilitou entender além da implantação e desenvolvimento deste curso Parcelado de Ciências que habilitava os alunos para atuar no primeiro grau em Biologia, Física, Química e Matemática, já que trouxe elementos essenciais para a compreensão das práticas e estratégias dos professores para lecionar em um curso parcelado. Masao Uetanabaro nos atendeu prontamente na sala da coordenadora do curso de Matemática, Janan Bolivia Schabib Hany, da atual Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Corumbá[3]. Como contatamos este colaborador horas antes da entrevista, ele nos pediu o roteiro e sentou-se para elaborar, como ele nos disse, o seu roteiro, escrevendo em algumas folhas de sulfite elementos que julgava essenciais para as questões.

Durante nossas buscas na biblioteca e no acervo antigo da UFMS, quando ainda era UEMT, descobrimos entre os nomes dos alunos o de Antônio Enes Nonato que, por coincidência é pai da professora Karla Jocelya Nonato, professora que nos ajudou a contatar Carlos Henrique Patusco e Masao Uetanabaro, além de ter facilitado o acesso a documentos. Dessa forma, entramos em contato com o aluno Antônio Enes Nonato, inicialmente via

---

[1] A Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp), passou a denominar-se Universidade Anhanguera-Uniderp a partir da Portaria SESu nº 879 em 18 de novembro de 2008. Deste modo, passou a ter a Anhanguera Educacional S.A. como sua entidade mantenedora.

[2] Cuiabá foi capital de Mato Grosso Uno e atualmente é capital de Mato Grosso.

[3] Corumbá é uma cidade sul-matogrossense localizada a 420 Km da capital estadual.

Skype. Depois, ele nos recebeu em sua casa, na cidade de Itaporã[4], em Mato Grosso do Sul. Antônio Enes Nonato nos indicou Sérgio Delvizio Freire, formado em Ciências com habilitação em Matemática, que lecionou Matemática nos cursos de Licenciaturas Parceladas da década de 1970. Porém, só conseguimos contactá-lo depois de quase um ano. Foi durante a entrevista com Antônio Enes Nonato que entendemos terem as Licenciaturas Parceladas também ocorrido na década de 1990, com a finalidade de habilitar os professores de Matemática para atuar no segundo grau. Como Antônio Enes Nonato foi aluno também na década de 1990, ele nos indicou nomes de seus professores e do coordenador deste outro curso parcelado. Além disso, nos concedeu, posteriormente, outra entrevista, com o intuito de trazer elementos deste curso da década de 1990, já que a primeira havia focado mais insistentemente o curso criado na década de 1970.

Ainda no dia das entrevistas de Carlos Henrique Patusco e Masao Uetanabaro, e da nossa conversa prévia com Antônio Enes Nonato, buscamos algumas atas sobre os vestibulares e a formatura dos alunos das Licenciaturas Parceladas da década de 1970 na secretaria da UFMS de Corumbá. Foi neste processo que conhecemos Maria Luiza da Silva Correa, que ali trabalha como secretária desde 1975 e, por isso, participou de todo processo, desde as inscrições até as formaturas, dos alunos das Licenciaturas Parceladas. Assim, além de nos ajudar a encontrar as atas e documentos relativos a estes cursos, ela também nos forneceu uma entrevista que, embora rápida, nos trouxe informações preciosas.

Antônio Enes Nonato nos conduziu aos professores Sidnei Azevedo de Souza e Antônio Lino Rodrigues de Sá. O primeiro, formado em Matemática pela UFMS, foi professor das Licenciaturas Parceladas da década de 1990, o segundo, filósofo por formação pela Faculdades Associadas Ipiranga – FAI, foi coordenador deste mesmo curso.

A entrevista com o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, em sua casa, em Campo Grande[5], trouxe luz sobre vários elementos administrativos das Licenciaturas Parceladas de 1990, pois como ele mesmo nos conta, tornou-se coordenador pois o idealizador das Parceladas e coordenador antes dele, Antônio Carlos do Nascimento Osório, tinha muitas atribuições, uma vez, que era também coordenador da pró reitoria de ensino. Assim, desta entrevista, além do nome do idealizador do projeto das Parceladas de 1990, três outros nomes foram indicados: Luiz Carlos Pais, José Luiz Magalhães de Freitas e Edmir Ribeiro Terra.

Dois dias depois da nossa última entrevista com Antônio Lino Rodrigues, o professor Luiz Carlos Pais, já aposentado, nos recebeu em uma sala da UFMS. Por ter atuado mais

[4] Itaporã é uma cidade situada no Mato Grosso do Sul, distante 228 Km da capital estadual.
[5] Campo Grande é capital do estado de Mato Grosso do Sul.

especificamente com as disciplinas de Matemática com o professor José Luiz Magalhães de Freitas, mencionou cursos de formação continuada no interior do estado, que foram continuidade, na visão dele, das Licenciaturas Parceladas.

Entramos em contato por *e-mail* com o professor José Luiz Magalhães de Freitas, contudo sua entrevista somente aconteceu meses depois da entrevista com o professor Luiz Carlos Pais, devido sua agenda de compromissos. Nos *e-mails* que trocamos, ele nos indicou um outro professor que também lecionava aulas de Matemática nas Licenciaturas Parceladas, Celso Correia de Souza. Agendamos entrevistas para dias próximos ao do nosso retorno ao Mato Grosso do Sul e, dessa maneira, as entrevistas ocorreram em quatro dias consecutivos, iniciando pela entrevista de José Luiz Magalhães de Freitas, na sua sala na UFMS em Campo Grande. Posteriormente, nos dirigimos à cidade de Dourados-MS[6], onde realizamos, na atual Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, as entrevistas com o professor Edmir Ribeiro Terra, e no dia seguinte, com o professor Sidnei Azevedo de Souza. Por fim, retornamos para Campo Grande e realizamos a última entrevista desta viagem, com o professor Celso Correia de Souza, que nos recebeu em sua sala na Uniderp. Como todos estes professores eram formados em Matemática e atuaram nas disciplinas de Matemática das Licenciaturas Parceladas, muitos detalhes sobre as metodologias, recursos utilizados, conteúdos ministrados e o desenvolvimento dos alunos foram explicitados.

A última entrevista relativa às Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul na década de 1990, foi a do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, realizada em 2015, em sua sala na UFMS. Formado em Pedagogia e em Psicologia, este professor atuou em Mato Grosso do Sul como conselheiro de educação, secretário de educação, superintendente da educação e também como professor da UFMS. Deste modo, propôs o projeto das Licenciaturas Parceladas como forma de minimizar o problema da formação de professores no estado e, em sua fala, nos revela aspectos do contexto em que ocorreu essa iniciativa.

As quatorze entrevistas que realizamos aconteceram de meados de 2013 a 2015. Foram gravadas em equipamento digital – gravador e aparelho celular -, favorecendo o manuseio dos arquivos para a próxima etapa, a transcrição e a textualização. Todos os colaboradores foram prestativos, atenciosos e abriram as portas de suas casas e do seu ambiente de trabalho para contribuírem conosco, relembrando suas atuações profissionais e parte das suas vidas. Alguns, além da própria gravação, contribuíram com outros documentos, como no caso do professor Gilberto Luiz Alves, que nos forneceu o projeto das Licenciaturas

[6] Dourados é a segunda maior cidade em termos populacional do estado de Mato Grosso do Sul. Dista 223 Km da capital estadual.

Parceladas da década de 1970; de Antônio Enes Nonato, que nos cedeu fotografias, nomes de livros, histórico escolar e do professor Antônio Lino Rodrigues, que, além do projeto das Licenciaturas Parceladas da década de 1990, nos cedeu, entre vários outros documentos, anotações suas sobre esse modo de formação.

A transcrição e a textualização das entrevistas foram devolvidas aos entrevistados para a conferência possibilitando que eles acrescentassem ou censurassem o que foi dito e, assim, quando necessário, uma nova textualização foi constituída. Ainda nesta etapa, várias repetições e/ou vícios de linguagem foram suprimidos, além da reordenação do texto com o intuito de deixá-lo tematicamente organizado. Também foram incorporadas ao texto algumas notas de rodapé com a finalidade de complementar informações. Todo esse cuidado foi tomado uma vez que cada uma das textualizações produzidas por nós com os nossos colaboradores são fontes historiográficas.

Depois dos acertos combinados, os colaboradores autorizaram formalmente – por meio de um carta de cessão – a utilização dos registros orais e de suas textualizações para fins acadêmicos.

Ao término dessas etapas passamos a nos dedicar ao arremate das análises, mesmo sabendo que a análise inicia-se no momento em que definimos o tema e o objetivo do nosso trabalho. Foi a partir das constituições intencionais dessas fontes historiográficas, porém, que intensificamos nosso trabalho com a análise. Podemos, assim, fazer uma analogia do nosso trabalho com o que Michael de Certeau (2002) considera como gestos essenciais do historiador para uma escrita da história que, segundo esse autor, não vem separada do presente, mas que busca entender o presente pelos traços deixados no passado: separar, reunir e transformar. O primeiro gesto estaria relacionado, em nosso entendimento, à separação/seleção dos colaboradores desta pesquisa e todas as fontes disponibilizadas e encontradas, essenciais para a pesquisa. O segundo gesto, ao nosso ver, implica reunir todos esses elementos, o que, na visão de Marc Bloch (2001) é uma das tarefas mais difíceis para o historiador. Em nosso caso, a reunião de diversos documentos, incluindo as fontes constituídas por nós (as narrativas produzidas por meio das entrevistas) fizeram parte deste segundo gesto. O terceiro e último gesto visa transformar, e entendemos essa transformação como o processo de inventar o passado que não pode ser modificado por definição. Assim, as narrativas várias, combinadas com outras fontes diversas, nos permitiu criar uma história. Esse terceiro gesto exige do pesquisador várias ações combinadas que visou atribuir significados às fontes de forma a atender os objetivos propostos do trabalho.

Neste terceiro gesto, destaca-se mais fortemente um processo interpretativo, uma hermenêutica, uma forma de pensar sobre rastros do passado e torná-los presentes, dando-lhes sentido. Buscamos, por meio da construção de uma narrativa histórica, que envolve a dinâmica de juntar, sistematizar e organizar, um modo de compreender a dinamicidade de um processo de alterações e permanências e, deste modo, entender os momentos de caos e de estabilidade, de ruptura e estabilização que configuram nosso objeto de estudo.

Neste viés, juntamos todas as textualizações e demais fontes buscando identificar elementos das experiências dos nossos colaboradores que diziam respeito a algum movimento da HP, seja sobre o contexto sócio-histórico, seja sobre a parte formal das Licenciaturas Parceladas. Na verdade, essa identificação ocorreu de modo natural nas várias visitações e revisitações a cada uma das textualizações, quando, usando canetas de cores diferentes, destacávamos elementos nas falas dos nossos colaboradores que nos permitiam falar sobre o contexto de constituição e de desenvolvimento, bem como, da estrutura do curso, da dinâmica, seus alunos, professores e coordenadores, os recursos materiais etc. Chamamos esses elementos de "disparadores", por direcionarem uma discussão, uma compreensão, uma reinterpretação dos vários movimentos que compõem as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul, julgamos fundamentais na constituição desta trama.

Baseados na própria afirmação de Thompson (2011) de que a HP não se constitui por fases de análises estanques e lineares, explicitamos as nossas escolhas. Optamos iniciar pela análise sócio-histórica, pois a (re)leitura prévia desde a primeira textualização nos aguçava o desejo de conhecer aspectos do contexto para compreender o que levou à implantação deste modelo de formação naquele estado. Em seguida, sentimos a necessidade de nos debruçarmos sobre os discursos dos nossos colaboradores para conhecer, de modo geral, a estrutura interna dos cursos, constituindo assim a análise formal ou discursiva. Contudo, salientamos que estes movimentos, embora apresentados no relatório desta pesquisa em capítulos separados, foram constituídos ao mesmo tempo nas várias idas e vindas necessárias para que tivéssemos condições de traçar uma análise sobre as Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática no Mato Grosso do Sul. A interpretação e reinterpretação que, de modo geral, também acontece concomitantemente às leituras e (re)leituras das textualizações e das mais diversas fontes mobilizadas para a compreensão do nosso objeto em estudo, vem apresentada depois das duas primeiras[7] análises dos dois períodos, em uma

[7] Para apresentar o arremate das análises, optamos por apresentar a análise sócio-histórica e análise formal dos dois períodos e, posteriormente, apresentamos uma inspiração no que é definido por Thompson (2011) como interpretação e reinterpretação.

tentativa de trazer algumas compreensões e percepções dos autores desta pesquisa sobre elementos que sentimos necessidade de reapresentar ou enfatizar.

4. A TESSITURA DE EXPERIÊNCIAS

Várias leituras nos levaram a pensar no modo como conduzimos nossa análise. Este texto tem justamente a intenção de apresentar aos leitores alguns elementos dispersos em diversos trabalhos com que tivemos contato na caminhada desta pesquisa, seja nas aulas, reuniões ou estudos individuais e que nos ajudaram a pensar sobre os tais "elementos disparadores" que serão apresentados, muitas vezes, de modo implícito nos capítulos a seguir. Já relatamos, anteriormente, que esses elementos serão destacados para tratarmos do contexto sócio-histórico, sobre os elementos internos dos cursos em estudo e também para discorrermos sobre outros elementos que nos auxiliem a compor nossa narrativa que é uma (re)interpretação. Isso porque entendemos as narrativas, em nossas pesquisas, assim como Vidal (2009) compreende as fotografias em seus estudos, ou seja, as narrativas não servem apenas para ilustrar, elas são o nosso objeto de estudo; e se assim as entendemos, será fundamentalmente a partir delas e por meio delas que constituiremos compreensões sobre as Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul.

Um dos primeiros textos que nos fez pensar essa forma de trabalhar foi o *Sinfonia n.º 5 em Dó menor,* de Carlos Roberto Vianna, publicado em 2016 e discutido em uma das reuniões do Ghoem em Bauru-SP. Nesse artigo, o autor trata de Educação Matemática sem dizer explicitamente sobre o assunto. Discorre sobre algumas de suas experiências, retratando-as e (re)interpretando-as, segundo as suas perspectivas, ideologias e formação. Faz, assim, uma observação:

> Peço então atenção para a proposta: não indaguemos sobre "a matemática" quando eu estiver falando sobre música, pois quando falo de música estou ao menos pensando em matemática… e não indaguemos sobre a "pintura" quando eu estiver falando de filosofia, pois se falar de filosofia estarei pensando em uma pintura, mas não falarei sobre filosofia em momento algum, ainda que sempre que fale sobre educação matemática esteja pensando em filosofia… e assim por diante (VIANNA, 2016, p.47).

O autor mostra, em seu artigo, que as referências podem ser bem mais do que aquelas previstas nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT e nos apresenta seu exercício ao escrever o texto que, para ele, foi um mergulho no campo das relações, deixando fluir as referências em livres associações. Em seus encadeamentos, para argumentar sobre o seu modo de referenciar, remete, em uma das passagens, a Feyerabend, contrariando-o quando ele ressalta que os cientistas acabam deixando de lado "coisas como a sua religião, sua metafísica, o seu senso de humor e mesmo a sua imaginação e linguagem".

Observa, assim, que “a memória e as associações de ideias podem nos levar longe” (VIANNA, 2016, p.55) declarando, que, para ele, “as relações da vida e da matemática se tornam indissolúveis”(Ibid., p.56). E essa é a proposta no seu texto, isto é, apresentar as possíveis relações entre as artes, as coisas do mundo e as matemáticas, explicando, ainda, que elas não decorrem de aplicações, elas constituem umas às outras, e tudo isso a partir da experiência do pesquisador. Isso nos conduz à afirmativa de Albuquerque Junior (2007, p.87) de que a História “deve tratar das descontinuidades que nos constituíram, da multiplicidade de experiências disparadas e sem roteiro prévio que tornou possível ser como somos”.

Essas ideias nos fazem pensar sobre as narrativas, pois quando o sujeito narra suas experiências - mesmo que não diga explicitamente o que buscamos entender ou não responda diretamente nossas questões -, ele faz relações com outras coisas que viveu que, à primeira vista, podem não estar relacionadas com o assunto, mas que, na verdade, são fundamentais e importantes, afinal são encadeamentos que o constituem e que permitem que ele fale sobre determinado tema. Nessa perspectiva, como para Ricouer (1997, p. 425), para nós, a vida é “um tecido de histórias narradas”, em que o trabalho hermenêutico – ou seja, o processo de reinterpretar a experiência - possibilita a refiguração da história de uma vida. Destarte, é por meio da imaginação que há possibilidade do homem refazer a compreensão de si mesmo.

Podemos destacar, nesse mesmo viés, a concepção de narrativa apresentada por Bolívar, Domingo e Fernández (2001) que a entendem como “uma particular reconstrução da experiência a partir da qual, mediante um processo reflexivo, é possível atribuir significado ao vivido” (p. 20). A narrativa, nesse sentido, pode ser vista como a mediação entre o tempo vivido e a significação da ação e, desse modo, toda ação só ganha sentido no entrelaçamento dos significados atribuídos contextualmente. A experiência torna-se, então, elemento fundamental, se não o elemento principal de uma narrativa: uma narrativa é relato e registro de experiências.

Levando essa ideia para o nosso trabalho, podemos dizer que os colaboradores constituem-se, refiguram-se por meio das próprias narrativas. Constituem-se como leitores e também como escritores de suas próprias vidas, já que “a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta de si mesmo” (RICOUER, 1997, p. 425).

Não buscamos, nos relatos, nas entrevistas, acesso a experiências como experimentadas pelos nossos colaboradores: o que procuramos é uma versão do que ocorreu de acordo com a perspectiva de quem vivenciou algo, de quem viveu certas coisas. Para nós, as narrativas ajudam a compreender a experiência e o objeto experenciado, permitindo atribuir

sentido a essas variadas experiências, que são, a todo momento, ressignificadas pelos nossos colaboradores quando nos relatam algo.

A experiência e o saber de experiência são entendidos por nós de acordo com Jorge Larrosa, no texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência,* que a caracteriza como "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca", já que sabemos que "a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 21). Isso porque nós, os sujeitos modernos, estamos submersos no excesso de opiniões, repletos de informações, que, de acordo com Larrosa, ocasiona quase uma anti-experiência, pois, na visão do autor, a informação cancela a possibilidade de experiência – o sujeito sabe muitas coisas, mas não consegue que nada lhe aconteça. Assim, a experiência torna-se cada vez mais rara.

Em contrapartida, temos o sujeito da experiência que:

> [...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua recepção, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se [...] de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção com uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p.24).

Desse modo, esse sujeito retrata-se a fragilidade e o risco na constituição de seu saber. O autor ainda nos apresenta o saber da experiência, aquele que se dá entre o conhecimento e a vida humana, o que obtemos na medida em que assumimos, lidamos e nos responsabilizamos com o que ocorre ao longo da nossa vida. Para ele:

> O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem – sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito ligado à existência de um indivíduo onde uma comunidade humana particular [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular subjetivo, relativo, contingente, pessoal [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está como o saber científico fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um carácter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p.27).

Portanto, entendemos que o saber da experiência é particular, subjetivo e pessoal, uma vez que a experiência não é o acontecimento, mas o que nos acontece e, por isso, Larrosa adverte-nos que, mesmo que sujeitos distintos enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é singular impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p.27). Isso vem ao encontro das ideias de Garnica: "As

experiências são vividas particularmente, e mesmo dois interlocutores que tenham vivido as mesmas situações, passado pelas mesmas 'experiências', elaborarão e narrarão essas vivências segundo uma perspectiva nova, em muitos pontos desconhecida do outro" (GARNICA, 2007, p.28-9).

Junto a esse pressuposto, insere-se a compreensão de Fernandes (2014) que a experiência relaciona-se com a não identificação, com a incompreensão, com o estranhamento, uma vez que "ela não pode adquirir feições de generalização e universalidade, como acontece com o experimento" (FERNANDES, 2014, p.29). Desse modo, é preciso separar a experiência dessa noção empírica e distanciá-la da ideia de experimento, já que, como nos alerta Larrosa: "se o experimento é genérico, a experiência é singular". Além disso: "se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez" (LARROSA, 2002, p.28).

Essa noção de experiência justifica a ideia de iniciarmos as discussões por meio dos relatos das experiências dos nossos colaboradores. Partimos das marcas deixadas por cada um dos nossos colaboradores, que, muitas vezes, são irreconhecíveis por outros colaboradores que partilharam do mesmo momento, mas são essenciais para compreensão das Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul. Compreendemos que, muitas vezes, devido às experiências desses diversos atores envolvidos com os cursos de formação, que também foram singulares, elementos distintos surgirão e, algumas vezes, até elementos divergentes devido à percepção de cada narrador. Contudo, não pretendemos dizer se entre as narrativas há alguma mais ou menos verídica devido a algumas disparidades, ou inconsistências, pois o que realmente importa é criar uma versão de como, ancoradas nas perspectivas várias – seja a das narrativas, seja das outras fontes - esses cursos se constituíram e se desenvolveram no estado do Mato Grosso do Sul, buscando tecer os fios históricos emaranhados na pluralidade de saberes provenientes de experiências vividas e ressignificadas pelos nossos colaboradores.

Desse modo, o pesquisador que se lança a trabalhar com as narrativas e captar as experiências a partir de relatos narrados, precisa entender que o

> [...] relato é um dos modos privilegiados de como tratamos de dar sentido narrativo a isso que nos passa e o sujeito da experiência convertido no sujeito do relato, é o autor, o narrador é o personagem principal dessa trama de sentido e de sem-sentido que construímos como nossa vida e que, ao mesmo tempo, nos constrói (LARROSA, 2014, p.724).

Assim, as narrativas são formas de estruturar as experiências como relatos (BENJAMIN, 1994) e, portanto não analisamos a experiência do outro, mas o relato dessa

experiência. Porém, apesar disso, de acordo com Larrosa, um pesquisador sempre produz sentido; busca que as experiências com as quais trabalha signifiquem algo. Tenta, por meio das experiências, algo que se compreenda, mesmo que a experiência singular tenha sempre algo de incompreensível; algo que somente a traição e a violência podem converter em outra coisa. Por isso, como pesquisadores, devemos ter cuidado para não falsificar as experiências de nossos colaboradores, tentando fazê-las significativas (LARROSA, 2014), uma vez que nós, os pesquisadores que trabalhamos com as ideias e com as palavras; somos como o jornalista de *Sem destino*[1]*,* já que a nós é confiada a missão de estabelecer uma relação legítima entre as palavras e as coisas, entre a experiência e o sentido e, por vezes, falamos em nome dos outros para ter algo a dizer, convertemos as experiências e as subjetividades dos outros em experiências e subjetividades compreensíveis.

É preciso, neste sentido, reafirmar que a ideia não é, a partir de uma narrativa de um colaborador ou de um conjunto das narrativas, tecer generalizações, transcendendo a subjetividade dos nossos narradores. Não devemos cristalizar uma determinada forma-homem e tornar unidade o que é múltiplo (FERNANDES, 2014).Tentaremos, como pesquisadores, compreender a realidade que nos cerca, atentando e respeitando os modos "pelos quais o outro atribui significado às suas próprias experiências" (GARNICA, 2007, p.59). Fernandes (2014b, 898-899) também nos lembra que "Orvalho não é orvalho sozinho: ele só é vida no conjunto de relações que estabelece. Orvalho não existe, o que existem são as circunstâncias que o constituem *orvalho*." De tal modo, o sujeito só é sujeito nas relações que desenvolve, que o afetam, que o tocam e que o tornam o que é.

É oportuno reiterar que, para "fazer história não é necessário se afastar do mundo, das coisas, das pessoas, mas estar tão próximo delas que já não saibamos quando começa o eu e o outro, o eu e eles" (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.89). Só com esse pensamento, nós, educadores matemáticos que trabalhamos com pesquisas numa abordagem historiográfica, conseguimos analisar as textualizações - que nada mais são que um emaranhado já composto de significação, onde não sabemos em que parte inicia ou termina o pesquisador e o colaborador - e atribuir significados aos relatos. E, portanto, para dar sentido aos relatos de experiência, tomamos a análise assim como Garnica (2008):

---

[1]Para problematizar a relação entre experiência, subjetividade e relato, Larrosa (2002) vale-se de alguns escritos de Imre Kertész – húngaro que ganhou o Nobel de Literatura em 2002 - autor de romances autobiográficos sobre experiências nos campos de concentração nazistas e na ditadura comunista de seu país. Dentre as obras analisadas está o livro *Sem destino.*

> [...] como um processo de atribuição de significação que permite com que eu, como ouvinte/leitor/apreciador do texto do outro, possa apropriar-me, de algum modo, desse texto numa trama interpretativa, tecendo a partir dele, significados que são meus – ainda que gerados de forma compartilhada – e posso incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro que a eles atribui significados, os incorpora, gerando seus textos que são ouvidos/lidos/ vistos (GARNICA, 2007, p. 58).

Lembramos que uma análise não é uma versão definitiva de um tema, pelo contrário, é um "arrazoado das compreensões que conseguimos costurar nessa trama de escuta atenta ao que a nós foi dito" (GARNICA, 2007, p. 61). Dessa forma, nosso trabalho envolve lidar com as mais diversas versões sem falsificar sentidos, sem forçar generalizações, entendendo-as como versões lacunares, ora em sincronia, ora em desarmonia, como um modo de respeitar e compreender que os colaboradores constituem as suas verdades como sujeitos históricos e que as disparidades entre discursos ou num mesmo discurso também devem ser observadas atentamente já que nos possibilitam tecer algumas compreensões. Analisar é, então, um exercício caótico e contínuo, pois possibilita trabalhar e conhecer diversas referências, vinculações, dizeres, ou seja, "um manancial inesgotável de motivações que brota de todos e de toda parte" (GARNICA, 2007, p. 64).

Detenhamo-nos, agora, na forma como trabalharemos, já que pretendemos, ao salientar os "elementos disparadores", tecer uma narrativa própria a partir do que, segundo o olhar do pesquisador, as narrativas têm em comum e também de suas particularidades. Essa perspectiva, quando assumida, tem desdobramentos importantes para a trama que teceremos. Não buscamos, como destacado por Fernandes (2014b, p. 906-907), "uma homilia na qual as vozes de professores acostam-se em uma fundamentação que as sustenta, sendo um fruto inevitável de uma brada voz, identitária", o que buscamos é constituir cenários explicitando a nossa sensibilidade como pesquisadores em relação à forma como a narrativa nos toca, nos atravessa. De tal modo, traremos à cena as narrativas dos colaboradores com as questões que nos inquietam, buscando aproximações, reformulações, discordâncias e subversões de sujeitos que atuaram nos cursos em estudo. É "permitido" tanto aos colaboradores quanto aos pesquisadores apoiarem-se nas mais diversas referências que permite-os se compor e recompor como sujeitos dos espaços e tempos investigados, permitindo-nos escrever e contar histórias.

A ideia de Larrosa (2002) é explorar as possibilidades, "digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar, em educação a partir do par experiência/sentido" (LARROSA, 2002, p.19). Analogamente,

queremos constituir uma versão entre as tantas possíveis, tecidas de compreensões a partir da experiência dos nossos colaboradores com relação às Licenciaturas Parceladas em Mato Grosso do Sul. Convidamos nossos leitores a constituírem também as suas versões e, por isso, apresentaremos, antes das análises de cada década em foco, as narrativas dos nossos colaboradores que atuaram nos dois cursos parcelados.

5. ENTREVISTAS SOBRE AS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS

5.1. **Entrevista com o professor Gilberto Luiz Alves**

Realizada em Campo Grande (MS) em 31 de Maio de 2013.



Gilberto Luiz Alves em sua sala na Uniderp, em Campo Grande (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 31/05/2013

Eu sou de Mirassol[1], São Paulo. Fiz o meu curso de Pedagogia na Unesp em São José do Rio Preto[2], entre 1966 e 1969. A estrutura curricular, anterior à Reforma Universitária de 1968, correspondia a um programa de estudos de Ciências Humanas. Não era um curso com essa divisão do trabalho burocrática que lhe foi incorporada após a reforma de 1968[3]. Filosofia, História da Civilização, Psicologia e Sociologia dominavam o currículo. As disciplinas específicas, Administração Escolar e Didática eram ministradas no 3º e 4º anos.

[1] Mirassol, está localizada no norte do estado de São Paulo, a 453 Km da capital paulista.
[2] São José do Rio Preto é uma cidade do interior do estado de São Paulo.
[3] Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968, aprova a Reforma Universitária, fixando as normas, organização e funcionamento do ensino superior.

Eu me formei em 1969. Vim para o antigo Mato Grosso e trabalhei durante 2 anos na Secretaria de Educação e Cultura - SEC, em Cuiabá[4]. Em 1972, aliás, em 1971, eu fiz um curso de especialização sobre o ensino de primeiro e segundo graus, realizado em Brasília, e fui fazer meu mestrado na Universidade Federal em São Carlos[5]. Fiz o mestrado de 1978 a 1981. Era um mestrado que tinha uma estrutura um pouco ambígua e a minha área de concentração foi pesquisa educacional. Mas, à época, eu já estava enveredando para a área de História da Educação. A minha dissertação acabou sendo um ensaio, que procurava relacionar História e a História da Educação. Correspondeu a uma solução muito complicada, por falta do necessário escopo teórico exigido. Mas, procurei, logo em seguida, dar um pouco de consequência às discussões que eu vinha fazendo teoricamente sem grande fôlego. Atirei-me à realização de pesquisas, já em Mato Grosso do Sul, e tinha um projeto ambicioso. Eu queria fazer uma trilogia, discutindo: 1) Educação e História no Mato Grosso, desde a fundação de Cuiabá até a Guerra do Paraguai[6]; 2) na sequência, eu abordaria o período entre a Guerra da Tríplice Aliança do Paraguai até a crise de 1929[7]; e, por fim, o período que se iniciava com a crise de 1929 até a divisão do Estado de Mato Grosso. Fiquei só no primeiro, cujo relatório foi publicado pela Editora UFMS, intitulado *Educação e História em Mato Grosso (1719-1864).* Do segundo, que deveria ter sido objeto de meu mestrado em educação, só restou o estudo histórico desse período, publicado no *Boletim Paulista de Geografia*[8]. Muita gente que pensa que sou geógrafo por causa desse ensaio.

No doutorado em Educação que fiz na Unicamp[9], fiz pesquisa sobre o período colonial. Meu objeto foi o Seminário de Olinda[10], o estabelecimento escolar mais importante do Brasil no período colonial. Em seguida, comecei a fazer até mesmo uma crítica aos marxistas, isto é, às pessoas que estavam no meu próprio campo, porque ao discutirem a História da Educação não tocavam, de fato, a questão do trabalho. Os marxistas têm discutido

---

[4] Cuiabá é capital de Mato Grosso.
[5] São Carlos é uma cidade do estado de São Paulo, distante 230 Km da capital.
[6] De acordo com Mota (1995) a Guerra da Tríplice Aliança ou Guerra do Paraguai foi uma guerra que marcou a História contemporânea da América Latina. O Paraguai declarou guerra ao Brasil em novembro de 1864 invadindo a região do Mato Grosso. Uniu-se então para lutar contra o Paraguai, na Guerra do Paraguai, a Argentina, o Brasil e o Uruguai, configurando assim o que denominamos de tratado da Tríplice Aliança.
[7] A crise de 1929 iniciou-se em 1929 e persistiu ao longo da década de 1930, configurando o maior período de recessão econômica no Brasil do século XX.
[8] O Boletim Paulista de Geografia é um periódico que publica trabalhos de pesquisa de assuntos de interesse científico e geográfico. Criado em 1949 é editado nos dias atuais pela Associação de Geógrafos Brasileiros, que preza por textos inéditos e originais. A finalidade deste boletim é ser um ambiente de discussões, debates e reflexões.
[9] Universidade Estadual de Campinas.
[10] De acordo com De Almeida (2008), o Seminário de Olinda foi fundado pelo Bispo D. Azevedo Coutinho, em 16 de Fevereiro de 1800. O seminário trouxe uma visão inovadora para o Brasil, pautando-se na introdução do ensino da Filosofia Natural, atualmente denominada como Ensino das Ciências.

muito ideias educacionais, correntes pedagógicas e políticas públicas. Isso não deixa de ser importante, mas muito mais fundamental seria tentar entender o que é trabalho didático. Então, as minhas investigações nos últimos tempos têm se desenvolvido em cima dessa preocupação. Meu pós-doutorado, inclusive, já formula a questão em um livro chamado *A produção da escola pública contemporânea*. É um livro que já está na 4ª edição. É o meu trabalho de maior fôlego teórico. Se bem que tem outro, que escrevi em seguida, chamado *O trabalho didático na escola moderna*, teoricamente consistente e avançado. Neste trabalho eu procuro escrever a História da Educação, desde a época medieval até meados do século XIX, tendo como categoria fundamental o trabalho didático. É um livro que me deu muita satisfação também. Portanto, friso, no âmbito da Educação hoje, a minha questão é o trabalho didático. Concluímos uma pesquisa, recentemente, com o apoio do CNPq[11], sobre compêndios do ensino secundário usados no Brasil durante o século XIX. Fizemos uma categorização mais clara do que seriam esses instrumentos de trabalho, pois ainda não seriam os manuais didáticos de nosso tempo. Hoje, minhas pesquisas estão seguindo essa direção, norteadas pelo objeto trabalho didático.

Quanto aos cargos e funções que exerci nas instituições em que trabalhei, posso lhe dizer que fui concursado na Universidade Federal, fui chefe de departamento, coordenador de curso, pró-reitor de pesquisa em Pós-graduação, desempenhei muitas funções em órgãos colegiados, conselho de pesquisa, ensino e extensão; conselho universitário, e fui também coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal. Após ter concluído minha gestão na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação tive tempo, ainda, para realizar estudos de pós-doutorado. Tentei sistematizar os resultados de minhas pesquisas sobre a escola pública, daí o livro *A produção da escola pública contemporânea.*

Depois de minha aposentadoria na UFMS, participei de algumas experiências fora do estado. A Unicamp me convidou, por exemplo, para participar de uma experiência junto a um mestrado na Universidade do Contestado[12]. Existia um convênio entre a Unicamp e a Universidade do Contestado para dar sustentação ao curso. Depois, tornei-me professor do

[11]Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

[12] A Universidade do Contestado foi criada em 1997 devido à união de cinco instituições em uma única. As instituições que unificaram-se, foram: Fundação do Alto Vale do Rio do Peixe (Fearp), Fundação Educacional do Norte Catarinense (Funorte), Fundação das Escolas do Planalto Catarinense (Funlploc), Fundação do Planalto Central Catarinense (Feplac) e Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (Feauc). Sua denominação deve-se a região onde está localizada, o Contestado, que é uma região fronteiriça entre os estados de Santa Catarina e Paraná.

Curso de Mestrado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da Uniderp[13]. Atualmente, já envolvendo também o doutorado, continuo ligado a este programa de Pós-graduação. Tenho trabalhado basicamente com pesquisa, mas comecei a palmilhar uma área com a qual sempre tive muita afinidade: a cultura. Venho fazendo pesquisas sobre Arte e Artesanato. Nós procuramos estudar, aqui, projetos de Desenvolvimento Regional. Nosso eixo é o Desenvolvimento Regional e minhas pesquisas sobre arte e artesanato estão articuladas com as questões relativas ao desenvolvimento regional.

O momento em que tive contato com as ideias sobre as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração foi durante a minha especialização que, como disse, foi realizada em 1971, no primeiro semestre, antes da aprovação da lei 5.692[14]. Fui selecionado pela SEC para fazer um curso de especialização em Brasília. De fato esse curso, como diziam à época, preparou os *Recursos Humanos* para a implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Havia um representante da Secretaria de Educação, um representante do Conselho Estadual de Educação e representantes das Universidades. No caso de Mato Grosso, faziam parte do curso representantes da Secretaria de Educação e Cultura, do Conselho Estadual de Educação e das Universidades. A parte mais substancial do curso foi realizada antes da aprovação da lei, no primeiro semestre de 1971, e foi concluído no segundo semestre, já com a lei aprovada. Os professores que praticamente assumiram o curso foram Valnir Chagas, o grande mentor da lei[15], e o Padre José Vasconcellos[16], outra figura importante, ambos do Conselho Federal de Educação. Já se discutia nesse curso a necessidade de os sistemas estaduais de ensino adotarem mecanismos que interferissem diretamente, e com rapidez, no processo de formação de professores. As próprias licenciaturas parceladas foram discutidas como um mecanismo aplicável a muitos estados brasileiros, por força do domínio de professores leigos no magistério. Esse fenômeno era muito visível no caso de Mato Grosso. O corpo docente era dominantemente leigo. Em especial, o Valnir Chagas, que ficou mais tempo com a gente durante a especialização e era grande mentor da reforma, falava da necessidade de mecanismos não convencionais de formação de professores. Eu entendo que esse curso desempenhou um papel importante, pois gerou condições subjetivas para que propostas da

---

[13]Universidade Anhanguera-Uniderp, instituição privada de ensino superior cuja sede localiza-se na cidade de Campo Grande (MS), mantida pela Anhanguera Educacional Ltda desde o ano de 2008.

[14]Lei de Diretrizes e Bases de 11 de Agosto de 1971, fixa as diretrizes e base para o 1º e 2º graus.

[15] Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006). Atuou no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/1971 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB).

[16] Pe. José Vieira de Vasconcellos fez parte, em 1970, do grupo de trabalho organizado pelo Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, com a finalidade de elaborar o anteprojeto da Lei 5692/1971.

natureza das licenciaturas parceladas fossem viabilizadas a partir de então. Antes, existiam iniciativas muito localizadas. Eu nem me lembro onde foram realizados os projetos iniciais de licenciaturas parceladas. Mas, no curso de especialização em referência, em 1971, a proposta circulava de maneira muito sistemática.

Que eu saiba, outros projetos, como o projeto Rondon[17], não tiveram influência para a criação e desenvolvimento das Licenciaturas Parceladas. O que se sabe é que o projeto Rondon foi utilizado depois, como mecanismo para efeito de difusão das Licenciaturas Parceladas, já que as Universidades inclusive deslocavam quadros para esses Campi avançados, como diziam: "ora, por que não pensar em Licenciaturas Parceladas? ". Logo, o fato de existir o projeto Rondon gerou condições para que novas atividades fossem desenvolvidas nos campi já existentes. Uma delas foi a correspondente às Licenciaturas Parceladas.

Na época os municípios eram responsáveis pelo antigo primário, o estado administrava mais o antigo ginásio - o antigo ensino médio. Mas com a proposta de integração entre ensino primário e o primeiro ciclo do ensino médio, seria necessária uma rearticulação administrativa da educação, também como forma de responder à questão da formação de professores.

Eu estava na Secretaria Estadual da Educação e Cultura. Fui, inclusive, membro de sua assessoria de planejamento. De certa forma, fui seduzido por esse momento, apesar da formação de esquerda que tivera. Mas era coisa de coração. Minha formação não estava fundada em estudos teóricos. O apelo ao ativismo era intenso. O momento da reforma educacional envolveu os jovens que estavam atuando em educação e eu, de certa forma, fui seduzido pelo clima criado. Também ajudei a pensar soluções para a educação em Mato Grosso, dentro da assessoria de planejamento.

Em seguida, ainda em 1972, entrei em linha de colisão com o antigo secretário de educação, que era extremamente corrupto. Desliguei-me da Secretaria de Educação e Cultura e fui contratado pela Universidade Estadual de Mato Grosso - UEMT, sediada em Campo

[17] Nas palavras de Santos e Mendes (2005), o Projeto Rondon foi um movimento que mobilizou a juventude. Envolveu os universitários, a universidade e a integração nas áreas de atuação. Idealizado nos Governos Militares, foi uma iniciativa do governo, sob a coordenação do Ministério do Interior com a colaboração do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Sua finalidade estava em promover estágios de serviço para estudantes universitários, baseado na filosofia humanística do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. O lema do projeto, "integrar para não entregar", permaneceu o mesmo por vinte e dois anos, desde sua criação, em 1967, até sua extinção, em 1989.

Grande[18], hoje a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Comecei a trabalhar no Centro Pedagógico de Corumbá[19]- CPC.

Ao chegar à UEMT, eu havia comprado a ideia da necessidade de realizar licenciaturas parceladas em todo o estado de Mato Grosso. A UEMT colocou-se, inclusive, à disposição da Secretaria da Educação e Cultura para tal. A proposta das licenciaturas parceladas já estava andando em todo o Brasil[20] e haviam recursos para realizá-la. A Universidade Estadual de Mato Grosso se abriu para a iniciativa, mas a Universidade Federal de Mato Grosso não. A UEMT tinha diversos *campi*: Corumbá, Dourados[21], Aquidauana[22] e Três Lagoas[23], e pelo projeto que então foi montado, Corumbá seria responsável pelo oferecimento de Licenciaturas Parceladas em Rondonópolis[24]. Aquidauana oferecia em Coxim[25], Dourados oferecia em Ponta Porã**[26],** e Três Lagoas em Paranaíba[27].

Por essa época, inclusive, nós estávamos trabalhando na Universidade Estadual também no sentido de fazer todo o reajustamento das Licenciaturas. Nós só tínhamos Licenciaturas Plenas. O ajuste ocorreu no sentido de acoplar Licenciaturas de Curta Duração às Licenciaturas Plenas.

No convênio que foi firmado entre a UEMT e a Secretaria de Educação e Cultura, ficou contratado o oferecimento pura e simplesmente de Licenciaturas Parceladas de 1º grau, as Licenciaturas de Curta Duração. Não houve em nenhum momento a intenção de se oferecer Licenciaturas Plenas, até mesmo porque as necessidades mais básicas eram imensas. A fundamentação dessa proposta está exposta no livrinho[28] sobre *Licenciaturas Parceladas* já

---

[18] Campo Grande, capital do estado do Mato Grosso do Sul, está localizada na região Centro-Oeste brasileira.
[19] Corumbá é uma cidade da região centro-oeste brasileira, situada no estado do Mato Grosso do Sul. Dista 420 Km de Campo Grande, capital do estado.
[20] Em nossos estudos observamos que Licenciaturas Parceladas aconteceram em Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Bahia e no Rio Grande do Sul.
[21] Dourados é uma cidade localizada no estado do Mato Grosso do Sul à 235 km da capital sul mato-grossense.
[22] Aquidauana é um município brasileiro sul mato-grossense. Situado a 139 km de Campo Grande, capital do estado.
[23] Três Lagoas é uma cidade sul mato-grossense que faz divisa com o estado de São Paulo.
[24] Rondonópolis é uma cidade do estado de Mato Grosso que está localizada a 210 Km de distância da capital Cuiabá.
[25] Coxim é o maior município, e mais populoso, da região norte do estado de Mato Grosso do Sul. Está localizado a 255 Km da capital do estado.
[26] Ponta Porã é uma cidade localizada na região sudoeste sul mato-grossense, e faz divisa com o país vizinho, Paraguai. Ponta Porã dista 350 km da cidade de Campo Grande, capital do estado.
[27] Paranaíba cidade sul mato-grossense. Localizada à leste de Mato Grosso do Sul, a 413 Km da capital do estado.
[28] Trata-se da primeira publicação da *Coleção Cadernos* – uma revista que visava ser um meio para publicações dos trabalhos acadêmicos, em desenvolvimento ou já concluídos, dos professores dos diversos departamentos da Universidade Estadual de Mato Grosso - sob o título *As Licenciaturas Parceladas de curta duração dentro de uma política de formação de recursos humanos*, de 1973. O texto apresenta o projeto que tinha por objetivo a formação de professores leigos do magistério do Mato Grosso e o plano de execução do projeto em

referido por você. É muito simplório e revela um pouco da minha visão ingênua, à época, por acreditar que aquilo seria uma grande contribuição para a educação em Mato Grosso do Sul. A publicação do projeto das Licenciaturas Parceladas aconteceu na primeira edição. Como proposta, os *Cadernos* foram passageiros. Não vingaram. O periódico que assumiu a responsabilidade de externar a produção do Ceuc[29], a revista *Dimensão*, permaneceu por mais tempo, embora de forma bem problemática. Os professores que se aprofundavam na pesquisa preferiam divulgar os resultados em publicações de circulação nacional. Perdendo peso, também a revista *Dimensão* acabou desaparecendo.

Mas foi isso, basicamente, então. Em nenhum momento se cogitou o oferecimento das Licenciaturas Parceladas Plenas, foram pura e simplesmente Licenciaturas Parceladas de Curta Duração.

Contudo havia problemas para a execução da proposta. O Ceud[30], de Dourados, por exemplo, tinha limitações, pois ainda não implantara a sua Licenciatura de Ciências. O Ceuc, de Corumbá, então, sobrecarregando-se, foi desenvolver a Licenciatura de Ciências em Ponta Porã. O Ceuc também foi oferecer Licenciaturas em Nortelândia[31], no norte do estado de Mato Grosso. Então, praticamente, a Universidade Estadual fez um trabalho, eu diria, muito abrangente do ponto de vista geográfico, realizando, oferecendo Licenciaturas Parceladas nas mais diversas regiões.

Na época foram oferecidas, basicamente, as licenciaturas de curta duração de Estudos Sociais, Ciências e Letras. Aí surgiu outra questão: como fica a formação dos administradores escolares? E o Centro Universitário de Corumbá, mais uma vez, tomou a frente. Por ser o centro de formação de professores mais completo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, à época montou um projeto para formação de Administradores Escolares elaborado pelo José Carlos Abrão[32]. Só que, diferentemente das demais licenciaturas, nós professores não nos deslocávamos para locais que polarizavam certas regiões amplas do Estado. Esse curso de Administração Escolar, enquanto habilitação do Curso de Pedagogia, foi oferecido em Corumbá. Diretores de escolas de todo Estado iam para Corumbá, em período de férias, para realizar o curso.

Rondonópolis. Foi por meio dessa publicação que tivemos o primeiro acesso ao nome do professor Gilberto Luiz Alves e ao projeto de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração no estado de Mato Grosso uno.

[29] Centro Universitário de Corumbá – Ceuc.

[30] Centro Universitário de Dourados – Ceud.

[31] Nortelândia é uma cidade do estado do Mato Grosso e está a 250 Km de Cuiabá, capital do estado.

[32] José Carlos Abrão foi professor da Universidade Estadual de Mato Grosso e um dos responsáveis pelas publicações da revista *Coleção Cadernos.*

Os polos que ofereciam Licenciatura Parcelada eram polos regionais, sendo que o grande polo era realmente da região de Dourados; e Dourados foi até Ponta Porã; Corumbá foi até Rondonópolis, que já era uma cidade importantíssima no norte de Mato Grosso; Três Lagoas vai a Paranaíba; Aquidauana vai a Coxim. Então, realmente, a ideia era trabalhar com polos que tivessem mais condições de infraestrutura, inclusive escolas que pudessem abrigar as Licenciaturas. Ao mesmo tempo, seriam polos regionais que atrairiam facilmente – até pensando mesmo nas condições de transporte –, que facilitariam a vida de professores dos arredores para realizar o curso ali.

Dos alunos que fizeram os cursos oferecidos nas Licenciaturas Parceladas eu conheço diversas pessoas que efetivamente se voltaram para o magistério, muitos continuaram os estudos e terminaram Licenciaturas Plenas, diversos deles fizeram até pós-graduação. Há casos de professores, que eu conheço, que fizeram curso de mestrado. Havia muitos alunos que fizeram Parceladas conosco e depois foram fazer as Plenas nas Universidades, complementar os estudos. Isso ocorreu em todo o estado. Alguns fizeram até mesmo em universidades privadas. Não houve nenhum projeto, não houve propriamente nenhuma política pública para elevar esse pessoal à Plena.

O problema maior, no meu entendimento, ficou pendente na antiga faixa do ensino primário. Os professores leigos nem tinham o segundo grau completo. Não era o caso do antigo ginásio, ou das quatro últimas séries do ensino fundamental. Todos os professores tinham, no mínimo, o segundo grau completo, logo havia clientela assegurada para essas Licenciaturas Parceladas. Então, de fato, o problema foi atacado no âmbito das quatro últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio. Ficava um buraco no que se refere às quatro primeiras séries do ensino fundamental, onde o número de leigos avultava.

Inclusive, diga-se que, à época, não havia nenhum interesse, mesmo do governo estadual, em botar o dedo na questão do professor leigo da zona rural. Por quê? No plano político, em Mato Grosso ocorria um processo muito interessante. A oposição sempre ganhava eleições, ora era a UDN, ora o PSD/PTB. Como resultado, quando mudava a administração, até as escolas da zona rural mudavam de endereço. Saiam da fazenda do fulano de tal e iam para a fazenda do sicrano, ligado à situação. Os professores também estavam ligados a esses figurões.

Houve um projeto chamado Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (Pamp) que, no final da década de 1960, pretendia elevar todos os professores do ensino primário a uma formação de 2º grau. Pela proposta, os professores se deslocavam para os Centros de Treinamento do Magistério em período de férias, onde recebiam a formação

correspondente ao antigo ginásio. Depois realizavam a etapa referente ao antigo ensino médio. Pretendia-se até 1970 acabar com todos os professores leigos no Brasil. O grande problema residia no fato de que o pessoal em formação, a cada troca de prefeito, era também trocado. O governo do estado, ao sabor dos desejos dos chefes políticos regionais, exonerava eles todos. Os poderes políticos, portanto, mantinham essa situação instável. O ensino primário era margem de manobra importante para os partidos políticos. O professor, quase sempre um cabo eleitoral, exercia o magistério porque precisava de um dinheirinho no final do mês. Não importava se ele não trabalhasse, não importava que ele nem soubesse ensinar, que fosse analfabeto, o exercício do magistério era o prêmio que ele recebia por ter apoiado o político local que estava no poder. Esse era o quadro da educação à época.

No oferecimento das Licenciaturas Parceladas, estávamos em uma época que o Brasil estava ainda sob o Regime Militar, e não houve nenhuma interferência, por incrível que pareça, não houve qualquer problema na execução dessas Licenciaturas. Em nenhum momento alguém alegou que se estava fazendo propaganda comunista, nada disso. Havia muitos professores com formação de esquerda. Eu próprio. Conseguíamos fazer discussões que não eram as usuais na academia. Mas, nunca tivemos qualquer tipo de repressão nem alegação de que estávamos fazendo campanha comunista dentro das Licenciaturas. Pelo menos nos cursos realizados pelo Centro Universitário de Corumbá, não vi nada disso. Acredito que essa situação foi geral na Universidade Estadual, pois, se tivesse acontecido, teria se refletido nas discussões dos conselhos universitários, o que não ocorreu.

Quanto aos professores que ministravam aulas no projeto das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração, eram os próprios professores das Universidades. Em nenhum momento a Universidade Estadual por exemplo, lançou mão de quadros que não seus próprios professores para realizar esse projeto. Então, nós éramos os professores dos cursos de graduação em Corumbá e nós nos deslocávamos para dar esses cursos fora do campus. Era o mesmo corpo docente.

A carga horária desses professores durante o projeto era de oito horas, com intervalo para almoço, e normalmente os cursos eram concentrados. Você chegava no primeiro dia de aula e o aluno não havia lido nada sobre a matéria. O professor entregava os textos reproduzidos. O material era todo reproduzido pelos professores, previamente. Era transportado junto com os professores. Nada ficava dependendo das condições locais: se havia ou não bibliotecas locais; se havia livrarias; se havia livros, etc. Além de levarmos todo o material reproduzido, se lia muito durante o próprio desenvolvimento da disciplina, o que era

complicado. Era escasso o tempo para fazer assimilação do material lido, para sistematizar e para problematizar o conteúdo. Portanto, perdia-se tempo e oportunidade para a reflexão.

Eu, por exemplo, trabalhei em Rondonópolis; em Ponta Porã, participei da licenciatura de Ciências. Também fui professor nas Licenciaturas de Formação de Administradores Escolares em Corumbá. Houve também uma solicitação do Centro Pedagógico de Aquidauana para que eu ministrasse uma disciplina em Jardim, o que fiz em seguida. Eu participei diretamente em diversas experiências.

Na época eu trabalhava nessas Licenciaturas basicamente com *Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º grau*. Em Administração Escolar eu ministrei *História da Educação*, área para a qual eu vinha me preparando.

Os materiais utilizados eram os mesmos dos cursos de graduação, e já estávamos discutindo as ideias das figuras que estavam efetivamente produzindo na ponta. Por exemplo, nós já estávamos discutindo o Dermeval Saviani. Ele havia lançado, recentemente, aquele livro *Educação Brasileira, Estrutura e Sistema*. Saiu uma entrevista, inclusive, antes do lançamento do livro, em uma revista, e essa entrevista dele nós já usávamos. Anísio Teixeira... o Teixeira era muito usado no nosso material. Então, se fazia discussão sobre alguns pensadores importantes.

As turmas normalmente eram compostas por quarenta alunos, não passava muito disso, eventualmente podia passar um pouco mais desse número. Havia um estímulo do estado para que os professores e os diretores participassem desses cursos. O estado, inclusive, pagava bolsa para o pessoal se deslocar. Assim, além de manter o salário, eles tinham uma bolsa, era de fato uma ajuda de custo para que se mantivessem durante o tempo de estudo. Contudo, a entrada não era automática, havia seleção, e a Universidade não abria mão da seleção. A seleção era de sua competência. Então havia muito mais candidatos que vagas, e aqueles que efetivamente tivessem melhores resultados na seleção, eram quem fariam os cursos. Era como se fosse um vestibular, trabalhando com os temas relacionados aos cursos, e só poderiam participar os professores que estavam em atuação (era a Secretaria de Educação que encaminhava os nomes para a gente, então precisava ser pessoas que estavam em exercício).

Tivemos o oferecimento do curso em Rondonópolis, por uma turma, como também para cada um dos três campi: Coxim, Ponta Porã e Paranaíba. Formamos uma turma em cada polo. Agora, houve também algumas experiências complementares, como por exemplo em Nortelândia: Corumbá foi desenvolver um outro projeto em Nortelândia, mas também em uma turma.

Mesmo sendo um projeto emergencial não foi possível atingir todos os professores leigos. Era muito leigo no estado, era leigo demais. Assim, o projeto não atendeu todo o contingente de professores leigos. Ao mesmo tempo, o panorama do ensino superior em Mato Grosso começava a mudar. Começaram a surgir e se espalhar escolas privadas. As soluções, então, tomaram outro rumo.

O projeto que nós realizamos foi exatamente com base no tempo de duração mínima, estabelecido pelo CFE, para cada uma das três licenciaturas. Eu formulei, na época, uma crítica à forma de execução das Licenciaturas Parceladas, pensando, inclusive, na possibilidade de execução de novos projetos. Na minha avaliação havia um problema sério de rendimento, porque o tempo do curso era também tempo para leitura. O aluno tinha que ler durante as próprias aulas, pois a disciplina era oferecida de forma concentrada. Logo, a sedimentação do conhecimento se comprometia.

Eu entendia que precisávamos modificar o projeto no sentido de dividir as disciplinas, não realizá-las em uma só etapa, criando a oportunidade de indicação de leituras que os cursistas poderiam fazer entre dois períodos. Isso, na prática, estenderia um pouco mais a duração do curso.

A carga horária da Licenciatura Parcelada era exatamente a mesma carga horária da graduação. Mas, por incrível que pareça, apesar dessa limitação que eu sempre vi, das disciplinas serem concentradas haveria a possibilidade de pensar outras formas de execução do projeto. A concentração das disciplinas foi um equívoco e a solução poderia ter sido outra. Mas houve uma compensação. A clientela era muito madura. Nós, inclusive, comparávamos a clientela das parceladas com a clientela de nossos cursos regulares e concluíamos que a primeira era infinitamente mais madura. Eram pessoas que tinham experiência acumulada, pois já vinham trabalhando há algum tempo, eram mais disciplinadas no exercício do trabalho intelectual e eram ávidas pelo conhecimento. Tivemos boas surpresas com a realização desses cursos.

Dos cursos oferecidos, o curso de Ciências basicamente envolvia estudos de Biologia, de Química, de Física e de Matemática. Havia uma crítica muito séria, à época, à integração de todas essas ciências em um único curso. Com a superação das licenciaturas de curta duração isso também foi superado. A mesma crítica foi dirigida a Estudos Sociais, que envolvia História e Geografia. Alguns centros tiveram dificuldades para oferecer, em especial, o curso de Ciências. Dourados era um exemplo. O caso de Corumbá é ilustrativo. Mesmo tendo o curso de Ciências, apesar de ter bons biólogos e matemáticos, tinha dificuldades com Química e Matemática. Então improvisou biólogos e farmacêuticos com Química e

engenheiros com Física. Eu diria que as áreas de Química e Física eram secundarizadas. Mas esse tipo de limitação se dava nos próprios cursos regulares. Logo, não era um problema das Licenciaturas Parceladas. Outra dificuldade estava associada à utilização de instrumentos dessas áreas nas Licenciaturas Parceladas. Esses instrumentos deveriam ser transportados pelo professor. Imagine você: não havia condições de desmontar um laboratório em Corumbá e levar para Rondonópolis. Para fugir à dificuldade, os experimentos realizados eram muito simples. No máximo, os professores transportavam algumas pipetas e alguns tubos de ensaio. Logo, os trabalhos de laboratório eram muito limitados. Os professores tentavam compensar com trabalhos de campo, efetivamente na área de Ciência havia uma grande limitação nesse sentido.

A respeito dos professores de Matemática de Corumbá, por exemplo, os dois se desligaram da Universidade, um se chamava Cristovão e o outro se chamava Hélio[33] (não me lembro os sobrenomes até porque eles se desligaram da universidade, não sei o que aconteceu). Outro professor que trabalhou em projetos também foi o professor Patusco, que nem era da Matemática, era um Engenheiro Mecânico que trabalhava na Itaú[34] e tinha um contrato com a Universidade Estadual, só para você ver que interessante. Eram geralmente figuras de outras áreas que trabalhavam com Matemática e Física. Depois, com a formação inclusive da primeira turma de Ciências lá em Corumbá, os dois melhores alunos foram incorporados, que eram exatamente o Cristovão e o Hélio, eles já formados pela Licenciatura. Mas não sei bem o que aconteceu e eles se desligaram da Universidade. Não sei o que houve. Também lecionou nesse projeto o professor Zorzato. O Zorzato era de São Paulo, da região de Prudente[35], de Pirapozinho[36], mas ele morreu, morreu muito cedo, coisa de mais ou menos um ano atrás, era novo de tudo, José Roberto Zorzato.

O Patusco é Carlos Henrique Patusco. Com ele você conseguiria conversar. Nem sei se ele ainda está em Corumbá, mas o importante é que ele participou do projeto. Tente obter informações por *e-mail*. Esclareço que os professores da área de Matemática também não tinham visão crítica do projeto. Talvez ele possa esclarecer alguma coisa sobre o material

---

[33] Nosso colaborador não se recorda os nomes completos e não encontramos em nenhum documento na Universidade.
[34] Itaú Planejamento e Engenharia LTDA.
[35] Presidente Prudente é uma cidade do estado de São Paulo, localiza-se a oeste da capital de São Paulo, cerca de 518 Km.
[36] Pirapozinho é um município paulista, localizado a 574 Km de distância da capital São Paulo.

utilizado. Outro professor, de Aquidauana, todos conhecem como Ticão[37]. Está aposentado (mas morreu recentemente, também).

Para finalizar, eu só gostaria de acentuar o paradoxo já referido. As Licenciaturas Parceladas representaram, para mim, um corte nas minhas preocupações anteriores. Eu vinha de uma militância de esquerda, já tinha boas leituras, inclusive sobre a sociedade, mas quando comecei a trabalhar, efetivamente, a prática instaurada era incoerente em relação às coisas em que eu acreditava e que eu pregava. Tornei-me, de fato, um liberal. Isso evidenciou falta de clareza teórica, daí a precariedade das minhas convicções anteriores. Posteriormente, o estudo teórico e a pesquisa me deram condições para tornar consequentes meus antigos ideais socialistas. Voltei-me para eles com outras condições. Hoje eu olho para o passado e acho risíveis muitas coisas que eu escrevi e muitas práticas das quais participei. Espero que você tenha a clareza do que representou na minha formação o projeto das licenciaturas parceladas. O que está escrito no primeiro número do *Cadernos* é muito expressivo daquele momento. Minha formação se revelava inconsistente, daí eu ter abraçado, sem reflexão, as preocupações da Política Educacional da época. Fui a Brasília, envolvido pela propaganda que cercava o processo de reforma da educação. Voltei para Mato Grosso imbuído da convicção de que a reforma poderia mudar a face da educação. E caí no voluntarismo.

[37] Nosso colaborador não se recorda o nome do professor.

5.2. **Entrevista com o professor Carlos Henrique Patusco.**

Realizada em Corumbá (MS) em 04 de Novembro de 2013.



Carlos Henrique Patusco no seu escritório em sua residência, em Corumbá (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 04/11/2013

O meu nome é Carlos Henrique Patusco. Nasci em Belo Horizonte, Minas Gerais, onde morei até os 26 anos. Me formei no Grupo Escolar Barão de Macaúbas[1], chamava grupo escolar, minha mãe era professora lá também. Depois eu estudei o segundo grau - na época se chamava ginásio científico - no Colégio Santo Agostinho com padres agostinianos, espanhóis. Era longe lá de casa, bem longe, embora tivesse um excelente colégio perto, que era o colégio Batista de Neivo, como os meus pais eram excessivamente católicos - excessivamente eu digo, pois não tenho essa religião mais - eles não deixavam eu estudar pertinho de casa, que era um colégio excelente, tocado por americanos, de mais alto nível. Então, eu tinha que pegar duas conduções para ir lá. Mesmo sendo novinho, eu precisava pegar duas conduções; ou eu ia a pé para guardar o dinheiro, porque às vezes não tinha problema. Até hoje eu ando cinco quilômetros por dia; naquela época era brincadeira, né? Eu ando cinco quilômetros todo dia,

[1] O Grupo Escolar Barão de Macaúbas foi inaugurado em 1921, e foi o primeiro grupo escolar da cidade de Belo Horizonte – MG.

caminho na faculdade, dou a volta, vou até lá embaixo, já é um hábito que eu tenho, de vários lustros, muitos lustros[2], sempre gostei de caminhada.

Então, eu estudei nesse colégio Santo Agostinho e fiz vestibular na Federal para Engenharia, Federal de Minas Gerais[3]. Eu formei em duas engenharias porque o curso de Engenharia Mecânica era junto com o curso de Engenharia Elétrica, ou seja, era um curso só; e eu fui da última turma. Depois eles separaram. Por exemplo, até esse ano que formei, que foi 1965, era engenheiro mecânico eletricista, dali para frente passou mecânico ou eletricista. Não tinha eletrônico ainda. Estudávamos um pouquinho de eletrônica, mas para engenharia eletrônica não tinha curso específico na época. Por exemplo: para você ter uma ideia melhor, minas e metalurgia era um curso só, e de 1966 em diante passou ser o curso de Minas e o curso de Metalurgia. Isso naquela época era comum. Por exemplo, em algumas escolas, na escola de Itajubá[4], que é uma escola muito boa no interior de Minas Gerais, o engenheiro eletricista formava em civil também, ele podia construir e podia trabalhar com a parte elétrica. Até hoje, o engenheiro civil tem ainda uma autorização para fazer projeto elétrico residencial até 600 volts, isso aí é um dado interessante, ele não precisa chamar o engenheiro eletricista para isso, assim, o engenheiro eletricista seria para algo mais de alta tensão.

Me formei por lá e fui trabalhar. Meu primeiro trabalho foi em uma empresa alemã chamada Pohlig Heckel no Brasil, acredito que ela exista até hoje, é uma empresa que eles dizem ser verticalizada. O que isso quer dizer? Quer dizer que é uma empresa que, ao invés de ter uma produção uniforme, ela faz sobre encomenda. Entendeu? Produção mais verticalizada e produção mais horizontalizada. As empresas geralmente fabricam aquilo, pronto e acabou. Lá não, era sob encomenda. Na época, o principal serviço era para o porto de Tubarão[5] de exportação do minério, no Espírito Santo, mas tinha serviços diversificados. Então, esse tipo de empresa, em que todos os chefes eram alemães, o chefão geral ser brasileiro era uma formalidade, certo? A maioria era alemão mesmo. Trabalhei nesta empresa mas achei o regime muito duro, muito pesado para brasileiro, sabe? (Risos). Então, eu fui

---

[2] Lustro é um período de cinco anos, ou seja, um quinquênio.

[3] A Universidade Federal de Minas Gerais é uma instituição de nível superior brasileira, sediada na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Foi fundada em 1927, pela fusão de quatro institutos de ensino superior: as Escolas de Engenharia, Odontologia e Farmácia – está última anexa a de Odontologia-; e as Faculdades de Direito e Medicina. No início era denominada Universidade de Minas Gerais – UMG, permanecendo na esfera estadual até 1949, ano em que foi federalizada.

[4] A Universidade Federal de Itajubá – Unifei, está localizada na cidade de Itajubá, no estado de Minas Gerais, foi fundada em 1913 inicialmente como Instituto Eletrotécnico e Mecânico de Itajubá (IEMI). Em 1917 o Governo Federal reconheceu os cursos de Engenheiros Eletricistas e Mecânicos. Sua denominação foi modificada em 1968 para Escola Federal de Engenharia de Itajubá – EFEI. Contudo, somente foi transformada em universidade em 2002, quando passou a ter a denominação atual, Unifei.

[5] O Porto de Tubarão é um porto brasileiro, localizado na cidade de Vitória no estado do Espírito Santo.

trabalhar ali pertinho. Tinha o Cimento Itaú de Belo Horizonte, chama-se assim, Companhia Cimento Portland Itaú, e fui trabalhar lá. Eu saí no dia 30 de dezembro de 1966 e entrei dia 02 de janeiro de 1967. Eu achei que ia ser mais tranquilo, mas também tive que trabalhar mais ainda (risos), do mesmo jeito ou pior (risos), mas aí também não dava mais para ficar mudando toda hora. Essa era brasileira, cem por cento brasileira, hoje é a Votorantim, foi comprada ainda na minha época, ainda aqui em Corumbá[6].

Depois eles me transferiram para Itaú de Minas. Disseram: *Você não quer ir para lá?* Olha como foi interessante o que ocorreu. Disseram: *Nós vamos contratar você aqui em Belo Horizonte e você arruma um amigo seu* - uma história bem divertida – *um amigo seu da faculdade para vir aqui, estamos precisando de outro engenheiro*. *Só que nós queremos que você vá para Itaú de Minas, sul de Minas, lugar muito bom, pertinho de Passos*[7]*, e o outro ficaria aqui, ou vice e versa*. Eu disse: *Eu não me importo de ir para sul de Minas não.* Mas eu já sabia que existia a fábrica em Corumbá, de vez em quando ia gente daqui para lá. Aí estava tudo bem. Tinha um amigo meu que estava sem emprego, um boliviano, daquele sistema de cota para boliviano e venezuelano, que era sem vestibular, não precisava de vestibular. Da minha turma tinha quatro. Aí, eu indiquei ele. O amigo boliviano que indiquei para este emprego chama-se Valdo Oviedo Boqueno, excelente de desenho, ele tem uma facilidade de desenho fantástica. Na outra empresa, na Pohlig Heckel, eu trabalhei com outro boliviano que era da minha turma também. Estou lhe dizendo isso para comentar que eles têm uma facilidade com desenho incrível; perspectiva, desenha engrenagem, assim sem régua, impressionante. Pode até ser coincidência, mas ambos eram muito bons de desenho.

Bom, mas quanto ao emprego, eles falaram: *Vocês ficam trabalhando aqui juntos e depois a gente decide o que faz.* Ficamos trabalhando em Belo Horizonte, cidade industrial. Hoje, a fábrica lá é o Shopping Center. Tem a fábrica nova, perto de Confins[8], do Aeroporto Confins...perto não, dá para ver o aeroporto. Disseram: *Patusco você topa mesmo ir para Itaú?* Eu disse: *Topo* - Eu era solteiro, para mim qualquer paixão me divertia.

Para ir para lá, passava perto da casa de parentes meus, da cidade chamada Formiga[9], cidade do padre Melo[10] da Canção Nova. Eu achava bom, eu tinha um carrinho, um Fusca

---

[6] Corumbá é a cidade mais antiga do estado de Mato Grosso do Sul, além de ser a maior cidade pantaneira. Dista 420 Km de Campo Grande, capital sul mato-grossense.

[7] Passos é um município brasileiro localizado no interior do estado de Minas Gerais, na região do sul e sudeste de Minas Gerais. Dista 343 Km da capital, Belo Horizonte.

[8] Confins é uma cidade pertencente ao estado de Minas Gerais. Está situada na região metropolitana do estado, distando apenas 40 Km da capital Mineira.

[9] Formiga é uma cidade brasileira do estado de Minas Gerais. Localizada ao oeste do estado, dista 196 Km da capital, Belo Horizonte.

vermelho, eles deixavam eu ir a cada 15 dias para Belo Horizonte e era 300 Km de percurso. Tinha uma tia minha em Formiga, então eu parava lá, almoçava, ficava um dia ou dois lá, ia para Belo Horizonte e voltava uns três ou quatro dias depois.

Eu tinha uma vida boa, falei: *Daqui não saio nunca mais*. Clima bom, fresquinho, como eu gosto. Me adaptei aqui em Corumbá, mas eu não gosto de calor não, eu prefiro clima frio. Lá era um clima bom, predominantemente bem fresquinho, muito bom mesmo. Eu disse: *Daqui não saio nunca mais, é bom demais*. Mas sabe o que aconteceu? Passou um tempo, um ano, lá e eles disseram: *Você não quer ir para Corumbá, passar um tempo lá? Depois você vai para qualquer fábrica que você quiser. Tem lá no Paraná, em Curitiba; tem na Bahia, tem em Belo Horizonte... Nós estamos precisando de engenheiro lá em Corumbá e sabemos que você estuda bastante sobre turbinas a vapor e a gás*. Em Corumbá estava a única turbina a gás que a gente tinha no Brasil, naquela época. Em Tubarão, em Santa Catarina tinha a carvão. Eles estavam contando com o gás que vinha da Bolívia, que só chegou 40 anos depois.

O engenheiro chefe de Corumbá chamava doutor Júlio Corode, ele era austríaco, nascido na Áustria e ele acreditou - ele já era idoso, tinha quase a idade que eu tenho hoje (risos) - no gás, que era apenas um protocolo de intenções, uma carta de intenções, não chegava nem ser um protocolo. Ele andou olhando lá pelos Estados Unidos, Venezuela, ele se apaixonou pela turbina a gás que era uma maravilha mesmo.

Mas esse tipo de turbina não dava para tocar com combustível barato, combustível BPF[11], baixo teor de enxofre, esse óleo pesado. Então, tivemos que adaptar com diesel gaseificado na câmera de combustão. E, nisso, triplicava o custo do quilowatts-hora. O quilowatt-hora gerado pela turbina a gás tinha uma série de vantagens, em 20 minutos você colocava em carga total, enquanto a outra demorava quase um dia para a caldeira chegar na pressão básica.

As duas eram suíças, eram coisas espetaculares, finíssimas. Mas aí surgiu esse problema e eu entrei com o estudo de programação de PO[12], isso junto com o departamento de São Paulo. Eu não sabia nada de PO, na faculdade eu não tinha tido essa disciplina. Então,

---

[10] Fábio José de Melo da Silva, é um sacerdote católico que ficou conhecido como Padre Fábio de Melo. Nascido na cidade de Formiga, Minas Gerais, o sacerdote é também, artista, cantor e professor universitário de Teologia.
[11] O óleo BPF é um óleo combustível derivado de petróleo. É parte remanescente da destilação das frações do petróleo, obtida por meio de vários processos de refino. Sua utilização é feita em larga escala pelas indústrias para aquecimento de fornos e caldeiras e em motores de combustão.
[12] Pesquisa Operacional.

veio um cara da USP[13], ele veio dar um auxílio para gente. Ficamos um ano estudando a maneira de racionalizar - eu tenho esse estudo até hoje, está meio esfacelado mas já ofereci para vários professores da área de Matemática uma cópia -, a gente queria estudar uma maneira de racionalizar o funcionamento, de modo a trabalhar continuamente o vapor; e o gás fosse só quando necessário para armazenar. Quando funcionassem as duas turbinas, trabalhando na carga ideal delas de modo a gerar o mesmo custo, o custo mínimo por quilowatt-hora. Entendeu? Uma curva não linear de custo.

Eu fiquei só tentando resolver esse problema quando cheguei aqui. Para você ter uma ideia, por exemplo, você está tocando a turbina a gás o dia inteiro, uma carga dela de 2500 quilowatts, a gente gastava um vagão de 32 mil litros de óleo pesado, enquanto que a outra gastava muito mais, de um combustível muito mais caro. Triplicava o preço. Entendeu? A comparação era assim: você gastava, em média, dependendo da carga, 700 gramas por quilowatts-hora na turbina a vapor e 1200 gramas por quilowatts-hora na turbina a gás. Só que, na turbina a gás, o combustível custava mais que o dobro.

Depois que fizemos esse estudo, junto com esse pessoal da USP, comecei a entender um pouquinho disso. Nós fizemos várias simulações lineares e parabólicas. Até porque naquela época não tinham essas máquinas modernas. Eles só tinham computadores em São Paulo, então eles levavam as pesquisas para um Departamento de Pesquisa Operacional em São Paulo.

Mas eu não só me foquei no trabalho. Logo que eu cheguei aqui, naquela época, um ano depois ou dois, eu entrei na universidade[14]. Primeiro fiz vestibular e entrei como aluno do curso de História. E sabe por quê? Porque não tinha nada para fazer à noite, não tinha televisão aqui ainda. Então, comecei História e chegou a televisão (risos). Eram vendidos aparelhos grandes, quem quisesse televisão tinha que comprar aparelho e financiar a instalação.

Nessa época ainda, me convidaram para ser professor. Eles fizeram uma seleção rápida lá. Na seleção não tinha parte didática, e depois eles deram cursos para aqueles professores que não possuíam aquela parte didática. Uns cursos internos.

Foi assim que entrei como professor na Parcelada, direto na Parcelada, depois que eu passei para a PO, depois de trabalhar mais com PO. Entrei na Parcelada e, na época, a

---

[13] Universidade de São Paulo.
[14] Patusco refere-se à Universidade Estadual do Mato Grosso - UEMT, que à época pertencia ao Mato Grosso Uno, antes da federalização que criou a Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

primeira disciplina que eu lecionei foi Álgebra, mas não é essa Álgebra elementar, foi a Álgebra Moderna, com estruturas e monômios. Mas para ser sincero, eu não estava podendo trabalhar com isso não, eu estava um pouco por fora mesmo (risos). Sabe, tive que relembrar e trabalhar com monômios, com grupos, corpos e anéis euclidianos, todo esse lance.

Para eu dar conta, eu fui estudando um pouco à frente dos alunos (risos), era fácil ficar à frente dos alunos. Eu não tinha tempo. O meu grande problema era o tempo. Eu trabalhava o dia inteiro e à noite eu ia para a faculdade, para lecionar. O curso de História eu abandonei, estudei somente uns quatro ou cinco meses. Mas eu não desisti do curso: eu tive que deixar, deixei porque trabalhava, e somente sobrava sábado e domingo para eu estudar e para dar conta das disciplinas que eu ministrava.

Na verdade, eu não queria largar não, eu estava gostando do curso, sabe? Mas aí não tinha mais jeito, porque às vezes eu tinha que ir na fábrica à noite. Eu era chamado à noite para resolver problemas e ainda tinha as aulas na universidade. Vou te falar: era muito cansativo.

Naquela época, na universidade estadual era contrato, no meu caso era contrato de 20 horas. Eu era dispensado de assistir reunião (as reuniões de departamento eram à tarde), então me falavam depois o que tinham discutido. Eles estavam precisando de professor. Até hoje, não tem professor e eles continuam precisando.

Se eu fosse colocar na ponta do lápis eu não podia ser professor, eu não tinha mestrado, e eu não tinha especialização. Não é isso? Então, eu fiz muito esforço e procurava fazer esforço para que a minha aula fosse a melhor possível. Agora, esse esforço, embora fosse grande nesse início, para mim, para outra pessoa que tivesse formado em Matemática não seria necessário grande esforço. Entendeu?

A matemática que a gente tinha na Engenharia era uma matemática mais voltada para aplicação. Engenheiro não gosta muito daquelas firulas, aquelas demonstrações, a não ser quando é um caso muito necessário. A gente vê tudo com demonstração na faculdade, mas esquece a demonstração e adota aquilo como certo, não é? Isso porque não tem tempo durante o curso para tanta demonstração.

Já no início eu comecei a gostar de dar aulas. O pessoal estava gostando das minhas aulas porque eu preparava bem. Eu não ia sem saber, não chutava na hora, eu preparava bem e isso bastava. Esse é o único mérito que eu tinha, preparava bem as aulas. Agora, que eu estivesse preparado, eu não estava, porém passou o tempo até que chegou uma hora que eu já me sentia mais confiante.

Não lecionei só matemática, física também eu lecionei. Em física eu adotava o Sears Zemansky e em Álgebra tinha vários, tem até uns livros que eu comprei lá na faculdade, são de estruturas matemáticas que quase não foram usados, não lembro mais o nome. O que mais usei foi o do Serrão, era muita coisa de 2º grau, muitos exercícios envolvendo conteúdos e conceitos mais básicos, e em Física eu adotava mais os Sears, eu gostava do Sears.
Sabe, não dava para pegar livros mais elevados não, porque eles não tinham visto integral e Cálculo Diferencial, por isso não podíamos elevar o nível, devíamos tratar aquilo como segundo grau. Assim, era um segundo grau um pouquinho melhorado. Não era mais que isso. Até eu estranhava, pois para o aluno estar no curso superior de Exatas ele teria que já ter estudado pelo menos Cálculo Diferencial, eu achava isso pelo menos. Afinal, antigamente, estudávamos noções de Cálculo Diferencial e Integral no segundo grau.

O que aconteceu foi que eu fui empurrando. Depois eu comecei lecionar Estatística. Agora, nos últimos vinte anos, eu peguei mais turmas de Estatística e Pesquisa Operacional. Pesquisa Operacional o reitor deu ordem que eu lecionasse, pois não tinha ninguém para dar aula disso. Eu falei: *Mas eu não entendo nada disso.* Mas ele falou: *Não, você tá trabalhando com isso lá na Itaú*. Vazou, né? Aí eu tive que trabalhar.

Na época, era o Jordano Marques o diretor nomeado, hoje ele é aposentado. Ele falou: *Patusco, eu não quero saber, você começa a lecionar a semana que vem, Pesquisa Operacional*. E eram dois semestres. Então, eu comecei estudar. O conteúdo basicamente era: programação linear, no espaço; simplex, nossa trabalhei muito com simplex. Depois comecei entender. Naquela época, como era mais tempo PO, então o conteúdo era mais amplo, a gente não ficava só em linear, a gente trabalhava com programação quadrática também. Usávamos multiplicadores de Lagrange, pois eu usava na Itaú também. Mas a disciplina de PO já era um pouco mais para frente, foi quando abriu Administração e Contábeis. Nas Parceladas eu trabalhava com Álgebra e Física.

No começo, para lecionar essas disciplinas, foi o que já expliquei, eu dava aula do jeito que eu achava melhor, né? (risos). Eu chegava lá e dava aula da forma que eu explicava. Não tinha nem um preparo, assim, pedagógico. Depois teve uns cursos lá de 120 horas que foram ministrados por um professor da Pedagogia, o Panovich[15], ele tem sobrenome iugoslavo. Hoje em dia está aposentado também. Ele deu um curso para os professores e também tinha outros cursinhos de 40 horas, 20 horas.

[15] Jorge Vancho Panovich.

Bom, mas o fato é que, pela Revista Documenta[16], o meu nome foi aceito para Física e Matemática desde o início, antes mesmo de ter esses cursinhos pedagógicos. É porque não tinha outra saída. Engenheiros, aqui, tinha, mas não tinha professor formado, não tinha matemático, não tinha físico, não tinha isso aqui. Os professores aqui, do 2º grau, eram professores contratos ou que, vamos dizer, eram de "notório saber". Era tudo quebra gralho. Entendeu?

Aqui, era uma Faculdade Isolada, não tinha nada com Campo Grande, aqui era o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá, ISPC. Era assim: ele funcionava no ILA atual, Instituto Luiz de Albuquerque, que era o Grupo Escolar, e à noite funcionava a faculdade. Algumas salas eram cedidas para a faculdade. Aquele prédio bonito, antigo, ali na praça da matriz - é um prédio muito bonito na esquina, vale a pena entrar lá e ver, como era o pé direito alto e aqueles negócios de ferro, aquelas escadas, um negócio histórico mesmo. Realmente é muito bonito lá, com madeira, espetacular - foi ali que tudo começou. O fundador foi Salomão Baruki[17], ele era médico aqui e foi grande amigo meu. Ele foi o fundador mesmo, ele fazia as coisas acontecerem, tanto é que esse auditório chama Salomão Baruki.

O Salomão era um cara muito empreendedor, ele já não tinha tempo para vencer o serviço da clínica dele. A clínica dele era de frente ao hospital e tinha um movimento fantástico e, ainda, ele sempre trabalhava com outras coisas. Ele deu aula também e foi o primeiro diretor durante dez anos. Tem a fotografia dele nas fotos dos diretores na universidade.

O Salomão era um cara assim, empreendedor demais. Ele fez o Pedrossian[18] assinar - não sei se é lenda ou se é verdade –, durante um coquetel aqui, na prefeitura antiga, - que é ali na esquina da praça, no centro, onde tem a igreja, naquela praça grande – um documento sobre o Instituto Superior.

Foi assim: todo mundo estava tomando whisky e o Salomão já levou pronto o documento. O doutor Pedro Lécio tinha feito um discurso e o Salomão encaixou uma página no discurso. O Pedro, lendo, prometeu que assinaria isso e aquilo na próxima vinda aqui.

---

[16] A Revista *Documenta* foi um periódico com a finalidade de publicar resoluções – de criação e reconhecimento de cursos superiores e instituições – pareceres e debates sobre tais processos e outros temas que envolvessem a Educação brasileira.

[17] Salomão Baruki, foi médico, político e professor universitário na cidade de Corumbá. Assumiu cargos importantes como o de Secretário de Estado de Educação e Cultura de Mato Grosso, como também o de vice-reitor da Universidade Estadual de Mato Grosso.

[18] Pedro Pedrossian, engenheiro civil, foi governador do estado de Mato Grosso, na época ainda Mato Grosso Uno, no período de 1966 a 1971.

Quando o Pedro leu aquilo, levou um susto, mas já tinha lido. Disse ainda que o Pedro assinou assim, no joelho, o Instituto Superior. O Pedrossian era governador, naquele tempo, do Mato Grosso integrado, não era dividido o estado ainda.

Bom, então, funcionava da seguinte forma: o espaço físico era ali do ILA e o estado pagava a folha dos funcionários; atrasado uma barbaridade. Assim, aquilo valia mais por diversão, para você ter um assunto à noite, pois, além de pagar mal, atrasava muito. Apesar de que as pessoas que ficaram não se arrependeram, nem eu me arrependi. Eu ganhava, bom, nem se compara, muito mais lá na Itaú, mas valeu a pena eu ter ficado. Entendeu? Em relação ao salário é claro que não é o que poderia ser, mas mal não me fez nenhum. Não vi ninguém que se arrependeu. O pessoal reclama, salário baixo, estou ganhando pouco... mas tem vários que já se aposentaram e estão muito bem de vida e, hoje, estão mexendo com outras coisas. Então, eu acho que não dá para reclamar tanto assim, acho que reclamam um pouco em excesso. Mas tudo bem, é um direito reclamar e não estou criticando quem reclama. Cada classe tem que contar e lutar pela sua melhoria, não tem nada de mais reclamar, não.

Porém quem trouxe o projeto das Licenciaturas Parceladas não foi o Salomão. Na verdade, o projeto Parceladas, eu sempre ouvia dizer – eles também –, era que o Gilberto Luiz Alves era o pai das Parceladas. Certo? Isso era o que o próprio Gilberto falava: *Me consideram o pai das Parceladas.* E eu acho que era realmente. Entendeu? Porque, para ser franco com você, eu não me interessava por esses detalhes, eu sabia que eu tinha aula tal hora, então naquela hora eu estava lá. Você está entendendo? (Risos).

Tinha uma época, para você ter uma ideia, que a faculdade começava às 17h10min, e eu saía da Itaú às 17 horas. Não ficava bonito tocar aquele sinal e eu sair correndo, ficava feio para mim. Mas eu saia correndo (risos). Minha mulher já deixava a roupa no banheiro, eu entrava no chuveiro, molhava só o corpo, não gostava de atrasar, sem passar sabão, é aquele banho de gato (risos). Molhou, refrescou, então saía correndo. Morava ali pertinho, na casa da Itaú, perto da faculdade. Então eu pegava o carro e chegava 17h10min em ponto, era um desespero. Jantar? Eu jantava 22 horas, 23 horas. Era uma loucura. Valeu a pena? Naquela época realmente não valia, mas, valeu a pena, porque eu segurei para depois.

Nas Licenciaturas Parceladas o trabalho era de outra forma. Os professores daqui viajavam para outros polos e ficavam um mês e meio, dois meses. Eu não lembro se tinha a mesma carga horária. Então eles viajavam para outras cidades, como Dourados, Ponta Porã, outras cidades. Bom, os professores iam para outros polos e eu ficava aqui, eu atendia o polo aqui, isso por causa da Itaú e para sair eu tinha que pedir férias, então eu dependia da fábrica.

Ah, me lembrei que lecionei muito também a disciplina de Metodologia Científica. Lecionei Metodologia Científica em muitas turmas, inclusive nas Parceladas. Mas os planos de ensino não vinham prontos, a gente mesmo que fazia os planos de ensino. Contudo, a esposa do doutor Salomão - ela formou a Nute – Núcleo de Tecnologia Educacional - era grande pedagoga e grande poeta. O nome dela era Magali de Souza Baruki[19], já falecida. Ela nos instruiu de que palavras poderíamos usar. Por exemplo: conhecer era uma palavra vaga. Assim, ela passava os modelos e explicava: *por que não podemos utilizar a palavra conhecer?* Aí ela explicava, é por isso, por isso e por isso. Outras palavras, como: equacionar, definir e resolver; todos esses eram verbos permitidos e tinha outros verbos que eram vagos. Então, o que tinha era um modelo de plano de ensino e tinha que passar por esse núcleo; e ali estava o pessoal competente para isso, para verificar se o plano estava dentro dos padrões.

Dentre o pessoal tinha a Eudecia de Almeida, que era uma grande pedagoga. E ela dizia: *Isso aqui não ficou bom. O objetivo você não explicou bem, por isso e por isso*. E a gente acatava porque estava vendo que a pessoa sabia o que falava. É por isso que eu acho que não era muito mal feito não, pois não era a gente que dava a palavra final.

E tinha alguns itens no plano de ensino que também não dependiam somente dos professores. Exemplo, os recursos, estes eram poucos naquela época, não tinha quase recurso nenhum, recurso que eu digo os eletrônicos, não existia computadores naquela época. O espaço físico era bom, só o que era horrível era não ter ar condicionado e nem ventilador. Tinha aquelas baratas da água que voavam de um lado para o outro. Ela é enorme e morre logo. Tinha uns bichos que batia no pescoço da gente, ficava coçando, aquilo era uma loucura. E depois construíram algumas salas, boas salas, até hoje são as mesmas salas.

Já sobre os conteúdos que iríamos ministrar em cada disciplina; o Salomão trazia um pessoal de fora. Já não lembro o nome deles. Esse pessoal dava dicas, mantinha contato com o MEC, nos trazia exemplos de outras Universidades para a gente se basear. Então achava que isso não era muito difícil não, pois pegava revistas com grades curriculares de outras universidades, aquelas coisas todas. Acho que o pessoal não fazia feio nisso não, podia fazer até feio no ensino, mas no que devia ser ensinado acho que não, ali estava mais ou menos.

O pessoal que vinha era de outras faculdades, mas não lembro quais faculdades, já faz muito tempo. Às vezes as pessoas vinham por um dia, dois dias. Eu lembro do professor Algacyr Munhoz Maeder, que ele tinha livro de Matemática, era autor de Matemática lá de Curitiba. Ele veio aqui, ele tinha livro de segundo grau. Me lembro que ele já era idoso,

[19] Magali de Souza Baruki corumbaense, foi poeta e professora. Formada no curso de Pedagogia pelo Centro Pedagógico de Corumbá em 1971, desenvolveu seu trabalho como professora nesta mesma instituição.

cabelo branquinho, ele veio mais para assuntos de reconhecimento de curso, mas ele dava umas dicas.

O pessoal daqui começou a sair logo para mestrado. Tem um casal, o Walmir Correa, que foi vereador aqui também, entrou na política e a esposa também, os dois eram de História. Eles procuraram fazer logo o mestrado e se aposentaram jovens. Depois ele foi para a Rádio Cultura em Campo Grande e ela para UCDB[20], ser chefe de pesquisa lá. Ele tem uma fazenda, e fabrica cachaça chique de alta qualidade, exportada, muito boa, chama Cazarinho do Porto, tem a foto aqui do porto. Essa cachacinha é muito boa, eu gosto de cachaça, né? (risos). Falou que é cachaça eu experimento logo. Então, eles ficaram bem de vida e é isso que eu falo: às vezes o pessoal reclama, mas não é bem assim, eles estão bem de vida mesmo, tem mansão em Campo Grande.

Realmente tinha gente que chegava aqui sem nada, descia do trem e falava: *Eu ouvi dizer que aqui tem uma faculdade*. Vinha pelo ouvi dizer, né? E o Salomão gostava de dar chance e de receber. Ele perguntava*: Você é o quê? Pedagogo? Matemático?* Aí ele dizia: *Vou arrumar uma forma de você lecionar aqui*. Então ele arrumava e a pessoa fazia a vida dela aqui, ficava aqui e depois ia ser até vereador.

Como não tinha pessoal para lecionar no ensino superior, tinha menos ainda para lecionar no ensino básico. Por isso a procura pelo curso de Ciências era grande, pois habilitava para Física, Química, Matemática. Mas eles não eram bacharéis em Matemática, eles eram licenciados.

Dos alunos que faziam esse curso, boa parte já estava atuando em sala de aula, porém tinha algumas pessoas formadas em outras áreas, tinha até dentista. O meu dentista da época foi meu aluno, bom dentista – o nome não lembro - e dava aula na rede. Arquiteto já dava aula na rede, todo esse pessoal formado atuava na rede. Veio muita gente de fora, a formação de professor aqui era muito grande naquela época. Muitos não ficaram em Corumbá, tinham vontade de ir para Campo Grande. Outros fizeram concurso em outras universidades e foram embora. Não ficavam na rede.

Contudo, os alunos, eles tinham interesse, muito interesse. Tinham também, às vezes, dificuldades para concluir o curso, mas concluíam. Isso porque muitos trabalhavam, muitos estavam na rede e tinham dificuldade devido ao trabalho. Talvez a formação anterior que eles tiveram não fosse suficiente para fazer um curso superior. Mas frequência nas aulas eles

[20] Universidade Católica Dom Bosco, instituição de nível superior localizada em Campo Grande, no estado do Mato Grosso do Sul. Foi criada em 1961 como "Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras", sendo o primeiro Centro de Educação Superior do Estado de Mato Grosso, até então Mato Grosso Uno.

tinham, a frequência era muito boa, nas minhas turmas a maioria frequentava. É claro que tinham aqueles que desistiam, mas a taxa de desistência não era muito alta, não.

O aspecto mais difícil, na verdade, era o material, livros, pois não havia livraria aqui. Podia ter uma livraria que vendia livros de autores locais, Tamanca por exemplo, livros de história do Mato Grosso. Mas livros de Matemática aqui não tinha para vender. É claro que você encontrava livros para o primeiro e segundo graus no começo do ano. Mas livros universitários não tinha. Eu indicava, mas o poder aquisitivo dos alunos não permitia comprar livro, a maioria das vezes, e tínhamos que levar isso em conta. A biblioteca tinha um acervo muito pequeno, ajudava, mas era muito pequeno, seja na variedade, seja na quantidade. Então a gente tinha que se virar mesmo no mimeógrafo, com apostila, às vezes isso facilitava. Tinha alunos que faziam cópias muito bem feitas e a gente pedia emprestado para copiar, isso de um ou outro aluno que tinha a letra melhor. Isso ajudava um pouco. Então a gente trabalhava mais dessa forma mesmo.

Os livros que eu usava eram bastante simples mas abrangia tudo, ia até Cálculo. Eu pedia para a faculdade livros de Álgebra e Teoria dos Números. Hoje é fácil pedir livro para Universidade, naquela época não, a gente tinha que se virar mesmo.

Alguns livros que eu utilizava eram da época que fiz graduação, eu fazia adaptações. Cheguei a dar aula em cursinhos em Belo Horizonte e usava os mesmos livros no curso daqui. Eu tinha muitos livros, de Álgebra tinha uns americanos, não lembro o nome. Quem sabe um pouquinho de inglês conseguia, viu? Não conseguia ler a obra toda, mas os exercícios conseguia. Eu já usei livro até da Medicina para tirar problema de Estatística.

Na minha aula eu escrevia e explicava no quadro, mas por exemplo para Física eles compraram uns kits para fazermos experimentos. Eram bons. A gente podia dar aula de Física prática, tinha voltímetro, amperímetro, lâmpada. Então, a gente passava a teoria e fazia aquilo na prática. Eram muito bacanas, para a época, essas aulas. Tinha algumas experiências, na prática, de eletricidades também.

Mas, na Matemática, ah, na Matemática não. É que não lecionei Geometria, pois daria para ter feito muita coisa, né? Mas sendo Álgebra, muito abstrato: Se fosse o caso de lecionar, por exemplo, forma esférica, daria para fazer isso na madeira, mas na Álgebra não.

Sabe, eu lecionei várias disciplinas, até Variáveis Complexas. O povo falava: *Ah, o Patusco não vai viajar por causa da Itaú*. Então, eles me passavam as disciplinas do polo daqui. Eu só não lecionei até hoje Matemática Financeira, mas também eu não sei. O simples eu sei para mim, juros compostos e anuidades, né? Se fosse só essa disciplina eu estudava, mas eu tinha várias, então não dava.

Durante a aula mesmo eu passava os trabalhos para casa. O mesmo problema eu fazia cópia e deixava em branco os números, então ia variando os números. Desse modo, pelo menos ele não podia copiar do outro direto, pois ele teria que fazer as continhas. Pelo menos assim ele estava estudando, trabalhando com o raciocínio. Eu não gosto de passar um trabalho igual para o outro, até nas provas eu vario os números. Tudo bem que naquela época era um pouco mais difícil, a média era 7. Se você conseguia, passava direto, senão ia para o exame, acho que a média era 5.

No curso de Ciências regular eu lecionei muitas disciplinas, como estatística, física; muitas matérias. Em 1970, eu trabalhava com Álgebra ou Teoria dos Números, bem teórica. Eu entrei no dia primeiro de março de 1970. No início eu dava aulas só para as Licenciaturas, mais tarde que passei a trabalhar em Contábeis e Administração e mais tarde ainda, para Psicologia e Matemática. Para Administração eu usava livros mais específicos. Por exemplo, você vai explicar a equação da reta, você entra com oferta e demanda linear. Você vai passar para parábola, você já mostra para que serve esses conceitos Matemáticos.

Mas, na minha opinião, eu achei as Licenciaturas Parceladas uma ótima ideia, uma excelente ideia, pois dava a chance aos professores que estavam aqui de terem uma formação, ganhar um dinheirinho a mais, conhecer outras cidades, além de conhecer professores que vinham de fora, do estado de São Paulo. Tá certo que isso seria uma coisa secundária, mas um efeito colateral útil.

O importante mesmo é que eles estavam ganhando conhecimento. O projeto dava visibilidade para essa cidade e para as outras cidades que faziam parte do projeto. Então eu acho a ideia muito boa, excelente. Hoje talvez isso seja totalmente *demodê,* né? Pois todas as cidades têm faculdade, mas para a época, excelente, pois era uma carência imensa.

Para você ver, Campo Grande não tinha faculdade para formar professor, primeiro foi Farmácia lá. Primeiro era a Faculdade Estadual, mas depois da separação do estado ficamos com duas faculdades, a do sul, a UFMS[21] e a do norte, a UFMT[22]. Eu acho que a Parcelada foi uma coisa muito bem bolada. Os alunos já tinham tudo pago, sabiam onde iam se hospedar e além disso ganhavam um extra. Fora isso, ainda para o currículo da pessoa era essencial, pois ninguém sabia se futuramente teria esses cursos. E, na verdade, esses cursos não tiveram continuidade.

[21] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.
[22] Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT.

5.3. **Entrevista com o professor Masao Uetanabaro**

Realizada em Corumbá (MS) em 04 de Novembro de 2013.



Masao Uetanabaro na sala da coordenação do curso de Matemática na UFMS, em Corumbá (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 04/11/2013

Meu nome é Masao Uetanabaro, nasci em uma cidade no interior do estado de São Paulo chamada Fernandópolis[1], em 07 de Janeiro de 1950. Toda minha escolaridade foi feita em escola pública e a minha graduação foi realizada de 1969 a 1972. Meu curso de graduação, inicialmente, chamava-se História Natural, mas ao terminá-lo recebi um diploma em Ciências Biológicas. Fiz o curso na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto[2].

Depois da Graduação, fiquei um tempo trabalhando como docente e iniciei o mestrado em 1983, ou seja, depois de vários anos após a conclusão da graduação.

---

[1]Fernandópolis, está localizada no noroeste do estado de São Paulo, a 554 Km da capital paulista.
[2]São José do Rio Preto é uma cidade brasileira, localizada no noroeste do estado Paulista, distando 443 Km da cidade de São Paulo, capital do estado.

Terminei o mestrado em 1986 na Unesp de Rio Claro[3], no estado de São Paulo, com especialização em zoologia. Na dissertação trabalhei com jacarés do Pantanal[4], posteriormente continuei com pesquisas, mas o foco mudou para outro grupo de animais da herpetofauna, os anfíbios.

Vim para Corumbá[5], no Mato Grosso do Sul, em 1973, após ter concluído a graduação. O estado ainda era denominado Mato Grosso, pois se não me engano a divisão do Estado ocorreu em 1977. Naquela época no curso de Ciências[6] aqui em Corumbá, existia somente um professor formado em Biologia, eu fui o segundo professor formado em Ciências Biológicas a ser incorporado ao curso de Ciências. Os outros professores que atuavam no curso tinham uma formação mais diversificada, como médico e farmacêutico e bioquímico. Permaneci em Corumbá até o início de 1981, quando fui transferido para Campo Grande [7].

Com a divisão do Estado houve a federalização da Universidade, porque até então a Universidade Federal era em Cuiabá, em Campo Grande tinha a Universidade Estadual. Existiam, na época, vários campos da universidade, localizados em Corumbá, Dourados[8], Três Lagoas [9]e Aquidauana[10]. Atualmente Dourados não está ligada à UFMS e tornou-se a Universidade Federal da Grande Dourados[11].

Na época eu ocupei poucos cargos administrativos em Corumbá. Fui chefe do departamento de Biologia e depois, quando eu fui transferido para Campo Grande, eu ocupei outro cargo administrativo na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, fui coordenador da Base de Estudos do Pantanal (BEP). A Universidade tem uma estrutura física no Pantanal sul-

---

[3]Rio Claro é um município brasileiro, dista 190 Km da capital do estado de São Paulo e está situado na região centro-leste paulista.

[4]Pantanal é um bioma, com cerca de 250 Km² de extensão. Está situado no sul de Mato Grosso e no noroeste de Mato Grosso do Sul, além de englobar também as áreas dos países vizinhos do Brasil, o Paraguai e a Bolívia.

[5]Corumbá é a cidade mais antiga do estado de Mato Grosso do Sul, além de ser a maior cidade pantaneira. Dista 420 Km de Campo Grande, capital sul mato-grossense.

[6]O Curso de Ciências em Corumbá

[7]Campo Grande, capital do estado do Mato Grosso do Sul, está localizada na região Centro-Oeste brasileira.

[8]Dourados é uma cidade localizada no estado do Mato Grosso do Sul à 235 km da capital sul mato-grossensebrasileira.

[9]Três Lagoas é uma cidade localizada no estado de Mato Grosso do Sul, a terceira mais populosa do estado, e está a 339 Km da capital do estado.

[10]Aquidauana é um município brasileiro sul mato-grossense. Situado a 139 km de Campo Grande, capital do estado.

[11]A Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD é uma instituição pública. Está situada na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. A sua criação ocorreu em 2005 por meio da leiNº 11.153, de 29 de Julho de 2005. Anteriormente a esta criação, a instituição era denominada Centro Pedagógico de Dourados, inaugurado em 20 de Dezembro de 1970, e foi incorporado, na década de 1970 à Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT. A UEMT foi criada em 1969 por meio da integração dos institutos de Ciências Biológicas de Campo Grande, do Superior de Pedagogia de Corumbá e do de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas. Com a divisão do estado, em 1977, a instituição foi federalizada e passou a ser denominada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS a partir de 1979, por meio da Lei Federal de Nº 6.674 de 5 de julho deste mesmo ano. Assim, o Centro Pedagógico de Dourados foi, durante 26 anos, campus da UFMS.

mato-grossense, às margens do rio Miranda, que é afluente do rio Paraguai. Essa Base foi construída para que os pesquisadores da universidade, bem como para outras instituições de pesquisa realizassem trabalhos na região. Faz tempo que fui coordenador, não sei como está a BEP hoje em dia, como está sendo utilizada, não tenho mais contato, pois estou aposentado há vários anos.

Ainda na década de 1970, eu fui professor do curso das Licenciaturas Curtas Parceladas. Participei de cursos em três cidades, todas ainda pertenciam ao Estado de Mato Grosso: Rondonópolis[12], Arenápolis[13]e em Ponta Porã[14]. Em Ponta Porã o campus de Dourados deveria ser responsável pelo oferecimento do curso, porém, naquela época não havia o curso de Ciências, por esse motivo estive em Ponta Porã.

Essas Licenciaturas Curtas Parceladas surgiram em meados de 1973 para suprir a carência dos docentes com diploma universitário, eles já atuavam como leigos e obviamente os seus salários eram menores. Acho que o principal objetivo da Licenciatura Curta Parcelada era exatamente isso: qualificar e atualizar os professores que já atuavam no magistério.

Os professores foram qualificados para atuarem somente no ensino de primeiro grau[15], porém, muitos, pela falta de professores habilitados, lecionavam também no segundo grau[16]. Não sei se houve cursos para a formação de docentes para o segundo grau.

Para cursar as Parceladas, eu acho - porque nunca trabalhei na parte administrativa - que os candidatos eram selecionados pela própria Secretaria de Educação do Município. Não sei os critérios que eram utilizados para a seleção, se era por idade ou tempo de serviço, mas é óbvio que nem todos foram atendidos.

Não me recordo em quantos anos os professores concluíam o curso, o regular[17] era realizado em três anos, acho que a Parcelada demorava mais. Eles tinham aulas somente nos

---

[12]Rondonópolis é uma cidade do estado de Mato Grosso que está localizada a 210 Km de distância da capital Cuiabá.

[13]Arenápolis é um município brasileiro do estado de Mato Grosso. Dista 260 Km da capital do estado.

[14] Ponta Porã é um município que dista 350 km da cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

[15]O primeiro grau, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei de n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, vigente no período a que se refere este nosso estudo. Ensino de 1º grau é voltado à formação da criança e do adolescente com duração de oito anos letivos, compreendendo, anualmente, pelo menos 720 horas atividades. Como descrito no art.20 desta lei, o ensino de 1º grau é obrigatório dos 7 aos 14 anos.

[16]O ensino de 2º grau, não obrigatório, destina-se à formação do adolescente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. Vale ressaltar que o ensino de 2º grau, neste período, podia ser de três ou quatro anos. O art.23 desta legislação estabelece que a conclusão seria em 3 anos, com carga horária de pelo menos 2.200 horas, se o aluno terminasse a 3ª série do ensino de 2º grau, que habilitava para o prosseguimento dos estudos de grau superior. Já a conclusão seria em 4 anos, com carga horária de pelo menos 2.900 horas, se o aluno conclui-se os estudos da 4ª série do ensino de 2º grau, que poderiam ser aproveitados em curso superior da mesma área ou áreas afins.

períodos das férias escolares, então, isso provavelmente prolongava para mais de três anos porque a carga horária era a mesma do curso Regular.

As turmas não eram grandes, não me recordo da quantidade de alunos, mas acho que tinha trinta ou quarenta alunos por turma, como faz muito tempo não me recordo de muitos detalhes. Não sei se tem algum registro na universidade, deve haver, então, você precisa buscar outras fontes de informações. Infelizmente faleceu um dos incentivadores da Licenciatura Curta Parcelada, o doutor Salomão Baruki [18]- foi sempre um entusiasta na área de educação e era diretor da Unidade de Corumbá na época – ele teria muitas informações valiosas sobre as Parceladas.

Não sei como cidades foram selecionadas para sediar o curso, provavelmente a escolha era feita de comum acordo entre a Secretaria de Educação do Estado e a Universidade.

As cidades sede das Parceladas recebiam alunos de outros municípios, principalmente das cidades vizinhas, ou seja, os cursos não ficavam restritos a alunos daquela cidade. Os alunos de outras localidades ficavam alojados nas próprias escolas onde eram ministradas as aulas ou em hotéis da cidade.

O deslocamento dos professores até essas sedes dos cursos, ocorria de modo diversificado. Para as três localidades nosso deslocamento era geralmente por via terrestre e era bastante penoso porque as cidades ficavam distantes de Corumbá, isso demanda muito tempo para chegar aos locais. Algumas vezes o deslocamento de professores para Rondonópolis ou Cuiabá, era feito em aviões monomotores fretados, chamados popularmente de Teco-Teco. Mas esse tipo de deslocamento era mais raro.

Esse trabalho foi bastante difícil, porque como não havia biblioteca específica nestas cidades e nem estruturas de laboratórios, nós tínhamos que levar tudo pronto. Por exemplo, as provas e as apostilas, eram mimeografadas em mimeógrafo a álcool– acho que você nem conhece esse método de reprodução, Kátia, pois você não tinha nascido ainda.

Como eles não tinham material didático nem biblioteca era impossível a gente ficar carregando aquela quantidade de livros. Então, o que nós fazíamos? Elaborávamos as apostilas das disciplinas que iríamos ministrar e distribuíamos aos alunos, eram muitos pacotes a serem carregados. Acho que todas as disciplinas faziam do mesmo modo, pelo

---

[17]Masao Uetanabaro refere-se a curso regular, o Curso de Ciências, então oferecido anualmente pela UEMT. Este curso era presencial e sua carga horária era distribuída nos dias úteis da semana.

[18]Salomão Baruki, foi médico, político e professor universitário na cidade de Corumbá. Assumiu cargos importantes como o de Secretário de Estado de Educação e Cultura de Mato Grosso, como também o de vice-reitor da Universidade Estadual de Mato Grosso.

menos na Biologia era assim. Não me recordo quais professores que lecionavam as disciplinas básicas da Matemática nesses cursos.

Também existiam alguns filmes que usavam projetor de 16 milímetros, esses filmes abordavam temas sobre mitose e meiose, um conteúdo da citologia. Então, carregava comigo um projetor e mais algumas latas de filmes. Fazia isso porque acreditava ser algo a mais que poderia oferecer para esses alunos. Em lugares tão distantes e sem infraestrutura, a gente tentava minimizar as dificuldades para que eles pudessem ter um curso um pouco melhor e que pudessem também ser um pouco melhores dentro das suas atuações como docentes.

Era uma correria, porque nós começávamos geralmente a aula às sete da manhã e parávamos às 17 horas. Isso acontecia todos os dias. Quer dizer, uma disciplina que eu ministrava em um semestre em Corumbá, eu teria que dar em aproximadamente sete dias, isso dava em média 10 horas/aula por dia. Logicamente que a parte prática de algumas disciplinas ficava a desejar porque nós não tínhamos tempo para realizar essas atividades. Mas, de qualquer modo, eu acho que a gente auxiliou em alguma coisa, proporcionamos alguma atualização aos profissionais daquela época.

Como havia somente dois biólogos, na década de 1970, em Corumbá - como eu disse anteriormente - a gente tinha que ministrar aulas de várias disciplinas. Eu ministrava aulas de Biologia Geral, de Citologia, de Genética e Evolução. O outro colega meu, o professor Cláudio de Almeida Conceição, era responsável pela Zoologia (vertebrados e invertebrados). Com a minha chegada em Corumbá o professor Cláudio gentilmente cedeu-me as disciplinas da Zoologia e ficou encarregado das de Botânicas e das Geociências, que eu não tinha muitas afinidades. Posso dizer, então, que a carga horária em Corumbá era bastante diversificada e pesada.

Em 1973, na época, a Universidade ainda era estadual - como já disse anteriormente, a Federal estava em Cuiabá -, nós tínhamos alguns problemas, por exemplo, o salário. Nosso salário nem sempre era pago na data exata, algumas vezes atrasava, acho que nós chegamos a ficar sem receber o salário por dois meses. Mas como éramos professores da Universidade Estadual, conhecidos na cidade, a gente tinha crédito, para falar a verdade, a gente comprava fiado (risos). As pessoas eram gentis conosco e nos permitiam que pagássemos com atraso.

Não éramos convocados a dar aulas, mas convidados a lecionar nas Parceladas. É lógico eu não faria mais isso hoje, mesmo porque a minha idade não permite, eu estou com 63 anos, naquela época estava na casa dos 20 anos. Quando você é jovem encara qualquer coisa e eu acho que eu fui talhado para ser professor, então, eu sentia prazer em fazer essas

maluquices e dar aulas. Eu dava cerca de 10 horas de aulas teóricas, “cuspe e giz” o dia inteiro nessas Parceladas, e saía de lá feliz.

Os cursos eram muito rápidos, eu não sei se eles conseguiam assimilar tudo aquilo, era uma descarga de informações em pouco tempo. Mas a gente deixava algum material para que eles pudessem estudar e rever as disciplinas. Eu também não me lembro se foi feita alguma avaliação no final de cada curso, para ver o quanto ele foi importante para eles, o quanto eles assimilaram das disciplinas.

Na verdade, eu ficava com pena dos alunos das Parceladas. Por quê? Eu ia e ficava uma semana, aí na outra semana ia outro docente e na outra semana ia outro, eles faziam esse curso na época de férias, tanto na do meio do ano, quanto no final do ano. Ainda mais, fora desse período que eles estavam trabalhando, eles estavam lecionando, eram profissionais, ou seja, eles não tiveram descanso por vários anos seguidos.

Como docente, eu tinha férias na Universidade, me programava de acordo com as aulas. Era responsável por algumas disciplinas e logicamente não era o período inteiro das férias que eu deveria participar das Parceladas. Quando não podíamos tirar férias no período em que estávamos atuando nas Parceladas, então, acumulávamos as férias e a tirávamos posteriormente. Isso nunca foi problema, não foi nenhum empecilho na nossa vida acadêmica.

Bem, eu ficava muito impressionado com os alunos, porque vários deles não eram jovens e suportavam o sacrifício diário semana após semana. Eles estavam lá às sete horas da manhã e saíam comigo às cinco horas da tarde, obviamente havia o intervalo do almoço. Eles eram entusiasmados, pelo menos nas disciplinas que lecionei nessas licenciaturas e sempre fui bem recebido pelos alunos. Eles estudavam bastante - era tudo apostilado - e também exigia muito na época e cobrava muito deles, eles sabiam disso e estudavam. Então, além de assistirem aulas o dia todo, eles utilizavam o período noturno para poder estudar porque eu tinha que aplicar todas as provas em uma semana; no curso regular em Corumbá as mesmas provas eram aplicadas no decorrer de um semestre.

Vou lhe dar a minha opinião sobre esses cursos. Via com carinho essas Licenciaturas Parceladas, porque nós levávamos novas informações a essas pessoas, que nunca teriam possibilidades de recebê-las sem as Licenciaturas Curtas Parceladas, isso me fazia feliz. Logicamente esses cursos sofreram muitas críticas. Escutávamos: *Por que eu tenho que fazer um curso de três anos seguidos e outras pessoas podem fazer também o mesmo curso com um pouco mais de tempo e estudar só no período de férias?*

Eu acho que o grande mérito das pessoas que fizeram esses cursos era que tinham muita dedicação, porque eu acho que eles encaravam aquilo como uma chance única e viam

que aquilo demandava sacrifício de todos; não somente deles, os alunos, mas também das pessoas que se deslocavam e estavam dispostas a auxiliá-los de alguma forma.

Mas as críticas existiam sim e foram muitas, também acho que esses cursos foram úteis de alguma maneira. Infelizmente, não fiquei sabendo, se houve alguma avaliação para saber o quanto os Cursos das Parceladas foram importantes ou não para eles. Mas, para mim, foi importante, em função daquilo que já falei, da carência e das necessidades dessas pessoas, por outro lado, também aprendi muito com os alunos.

Eles tinham a vontade, isso era importante. Porque não adianta você trabalhar em um curso regular, ministrando uma disciplina e daqui a pouco um Zé Miguel[19]se levanta e sai da sala, ele entra e sai de novo. Na graduação, quando eu trabalhava regularmente, dizia a todos os meus alunos: *Eu não reprovo por faltas, então não há necessidade de ficar na minha sala de aula, mas eu reprovo pela prova, vou aplicar a prova, se você não tirar a nota mínima está reprovado.* Os alunos das Parceladas se dedicavam totalmente, estavam lá de manhã, de tarde e de noite e eu não precisava falar nada disso para eles.

Não tenho dúvidas que os alunos das Licenciaturas Parceladas eram mais dedicados que os do curso regular, pois eles tinham pouco tempo para fazer tantas coisas. Depois de um ano de trabalho, seis meses ou quatro meses, sei lá, no início do ano, tinha um período de férias, mas eles não estavam em férias, eles estavam no curso da Licenciatura Parcelada. No final do ano, quando iam tirar férias, eles também não estavam em férias, eles estavam na Licenciatura Parcelada. E quando não estavam no curso, estavam trabalhando como docentes em suas cidades, foi uma vida sacrificada.

Porém, mesmo com todo o esforço de cada um, alguns poucos não conseguiam acompanhar as disciplinas, nesse caso ele era reprovado. A maioria seguia em frente porque eram muito determinados, o número de reprovados era mínimo. Eles tinham dificuldades? Sim, tinham dificuldades. Alguns tinham mais dificuldades que os outros e que eu me recordo eu tive poucos alunos jovens, a gente podia contar nos dedos os alunos mais novos, os outros já tinham uma idade mais avançada. Lógico, não eram idosos, mas já tinham passado daquela fase de universitários, entre os 17 e vinte e poucos anos de idade.

O que sei é que os alunos viam as Licenciaturas Parceladas como uma grande oportunidade de terem uma especialização e um diploma para lecionar no primeiro grau, pois para habilitar professores para o primeiro grau existia apenas, o curso de formação de professores, a Escola Normal. Alguns alunos haviam feito o Normal.

---

[19] Zé Miguel, aluno genérico.

Um tempo depois esses cursos não foram mais oferecidos, não sei o motivo da paralisação desses projetos. Provavelmente a necessidade de formação de outras turmas de docentes não seriam prioritárias. Foi um período importante na minha carreira de docente porque contribuí com a formação de professores que possivelmente sem as Licenciaturas Curtas Parceladas não teriam a oportunidade, naquela época, de terem um diploma de nível superior.

Atualmente existem formação de docentes muito próximos às Licenciaturas Curtas Parceladas, porém, hoje o nome desses Cursos são mais sofisticados.

5.4. **Entrevista com o aluno Antônio Enes Nonato**

Realizada em Corumbá (MS) em 04 de Novembro de 2013.



Antônio Enes Nonato
Fonte: Arquivo nosso, 04/11/2013

Me chamo Antônio Enes Nonato, sou natural de Presidente Venceslau no estado de São Paulo. Nasci no dia primeiro de Março de 1948, eu tenho deficiência física.

Estudei o primário em Itaporã[1] e o segundo grau em Dourados[2]. A faculdade iniciei em Campo Grande, porém, não segurei a barra e fui para Corumbá[3] para enfrentar o vestibular novamente. Foi assim que ingressei na Licenciatura Curta Parcelada de Ciências.

Anteriormente tinha feito Pedagogia, depois então, terminada a Pedagogia fui pegar o diploma e vi que as inscrições para Ciências estavam abertas. Foi desse modo que fiquei sabendo e me inscrevi no curso. Fiz então Ciências, que englobava Química, Física, Ciências Biológicas e Matemática. Desse modo, apenas um curso habilitava para várias disciplinas.

---

[1] Itaporã é um município sul-matogrossense pertencente a região Centro-Oeste brasileira. Dista 228 Km da capital estadual Campo Grande.
[2] Dourados está localizada no estado de Mato Grosso do Sul, a 235 Km da capital sul-matogrossense.
[3] Corumbá é uma cidade brasileira da região Centro-Oeste do Brasil. Dista 420 Km da capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Eu lembro que foi a professora Georgina[4] que iniciou as nossas aulas, a disciplina trabalhada era a Matemática. Depois eu tive aulas com o Panovich[5], com o Freire[6], com o Flávio Batalha[7], entre outros. Lembro que esses eram os professores mais chegados. Alguns desses professores me marcaram muito, como por exemplo o Masao[8].

As aulas eram desenvolvidas por meio de apostilas e baseadas nos livros antigos de [...]. Falhou! Eram apostilas elaboradas pelos professores, entendeu? Mas a gente que desenvolvia os textos, sem nenhuma orientação, não tinha professor.

A professora Georgina explorava bastante o assunto e usava muito o quadro. Ela massacrava bastante e desenvolvia uma didática bastante forçada. Isso porque era início. Nós estávamos iniciando, fizemos a primeira parte de Matemática, denominada de Matemática I. Então, ela explorava bastante o assunto, assim, ela ocupava mais o quadro para dar exemplos. Ela foi uma das professoras que mais marcou. Os outros desenvolviam as aulas sem o auxílio do quadro, a gente tinha que se virar em cima das apostilas e depois voltamos para sala de aula para finalizar o assunto.

O Panovich era um que explorava muito a prática, ele gostava de desenvolver a prática dos estudantes. A gente enfrentava os alunos expondo todo o conhecimento da gente, explicando como dava certo uma determinada resolução para os alunos. Dessa forma é que ele desenvolvia as aulas, explicando o que tinha retirado das apostilas.

Só uma ressalva, o Osvaldo Sangiorgi [9]era da época e era autor de um dos livros que a gente explorava, esse era o que mais a gente explorava, mas o resto mesmo era apostila, devo até ter em casa umas guardadas. A Karla[10] me ajudou eliminar algumas, mas deve ter outras guardadas, as de derivadas devo ter.

---

[4] Georgina Sanchez de Arruda foi professora na Licenciatura Parcelada Curta de Ciências, ministrando aulas de Matemática.

[5] Jorge Vancho Panovich foi professor da Universidade Estadual de Mato Grosso. Ministrou a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau para o curso em questão.

[6] Sérgio Delvizio Freire ministrou aulas na área de Matemática, como Álgebra, nas Licenciaturas Parceladas Curtas de Ciências.

[7] Flávio J. Batalha, foi professor de Sociologia Educacional da Universidade Estadual de Mato Grosso.

[8] Masao Uetanabaro, biólogo e pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso à época, ministrava aulas de Biologia.

[9] De acordo com Valente (2008) Osvaldo Sangiorgi foi um professor de Matemática que teve participação significativa na apropriação de um ideário criado em outros países conhecido como Movimento da Matemática Moderna. Esse movimento propunha diversas alterações na Matemática escolar brasileira. Nas palavras de Valente (2008) Osvaldo Sangiorgi esteve à frente do movimento rumo às mudanças no ensino de Matemática, já que foi coordenador do GEEM – Grupo de Estudos do Ensino de Matemática - grupo que, sob sua liderança apresentou uma proposta de modernização do ensino de matemática.

[10] Karla Jocelya Nonato, filha de Antônio Enes Nonato, é professora e pesquisadora na área de Educação Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Corumbá.

As aulas eram mais ou menos assim, porque era um tempo mais intensivo, pois a gente tinha mais números de aulas do que os cursos normais. Por esse motivo nossas aulas eram mais intensas. Era tudo centralizado na própria faculdade, assim facilitava os estudos. Como é que vou dizer? Assim: até fora da faculdade a gente convivia em grupo, o pessoal não dispersava, era no alojamento, em todo lugar, era tudo junto, sempre juntos. Lá fora, a gente discutia todo esse lance, depois a gente levava para sala de aula, tudo na prática. É por isso que os professores, o Masao, o Panovich, e outros, exploravam tudo na prática. Depois a gente ia transmitir as aulas para os próprios alunos do curso, ou seja, para os colegas da gente. E a dinâmica era assim, cada um escolhia uma aula, uma parte da disciplina e lecionava para os demais alunos. Funcionou mais ou menos assim o curso.

Contudo, para o curso não ficar tão desgastante, porque o curso Parceladas era muito denso, utilizavam também uma didática de acompanhar o grupo na hora de fazer os exercícios. Mesmo assim, era um curso exaustivo, pois a gente tinha que ir lá em um certo período de tempo e realizar o curso, e por isso, a gente estudava até a noite, oito, dez horas da noite. Entendeu?

Durante o dia, a gente saía um pouco, só para intervalo do almoço. Tinha vezes que a gente combinava com o professor e quase não tinha almoço, ficávamos por lá mesmo. Sabe o motivo? Tinha aqueles que queriam folga no fim de semana, o sábado livre para ir para casa. Esse pessoal era os que moravam mais perto, nas cidades de Aquidauana[11] e de Miranda[12]. A gente, que a distância era maior, ficava por lá mesmo. E nesse espaço de tempo que a gente ficava por lá os professores estavam junto, sempre procuravam dar aquela força. Eles nos levavam para um lado e para o outro, eles estavam com a gente para segurar a barra, para nos apoiar. Eu fiz o curso em uma época que era bastante difícil, e então eles nos incentivavam e nos apoiavam, não só com palavras, mas com ações.

Sabe, eles procuravam compensar de outra forma a ausência que a gente sentia dos amigos mais chegados, dos familiares, e por isso eu digo que, o curso foi assim, bastante animado. Eu achei que teve proveito, pois meus colegas, todos eles, exerceram a profissão, muitos estão aposentados e todos eles foram vencedores.

Eu ainda não lecionava quando iniciei a Licenciatura Parcelada. Na verdade eu trabalhava na administração da escola. Eu iniciei meus primeiros degraus no serviço de

---

[11] Aquidauana é um município do estado de Mato Grosso do Sul, situado a 139 Km da capital estadual. Dista 295 Km da cidade de Corumbá, local em que as aulas inicialmente foram realizadas.

[12] Miranda é uma cidade brasileira situada na região Centro-Oeste. Dista 202 Km de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, e 223 Km da cidade de Corumbá.

administração escolar, mais precisamente na secretaria. Então, quando eu comecei, eu fazia isso, já que tinha fracassado em Administração de Empresa.

Como te disse anteriormente, eu fiz Ciências Econômicas em Campo Grande, mas eu não aguentei continuar este curso, até mesmo pela falta da família que ficava distante, então bateu o desespero e eu vim embora. Por esse motivo, eu tive que trabalhar, me esforçar, então fui para uma escola.

Na sede do município tinha vaga mas eu não consegui ficar, então fui para um distrito. Nesse local teve uma pessoa que me incentivou, disse: *Entra sim, pois é melhor ser grande entre os pequenos, do que ser pequeno entre os grandes.* Então eu fui para um distrito.

Quanto surgiu então a possibilidade de ir fazer o curso em Corumbá eu agarrei com tudo. Compreende? Comecei a fazer Ciências me dedicando ao máximo. Eu não vinha para casa durante os meses que a gente passava no polo, ficávamos de quatro a seis meses no polo. Mas na verdade, dependia muito como desenvolvia. Isso foi no governo do Garcia Neto[13], que na época era o governador. Então foi isso, deram essa oportunidade e a gente se apegou a ela. Compreende?

Mas não era só nas férias que esse curso era trabalhado não. Como eu disse, o curso ultrapassava, muitas vezes ele ultrapassava o limite de férias. Por exemplo, nas últimas etapas o curso foi prolongado por seis meses. Nesse meio ano ficamos lá e trabalhamos também. Mas a gente tinha esse privilégio, ou foi dada essa oportunidade, porque nós éramos funcionários do estado e foi estabelecido um critério. O critério era o seguinte: só poderia fazer esse curso, ou seja, fazer as Parceladas, quem estivesse prestando serviço ao estado. Assim, era fechado para quem estivesse servindo, ou tivesse uma profissão no estado, não podia ser pessoal estranho, mas podia ser do administrativo, assim como eu.

Foi aceito um ou outro para cumprir vaga, por isso eles me aceitaram. Era burocrático, você tinha que comprovar que era servidor do estado. Então, na hora de fazer inscrição para o vestibular, tinha que assinalar que era funcionário do estado e tinha que provar com o holerite, tinha que deixar a cópia junto com a inscrição do vestibular.

Contudo, a entrada não era automática e também não fizemos uma provinha não, foi vestibular junto com os outros, não teve distinção assim, não teve privilégio nesse aspecto não. E ainda tinha uma pressão, ou entrava pelo vestibular e pleiteava vaga no curso, ou então era dispensado. Ocorreram várias reprovações.

---

[13] José Garcia Neto, natural de Sergipe, foi engenheiro civil formado pela Escola Politécnica em 1944. Foi também professor e político. Sua atuação política teve maior ênfase no estado de Mato Grosso, à época ainda Mato Grosso Uno, estado em que foi governador no período de 1975 à 1978.

Da prova em si, eu tenho pouca lembrança, mas eu não esqueço uma das disciplinas, pois depois foi uma das matérias que eu mais me envolvi, que procurei mais aprender, que foi a Matemática. Até hoje eu me lembro das derivadas, noções de derivadas. Caiu assunto de análise também, sabe? Tinha umas perguntas bem "cacete" mesmo e tinha uma parte que era dissertativa. Não tinha isso de "marca isso ou aquilo". Você tinha que escrever, fazer as demonstrações, passar o seu conhecimento. Se desenvolveu, desenvolveu, assim tinha que explicar como você fez o seu desenvolvimento. Não era pergunta de marcar x não, de múltipla escolha, como é hoje em dia, eu não me lembro nada disso, posso até estar enganado, mas questões desse tipo no vestibular eu não lembro.

Na época, o delegado de ensino da minha região disse para mim assim: *você tem que sair entre os dez primeiros*. Então eles davam uma palavra para motivar a gente a se dedicar mesmo. Não era passada a mão na cabeça não, isso aí não aconteceu em momento nenhum. Era o lugar que a gente costumava dizer: *aqui o filho chora e a mãe não vê (risos)*. Foi um período bem difícil mesmo.

Começamos então com uma turma grande, mas o pessoal começou a ficar para trás, começaram a desistir. Logo em seguida saiu um comentário que se houvesse mais desistências, se houvesse mais pessoas que ficassem pelo caminho, nosso curso não teria continuidade. Nós começamos com 53 alunos, agora não me lembro se terminamos com 19 ou se foi com 26 alunos, não tenho bem certeza, mas foi uma coisa assim.

Muita gente ficou pelo caminho. Nós tivemos um problema, um morreu durante o curso. Você está me entendendo? Partiu dessa para melhor, mas o restante foi se perdendo mesmo pelo caminho.

As aulas aconteciam em Corumbá, e eu me lembro até as salas (risos), era no setor cativo, hoje eu não sei se foi reformado, mas esse setor ficava descendo a primeira escadaria do setor administrativo e lá tinha o primeiro bloco de salas, nós ficávamos no segundo bloco de salas à direita. Era esse o nosso bloco, mas também ficávamos em outros lugares. Fomos para Panda Alta para nos hospedar, também fomos no Mangueral, e em Ladário[14]. Ficamos hospedados até mesmo na igreja de um padre. O pessoal se envolveu bastante, era um curso, não vou afirmar com certeza, mas acredito que foi um dos primeiros cursos, em experiência inicial.

[14] Ladário é um município situado na margem esquerda do Rio Paraguai, região pantaneira do estado de Mato Grosso do Sul. Ladário dista apenas 6 Km da cidade de Corumbá.

O curso foi iniciado em Corumbá, e se não me falha a memória, fomos fechar com os professores João Quintilio Ribeiro[15] e com o Masao em um lugar chamado Nortelândia[16]. Em Nortelândia nós ficamos na escola João Pontes de Arruda. O motivo que fomos parar nessa cidade foi devido a uma dívida. Nós já tínhamos uma dívida com o reitor, então além de nós estarmos lá para finalizar o nosso curso, nós estávamos trabalhando no sentido de ilustrar um laboratório, uma coisa assim.

E lá nós ficamos conhecendo, em Arenápolis[17], uma senhora com o nome de Georgina e também o Inácio. Tinha também outra pessoa, mas me falha o nome. Eles tocavam em Arenápolis alguma coisa relacionada com o laboratório. Hoje até são palestrantes, mas eles tocavam um sistema novo, juntamente com os padres, onde funcionava uma coisa assim, os alunos iam para lá internado, eram crianças, rapazinhos e adolescentes. Nesse local eles tinham um horário de estudo e de trabalho, então o camarada saía de lá formado profissional com 18 anos e, no máximo, na época, com 21 anos. Tinha até horta na escola, a escola era na prática e a gente foi conhecer esse projeto.

Nortelândia tinha dois caminhos, por Barra do Bugres[18], e voltávamos a Arenápolis e Nortelândia, ou, então, nós íamos a Cuiabá, Alto Paraguai[19], Diamantino[20] e aí caíamos pra Arenápolis. Nós fomos para Nortelândia duas ou três vezes, inclusive a colação de grau foi lá, porque o João Macauba[21], político, era de lá. Bom não me lembro o nome direito, eu não me acerto muito com político. Deve ser porque meu pai foi político e a gente sofreu muito, então eu não me acerto muito com essa parte aí.

Para a época até tínhamos estrutura para os nossos estudos. Em Corumbá nós tivemos duas bibliotecas, uma que até hoje deve existir, tem uma lá na praça central em Corumbá, e tem uma igreja lá de frente à praça e tem ali um colégio Salesiano. Era uma biblioteca muito boa que ficava à disposição dos alunos. Agora, em Nortelândia, já era livro de primeiro e segundo grau, não tinha nada de curso superior.

---

[15] João Quintilio Ribeiro, professor de Química Geral na licenciatura em questão.
[16] Nortelândia cidade mato-grossense, dista 250 Km da capital Cuiabá. Porém, a distância até Campo Grande, capital de Mato Grosso do sul é de 931 km e da cidade de Corumbá é de 1.256 Km.
[17] Arenápolis, município mato-grossense, dista aproximadamente 6 Km de Nortelândia.
[18] Barra do Bugres é uma cidade situada no estado de Mato Grosso. A distância percorrida desta cidade até Nortelândia - local em que aconteceram algumas etapas das Licenciaturas Parceladas Curtas de Ciências – é de aproximadamente 88 Km.
[19] Alto Paraguai, cidade mato-grossense, está localizada a 200 Km da capital do estado e a aproximadamente 36 Km de Nortelândia.
[20] Diamantino, município do estado de Mato Grosso, está localizado a 184 Km de Cuiabá. Dista aproximadamente 48 Km de Nortelândia.
[21] João Macauba, político, foi prefeito de Nortelândia.

Eu me lembro das disciplinas que fiz durante as Parceladas, não sei assim, pela ordem ou nome, mas me lembro. Uma das disciplinas que nos deixou assim bastante desgastados foi Análise e a outra envolvia Integrais, Derivadas, tudo isso aí.

As disciplinas de Matemática foram ministradas pela professora Georgina, isso no começo, depois foram outros professores, mas não me lembro bem quem lecionou, essa informação tem que olhar em algum lugar. Foi o que disse no começo, eu estou bastante desatualizado, teria que fazer uma volta no passado.

Contudo, me lembro de alguns professores, como o Flávio, que foi para Rondonópolis[22] para ser diretor lá e organizar a faculdade. Tinha o João Quintilio que lecionava Química e tinha o Freire que metade da cidade levava o nome dele. Para ter uma ideia, ali no mercado municipal ele tinha bastante propriedade. Agora, a Georgina foi no começo, coisas do segundo grau, sabe; uma revisão no começo.

Para estudar para as disciplinas e especialmente para a Matemática, tínhamos um grupo de estudo. A gente desenvolvia os trabalhos quando deixava a faculdade ou até na faculdade.

Na sala de aula, o professor ia para frente e fazia a parte dele, procurava passar o assunto dentro de uma didática acompanhando a apostila – não era livro para facilitar a aquisição do aluno, para o aluno não ter gasto – então o professor discorria aquela apostila, fazia uma apresentação.

Nós entrávamos às sete e saíamos para o almoço, voltávamos uma hora da tarde e saíamos à noite, mas à noite a gente prolongava, e para ganhar tempo a gente não ia jantar, a gente ficava em uma sala sem o professor, então aí era o grupo.

Para nos deslocar tínhamos até ônibus que nos levava para o alojamento. Assim, ficamos em Ladário, isso em uma primeira fase. Então, o ônibus pegava a gente em Ladário e levava na faculdade e depois ele voltava para buscar. Depois ficamos em Banda Alta em um sítio, à esquerda da faculdade, em uns morros lá. Depois a gente parou em um hotel e também em uma igreja, a única igreja branca[23] de Corumbá, na época, ela ficava para o lado das ferrovias.

Em Nortelândia nós ficamos na escola que já mencionei, mas o estudo era em outro lugar, que era dos padres. Lá a gente ia a pé mesmo, a cidade era pequena, caminhávamos umas três quadras. Era bem próximo o lugar, tinha um hospital e perto tinha o colégio. Em

[22] Rondonópolis é uma cidade mato-grossense, localizada a 210 km da capital Cuiabá.
[23] A igreja Matriz de Nossa Senhora da Candelária, foi construída no século 19 por Frei Mariano de Bagnaia.

Corumbá que nós ficamos em vários lugares. Mas, desses lugares, o que mais marcou para mim foi Corumbá. Foi onde aprendi a sair da barra da mãe e enfrentar a vida e ainda fui enfrentar Ciências. Enfrentei.

O que eu achei mais complicado foi que tivemos aula de Português, o professor era o Joaquim, bem de idade, na época ele era um dos mais velhos. Para você ter noção, o Masao ainda está na ativa, o Panovich, também está na ativa, mas ele com toda certeza não leciona mais.

Então, era assim: a didática os professores desenvolviam em sala de aula, depois a gente tinha que sair, trazer tudo pronto. Nas provas, chegávamos na sala de aula e um pouco antes do horário da avaliação era sorteado o tema. O professor falava: *Hoje vai ter aula e você vai desenvolver – era lista de exercício que tinha 30 ou 40 exercícios – os 5 primeiros exercícios para a sua turma; para os seus colegas de aula*. O professor sentava entre os colegas, então a gente ia para frente, subia no pedestal – para dizer *eu sou o grande*- e fazia os exercícios.

Tinha uma professora, a Magali[24] - esposa do Salomão Baruki[25], - que acompanhava a didática. Afinal, os alunos tinham que empregar também a didática. Por isso, ela dava as orientações. As nossas aulas eram interrompidas para fazer correções e os colegas pegavam no pé mesmo, e quando era a vez deles nós também éramos alunos deles. Mas não era só aula de aluno, tinha também aulas expositivas dos professores, eles passavam os conteúdos, as orientações e depois fazia isso aí.

Não era difícil essa didática não. A maioria dos alunos da minha turma já lecionava como leigo, e depois de concluir o curso, continuaram na profissão. Eu tenho um colega que passou em um concurso do Banco do Brasil. Eu até localizei ele depois de 30, 40 anos, pois eu tinha perdido o contato com ele, e localizei através de um colega bancário aposentado. Foi assim: eles fizeram um encontro e ele estava entre esses bancários aposentados. Então, ele deixou a profissão e foi ser bancário.

Em Campo Grande ou Dourados, não sei, tem outro colega, o Fidelor, um rapaz que se perdeu durante o nosso curso, desagarrou da nossa turma. Hoje a profissão dele é com evento, promove festa de casamento, aniversário e também palestra. Essa coisa toda ele está por dentro, trabalhando com filmagem e fotografia. Ele começou com a gente o curso, mas depois seguiu outra carreira. O que levou ele desistir do curso foi que ele teve um esgotamento e, na

---

[24] Magali de Souza Baruki, foi professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Formada em Pedagogia, lecionava a disciplina de Didática nos cursos de Ciências.
[25] Salomão Baruki foi médico e um dos primeiros diretores da Universidade do Estado de Mato Grosso.

época, o esgotamento estava muito grande e aí o pessoal da faculdade, os diretores, reitores – claro, o pessoal responsável - acharam por bem levar ele para Campo Grande para fazer um tratamento. E hoje é por isso que ele desenvolve essa profissão. Algumas vezes quando sou solicitado ou sorteado - se bem que tenho uma sorte danada, se for para sofrer eu sou contemplado, se for para festejar eu estou fora, né? (risos) – eu encontro ele nesses eventos.

Eu não sei dizer se todos que continuaram lecionando depois de concluírem as Licenciaturas Parceladas se aposentaram. Não sei mesmo, mas todos que fizeram o curso, exceto esses que se perderam, continuaram na profissão.

Ao terminar as Licenciaturas Parceladas Curtas podíamos trabalhar no 1º e 2º grau. Só que, dada a necessidade de constituir família, a vida vira no avesso de responsabilidade. Primeiro porque tem uma pessoa estranha que você tirou da família, seja mulher ou seja homem, você tirou da família e trouxe para dentro de casa, assumindo uma responsabilidade, e depois tem os filhos. O salário de professor você deve ter informação, não é dos melhores hoje, e não era também naquela época. O meu sonho era chegar em um doutorado, então eu me coloquei assim, tentando ampliar os meus estudos. Parti para estudar Matemática Pura, fui para uma especialização, e então eu fui conhecer o outro lado da Estatística, que eu acho uma das matérias mais complicadas. Mas hoje eu tenho especialização, que era o início para enfrentar o doutorado. Porém, na época, para continuar os estudos e fazer o doutorado, eu já tinha na companhia a Karla e a Keila[26]- são duas filhas minhas - e eu não quis ir para frente, por isso parei na especialização.

Matemática mesmo não foi bem por opção, eu gostava mais de Física, mas Matemática, na minha região, não tinha professor para suprir as vagas. Esse curso era justamente para suprir as vagas em Matemática, Biologia, Química e Física. Depois de concluí-lo lecionei Física, Química e Estatística no segundo grau, contudo, me formei em Matemática no primeiro grau. O motivo era que o adolescente no segundo grau, além de cobrar muito não tinha responsabilidade. Hoje eu não sei porque eu fiz questão de me desligar, mas naquela época os estudantes do segundo grau não tinham responsabilidade.

No começo foi triste, eu peguei o segundo grau. Mas deixar o segundo grau foi só por isso, porque marmanjão já chega o que eu tenho dentro de casa, na minha família. Eu tinha os meus filhos, então a gente tem que tolerar de todo jeito, embora eu fiquei com uma dívida com eles porque eu me dedicava mais à família dos outros do que à minha família. Isso é ser professor.

---

[26] Keila Fernanda Nonato.

Já os alunos do primeiro grau, se você chamava o pai, ele assumia e dava toda a autoridade para você na sala de aula. Então, por tudo isso, eu trabalhei mais nessas matérias e no primeiro grau. Fui lecionar Matemática para evitar bater de frente com outros colegas, foi por isso que peguei esta disciplina, a Matemática.

No entanto, se eu tivesse conhecido a Matemática antes eu garanto que eu não estava casado com a minha mulher atual, a Iracema[27], eu estaria casado com a Matemática (risos), porque eu me apaixonei mesmo. É matéria simples, não dá desgaste, você aprende uma vez só e coloca em prática.

Tudo isso foi depois que eu terminei a Licenciatura Parcelada Curta em 1976, acredito que foi por aí, e foram 3 anos, não chegou a completar os três anos. Devo ter iniciado o curso em 1973 ou 1974, o ano certo eu não lembro.

Eu vou ser sincero: eu entrei por uma necessidade, e quando você entra por necessidade você tem um objetivo, existe uma meta a alcançar e eu tinha que alcançar essa meta, então foi assim que foi. Digo sempre: quem vai assim por essa situação sai capacitado, pois o curso ofereceu a todos, de maneira igual, condições para sair capacitado, aptos para enfrentar uma sala de primeiro grau e até de segundo grau.

Agora, aqueles que não se dedicaram, se perderam pelo caminho, pois o que os professores fizeram em Corumbá foi justamente isso, foi estreitar, ficou quem quis. Quem foi com o objetivo de vencer, venceu e saiu em condições. Eu não digo para você que saíram profissionais a desejar, que chegaram nos seus locais de trabalho e não deram o recado. Todos chegaram no local de trabalho e deram o recado. Até mesmo porque eu conheço muitos que fizeram Federal e não conseguem ir para frente. Então, nós que fizemos esse curso e dessa forma, fomos vencedores sim.

Acredito que o curso alcançou o objetivo e isso deve-se àquele pessoal que na época, se propôs que a turma conseguisse se capacitar. Se fosse hoje, para dizer um elogio, eu diria que eles estiveram de parabéns, pois eles conseguiram alcançar a meta. Se você conversar com algum professor eles vão confirmar, pois o grupo de professores em Corumbá fechou em torno de um objetivo e os alunos que foram, foram com uma meta, assim, todos alcançaram os objetivos, venceram e saíram vencedores.

Depois que eu terminei Ciências, nas Licenciaturas Parceladas Curtas, eu completei Matemática. O que fiz foi esses cursos de treinamento, não era graduação para você ter uma melhora no salário, era só para atualizar sobre os esquemas, que estavam mudando muito.

---

[27] Iracema Pradella Nonato.

Na educação nós tivemos uma época em que cada política que mudava, mudava o governo e também o secretário, e assim, mudava o modo de trabalhar em sala de aula. Um deles adotava o Freire[28], então nós passamos a adotar Freire também. Passamos também por aquela transformação da Matemática antiga para a Matemática Moderna, que não mudou em quase nada. E com toda essa mudança a gente fazia treinamento para acompanhar. Mas não foi curso não, porque os cursos de graduação que eu fiz foram Pedagogia e Ciências: Matemática, Física, Química e Biologia. Por fim, me especializei em Matemática mesmo. Eu escolhi Matemática e então fiz a plena.

A Licenciatura Plena em Matemática, parcelada também, eu fiz por Dourados, mas realizei o curso em Campo Grande. Isso porque Dourados mandou a gente para Campo Grande. Vinham professores de todo estado, teve até professores da minha filha Karla que foram meus também. Depois eu fiz um reforço, parcelada também, por Dourados também, porém mais uma vez não fizemos o curso nesta cidade, fizemos em São Grabriel[29]. Foi um curso parcelado que envolvia todos os professores do Mato Grosso do Sul.

As mudanças de cidades ocorreram devido à falta de alunos. Comecei por Dourados a Parcelada mas aí nossa turma foi reduzindo, reduzindo, reduzindo a um número tão pequeno que mandaram a gente para Campo Grande. Campo Grande não tinha o curso lá, mas tinha em São Gabriel. Agora, sabe o motivo do curso ser em São Gabriel e não em Campo Grande? O motivo era uma dívida que Campo Grande tinha com a cidade de São Gabriel. Então fui para São Gabriel e lá terminei a Matemática Plena. Agora, a especialização que eu fiz foi pela particular que é hoje a UNIGRAN[30].

Em São Gabriel eu não me lembro se o curso era somente nas férias, isso eu já não me lembro. A lembrança que tenho é que fomos para lá e ficamos uma grande temporada. Voltamos no ano seguinte e finalizamos. Eu acredito que foi mais de um ano e meio de curso, eu acredito que foi uma duração de dois anos, pois lembro que fomos em duas temporadas.

Dessas Licenciaturas Parceladas Plenas lembro que tinha uma turma que estava fazendo prolongamento em Biologia, alguma coisa desse tipo, na cidade de Jardim[31]. A outra turma que era Matemática foi para Campo Grande. Eu digo que foi uma brasa quente que

---

[28] Antônio Enes Nonato refere-se, nesta passagem, à Paulo Freire.

[29] São Gabriel do Oeste é um município localizado no estado de Mato Grosso do Sul, ao norte da capital do estado, da qual dista cerca de 137 Km.

[30] UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados.

[31] Jardim, cidade sul mato-grossense, está localizada no sudoeste do estado, é próxima à fronteira com o Paraguai. Dista 234 Km de Campo Grande e é uma das cidades do estado com grande potencial turístico, uma vez que é um dos municípios – juntamente com Guia Lopes da Laguna, Bonito e Bodoquena – que integra o complexo turístico do Parque Nacional da Serra de Bodoquena.

jogaram em cima dos professores de Campo Grande e depois colocaram a gente lá para São Gabriel, porque eles precisavam, por solicitação dos professores, dar uma sequência nos estudos dos professores leigos do estado.

Assim, nos enviaram para São Gabriel para desenvolver esse curso. Foi onde um colega meu de sala de aula, com o nome de Sidnei[32] – que foi professor da Karla como eu já falei – veio trabalhar com a gente, isso no início. Ele veio com a gente, depois nós recebemos professores com doutorado, os ditos doutores. Esse curso me parece que precisava de quatro doutores, e então recebemos os quatro doutores. Foi onde eu fiquei conhecendo o professor Hélio, de Três Lagoas, e teve uns de Campo Grande e outro de Corumbá. Essa temporada foi assim.

Ah, só tem uma coisa. Você sabe como funcionava? Tinha professores que tinham costume de dizer: *Vocês estão recebendo uma introdução.* E até hoje eu não entendi porque isso era uma introdução. Você vai passar um conhecimento numa introdução para o aluno, você não precisa estourar, ir até o último, fazer a torneira espanar. Diziam: *Você vai até o limite, porque para frente o aluno tem que também se desgastar*.

Então eu não sei dizer o que é essa introdução de um assunto, ou de uma operação, eu não sei dizer. Por exemplo, sempre me pergunto: *Como colocar para o aluno as operações inversas só por uma introdução?* Quando eu peço a inversa tem que falar tudo, né? Então isso aí eu não entendia. Eu acho que eles não queriam que colocássemos todo o assunto, né? Não queriam que mostrássemos os pequenos detalhes do fechamento. Acho que eles queriam dizer que era para deixar o aluno chegar lá. Isso eu percebia, que tinha alguns professores com essa preocupação, de deixar o assunto com a gente e a gente tinha que chegar ao final. Acredito que eles quiseram passar também isso aí: não ensina o total para o aluno, deixa ele escolher a isca, ele é quem vai pescar, então deixa ele escolher a isca apropriada. Então eu acho que é isso, na verdade eu saí com dúvida, mas eu acho que é isso aí. Foi assim que eu aprendi e foi assim que eu fiz.

Depois de toda formação, com o tempo como professor, aprendi que a gente tem mania de não suportar coisa errada. E professor de Matemática é muito aparecido, então a gente quer estar sempre por ali, a gente não quer deixar passar quase nada e isso aí pega mal, reflete mal para a gente. Quando você é professor, você é professor na sala de aula, você desempenha seu papel lá. Porém, na sociedade você chega e não é visto como um cidadão normal, um cidadão comum, você é visto como autoridade e isso fica um tanto quanto

[32] Sidnei Azevedo de Souza é professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados na área de Matemática.

pegante, sabe? Por aqui ainda existe isso. Então a única coisa que eu carrego e não gosto é esse vício, e eu tenho que me policiar. A gente tem que suportar tudo, porque a gente teve chance de estudar, teve chance de ser professor. Então, você tem que aguentar algumas ignorâncias e até mesmo as coisas erradas.

5.5. **Entrevista com a secretária Maria Luiza da Silva Correa.**

Realizada em Corumbá (MS) em 04 de Novembro de 2013.



Maria Luiza da Silva Correa na secretaria da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Corumbá (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 04/11/2013

Eu sou a Maria Luiza da Silva Correa, trabalho aqui na Universidade desde 1975, que foi praticamente a época em que começaram os cursos de Licenciaturas Parceladas aqui em Corumbá[1]. Na nossa cidade, Corumbá teve os cursos de Pedagogia, com as habilitações em Administração e Supervisão, e também o curso de Ciências.

Sou formada em Pedagogia também com habilitação em supervisão escolar. Fiz o concurso para trabalhar aqui em 1975, que, como já disse, foi o ano em que comecei a trabalhar na universidade. Na época, a universidade era a UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso e hoje, depois da separação do estado, a universidade é a UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dessa forma, passei por essas modificações e estou aqui até hoje, prestes a me aposentar (risos).

O curso que eu fiz de Pedagogia não foi na modalidade parcelada, foi uma graduação regular, e fiz aqui em Corumbá, nesse campus mesmo. Porém, as Licenciaturas Parceladas

[1] Corumbá é uma cidade sul-matogrossense distante 420 km da capital estadual.

que tivemos aqui em Corumbá, em termos de ementa, plano de ensino e carga horária, era semelhante à do curso regular. Até os professores eram os mesmos. Contudo havia um diferencial: as aulas eram concentradas, e isso necessitava de dedicação dos alunos quase o dia todo durante o tempo do curso, que geralmente era nas férias.

Os vestibulares para as Licenciaturas Parceladas de Ciências eram aqui mesmo, neste campus, não eram nos polos. A matrícula também acontecia aqui. Era assim, eles vinham, faziam os vestibulares e aguardavam os resultados. Em seguida, já tinha a matrícula, porque logo em seguida também já começavam as aulas. Era tudo assim, tinha que ser rápido e concentrado.

Não tinha como fazer todo esse processo no mesmo dia, não é mesmo? Mas, para facilitar para os estudantes, as datas eram próximas. Porque para eles o tempo era importante. Eles precisavam de tempo para se locomover, pois o acesso não era tão fácil como hoje. Assim, tinha que ser tudo próximo, pois geralmente vinha gente de todo lugar, de várias cidadezinhas pequenas, de cidades que eram perto daqui, mas tinha também um pessoal que vinha de locais distantes, então tinha que ser tudo concentrado mesmo.

Para fazer o vestibular qualquer pessoa podia fazer, não precisava estar na rede, mas a maioria das pessoas que procurava esse curso já eram professores e queriam ter um diploma, bem como ganhar mais também, era mais para isso. A grande maioria já lecionava, já era professor de alguma disciplina que o curso de Ciências contemplava, seja de Matemática, Química, Biologia ou Física. Eram os professores que denominamos de leigos.

Eu me lembro do campus quando os alunos estavam aqui. A maioria dos estudantes ficava mesmo dentro das salas, acampava aqui mesmo. Quem tinha parente ou mais posses ficava hospedado em hotéis ou pensões. Mas a maioria ficava aqui mesmo ou em algum lugar que a própria universidade negociava a hospedagem.

O curso de Ciências iniciou aqui, mas algumas aulas foram em Nortelândia[2], e os professores daqui, deste campus, do próprio curso de Ciências regular, que se deslocavam para ministrar as disciplinas. Era assim: os professores do próprio curso de Ciências ministravam as aulas específicas, e quando era para ministrar as disciplinas Pedagógicas então eram os professores do curso de Pedagogia que se deslocavam para ministrar as aulas para a Licenciatura Parcelada.

Dessa forma, os professores ministravam aulas durante o ano todo nos cursos regulares, então eles se programavam juntamente com o chefe de departamento para ver quem

[2] Nortelândia é uma cidade do estado do Mato Grosso e está a 250 Km de Cuiabá, capital do estado

iria ministrar as aulas na primeira semana das Parceladas. Se aquele professor tinha férias naquele mês ele já remarcava as férias para depois, para não prejudicar as férias dele. Então ele dava a aula dele, retornava, e depois tirava as férias dele para conseguir ter um descanso.

Agora, como era a escolha das disciplinas que cada professor iria ministrar, e se os professores que ministravam aulas de uma determinada disciplina no curso regular de Ciências eram convocados ou convidados para lecionar nas Licenciaturas Parceladas, disso eu não me lembro muito bem. Mas lembro que todos os professores envolvidos iam de bom grado, pois era um curso que era bom para o Campus e também para eles darem para aquele pessoal uma oportunidade de adquirir conhecimento, de ter um curso superior.

Todo mundo acreditava nas Licenciaturas Parceladas. O curso era bem aceito, assim como o curso que acontecia o ano todo. Não havia discriminação entre os estudantes por ser um curso que acontecia só nas férias. Se havia eu não me lembro, pelo menos acho que ninguém falava: *ah, é um curso parcelado e então não é bom*.

E acredito que tal distinção não existia por tudo que já mencionei. Afinal, era o mesmo professor do regular e o professor dava aula do mesmo jeito. Lembro que nas Parceladas, assim como no regular, o curso de Ciências tinha uma parte diferenciada, que envolvia pesquisa. E os professores faziam tudo certinho, cumpriam tudo. Tinham aulas práticas, para se ter ideia, e isso funcionava nas duas modalidades de ensino. Eu mesma cheguei a ver e abrir aqueles sacos (risos). Abri e fiquei com o coraçãozinho batendo, né? (risos). Nossa, era tudo para a aula prática mesmo. Tinha tudo, igualzinho como se fosse um curso regular mesmo.

O que tenho para dizer sobre as Licenciaturas Parceladas é que era um curso que tinha pessoas bem dedicadas, pessoas que levavam a sério o curso. Todos os estudantes eram muito animados, entrosados, eu via isso neles. Para ser sincera, via a animação e a dedicação dos alunos das Parceladas mais até que nos próprios regulares, que frequentavam todo dia.

Acredito que, por ser um curso de férias, as Parceladas ajudavam também na motivação. Pois mesmo os professores cansados de lecionarem o ano todo e tendo ainda que estudar nas férias para ter um diploma, tinha outras coisas que compensavam. Por exemplo, eles conheciam outras pessoas, pois um era de uma cidade e outro aluno era de outra cidade. Assim, eles faziam amizades com muita gente diferente e de locais que se não fosse por meio desse curso não conheceriam. A relação que a turma tinha era muito boa, isso era perceptível durante todo o processo. Nossa, e a formatura deles? Foi muito bonito ver que toda aquela dedicação e todo aquele entrosamento que permaneceu até o fim e ajudou eles atingirem o objetivo, ter um diploma de ensino superior.

5.6. **Entrevista com o professor Sérgio Delvizio Freire**

Realizada em Campo Grande (MS) em 04 de Março de 2015.



Sérgio Delvizio Freire na sua residência, em Campo Grande (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 04/03/2015

Sou Corumbaense e minha formação foi totalmente feita lá em Corumbá[1]. Comecei a fazer o curso de Pedagogia, que era o que se oferecia lá na época. Depois que fiz um ano de Pedagogia, foi quando, apareceu o curso de Ciências. Assim, me formei em Ciências. Por fim, apareceu o curso de Matemática. Então, foi aí que eu fiz habilitação em Matemática. Complementei com a habilitação em Matemática. Sendo assim, eu sou formado em Ciências e Matemática. Pedagogia, eu só fiz o básico, só fiz o primeiro ano, porque na época não tinha muita opção de escolha. Mas todos esses cursos que fiz, foram todos cursos regulares oferecidos pela Universidade Federal[2], que era a Estadual[3] na época. Isso era 1960, início de 1970, mais ou menos por aí! Eu não era casado ainda. Quando eu casei eu ainda estava

[1] Corumbá é o município mais antigo e maior em extensão territorial do estado de Mato Grosso do Sul. Está localizado a 420 Km da capital estadual.
[2] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.
[3] A Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT era uma universidade que pertencia ao Mato Grosso Uno, antes da federalização que criou a Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

terminando a faculdade, estava nos últimos anos, casei em 1972... Tem tempo (risos). São quarenta e poucos anos...

Quando eu terminei o curso de Ciências surgiu o curso de Matemática. Também não sei data, mas espera aí! (olhou o documento). Colei grau em Ciências em 14 de Março de 1974. O curso com habilitação em Matemática concluí em 1976, tudo pela própria Universidade. Esse último, da complementação, acho que fiz em dois ou três anos. Então, a gente foi formando, ficamos por lá mesmo. Primeiro fomos procurar dar aula na rede estadual, depois particular e, de repente, surgiu o convite para dar um curso. Primeiramente foi em Dourados[4], um curso de desenho. Nós aceitamos esse desafio e fomos pra lá, o que pra gente era uma coisa totalmente nova...

E como todo aquele que saí da faculdade está sempre aspirando para trabalhar para faculdade, foi por isso que a gente foi. Fizemos esse serviço, esse trabalho lá em Dourados, lá mais ou menos no ano de 1974, aproximadamente, se não me falha memória. Depois, voltamos, fizemos mais alguns outros cursos em Dourados e mais dois lá em Nortelândia[5], dentro da área de Matemática. Fomos contratados por um período para trabalhar lá na faculdade. Trabalhamos com Matemática 1 no curso de Psicologia. Aquelas noções básicas de Matemática, e ficamos por um tempo lá na Universidade. Isso tudo em curso regular.

Passamos, como eu estava te dizendo, esse tempo lá na faculdade e acho que naquela época eu peguei uma linha errada de política da faculdade, da própria faculdade. Digo linha errada, assim, da política da faculdade, de concordar com certas coisas... Então... Acontece que depois nós fomos caçados. Por conta da política dentro da Universidade, eu acho que foi por isso que nós não continuamos na faculdade. E apesar de ser época do Regime Militar, não acho que foi muito assim do Regime Militar, mas foi o que aconteceu. Foi mais divergência de política dentro da Universidade mesmo, sem ser política fora da Universidade. Mas tudo bem, continuamos a vida. Depois, logo que saí, também procurei fazer uma pós-graduação, vim aqui pra Campo Grande[6] para essa pós-graduação. Não foi bem sucedida a primeira vez, porque tive uma crise renal, tive que me hospitalizar. Vim na segunda tentativa, também não consegui, e acabei perdendo um rim e também acabei desistindo da pós-graduação (risos). Era uma pós em Matemática, aqui mesmo na Federal.

---

[4] Dourados é uma cidade sul-matogrossense próxima com à divisa do estado do Paraná e próxima da fronteira com o Paraguai.
[5] Nortelândia é uma cidade do estado do Mato Grosso e está a 250 Km de Cuiabá, capital do estado.
[6] Campo Grande, capital do estado do Mato Grosso do Sul.

Então, depois, tudo isso passou, e fizemos concurso e continuamos nossas vidas, dando aula de Matemática. Fiz concurso no estado. Trabalhei uns tempos aí, uns vinte e seis anos mais ou menos, vinte seis não, vinte e nove. Surgiu então o Pedido de Demissão Voluntária (PDV) e então saí do estado. Pedi pra sair! Não aguentava mais, estava muito... Bom, porque em uma época em que eu fui professor, eu podia dizer assim: era bom ser professor. Não que a gente fosse muito autoritário... Mas existia muito respeito, o que não existe mais. Vamos dizer assim, nos últimos anos da minha vida profissional, como professor, o estágio ia acontecendo e ninguém tomava providência, aí eu resolvi sair do estado. Saí do estado e peguei o que me coube e fui tocando minha vida. Passaram uns seis meses e eu fiz um concurso para o Colégio Militar. Passei no concurso do Colégio Militar e acabei me aposentando por lá. Peguei o tempo que eu tinha de estado, 29, 30 anos; assim, tive que ficar no colégio militar mais 6 anos para completar o tempo, e, me aposentei por lá.

Penso que o ensino do Colégio Militar é o que seria ideal; o que eu acho que seria ideal para o país... Em nível de ensino os alunos saem realmente preparados. Tanto é que conseguem bastante vagas...

Quando lecionei nas Licenciaturas Parceladas, eu já tinha curso de Ciências com habilitação em Matemática. Quem me convidou para trabalhar nas Licenciaturas Parceladas foi o próprio Patusco[7]. Foi o Patusco que me indicou. Fomos lá para fazer uma entrevista, dar uma aula, uma banca, né? E quem o indicou foi José Sebastião Candia, que foi reitor da Universidade de Corumbá.

Dizem que sempre a primeira vez é mais difícil...(risos). É uma coisa nova. Então, a primeira vez que eu fui dar esse curso, eu peguei uma clientela lá em Dourados bastante interessada. Como a clientela era interessada, se tornou bastante fácil. Acho que foi quando lecionei a disciplina de Geometria Descritiva. Quem me indicou para dar isso aí foi José Sebastião Candia, que depois foi até reitor da faculdade lá em Corumbá. Então, como a clientela era uma clientela boa, até que não foi difícil administrar o curso... Era um pessoal que se interessava, tiveram bom aproveitamento. Tive então, um relacionamento muito bom com eles.

A primeira vez que trabalhei nestes cursos foi aqui em Dourados, em Ponta Porã[8]. Os cursos aconteciam no período de férias e a gente dava aula de manhã, à tarde e à noite. Nos três períodos. Isso tudo para poder cumprir a carga horária. Era uma carga de um curso,

---

[7] Carlos Henrique Patusco, colaborador desta pesquisa.

[8] Ponta Porã é uma cidade localizada na região sudoeste sul mato-grossense, e faz divisa com o país vizinho, Paraguai. Ponta Porã dista 350 km da cidade de Campo Grande, capital do estado.

parece, de sessenta horas, e essas sessenta horas você dava em uma semana. Assim, em uma semana tinha que ser dado o curso que era um curso com a mesma ementa do curso regular, com todos aqueles conteúdos e tinham que ser dados. E os recursos que a gente tinha naquela época eram bem menos do que tem hoje, bem menos. Uma vez ou outra dava para se usar um retroprojetor. Dava para usar o retroprojetor, mas com essa parte descritiva a gente tinha mais que trabalhar fazendo; fazendo eles fazerem. Por isso que eu digo: tinha muita participação deles. E à medida em que eles iam fazendo, eu também já ia avaliando... Eu já ia avaliando, já ia destacando aqueles que tinham mais habilidade e também aqueles que não tinham. Destacava quem podia auxiliar outro colega, tudo isso. Aqui em Ponta Porã os alunos trabalhavam bastante em grupo, um ajudava o outro. Então, esse foi o método que nós utilizamos. Para trabalhar com os alunos, o que dispunha na faculdade, no momento, ficava à nossa disposição... E eu usava só os retroprojetores, nada mais.

Os alunos não tinham livros e nem apostilas e nós seguíamos os livros. Mas, de cabeça eu não lembro que livro de Geometria eu usava naquela época. Olha, de cabeça eu não lembro... Faz tempo, né? (risos). Faz um tempinho. E depois que largamos tudo isso, deixamos de dar Geometria, ficamos só com o campo da Matemática mesmo. Não trabalhei mais com isso.

O objetivo dessas Licenciaturas era suprir a carência da região, porque não tinha professores nessa região, não tinha professores formados, tinham monte de professores leigos. Então, seria justamente essa finalidade, é o que acredito.

Os alunos já lecionavam. E eu acredito que eles procuravam esse curso para ter um "carinho", ganhar um pouquinho mais, ter mais condições... Porque não sei se você sabe, com certeza sabe, que perante o estado, o município, há dois tipos de vínculos, um contratado e outro concursado, e o contratado sempre é marginalizado. Não tem direito nenhum. Assim, se ele fizesse o curso ele poderia conseguir ser concursado, ter o diploma.

Agora, como aconteciam as inscrições para o curso? Se tinha vestibular, eu não sei dizer. Sei que os professores, pelo menos no meu caso, foram dar aula por convite. Fizeram um convite aos professores para lecionar. Dos alunos eu não sei! Chegava lá e a turma estava pronta, montada. E na turma tinha bastante alunos, viu? Tinha de vinte a trinta alunos, isso por turma.

Para ir dar aula, eu ia de ônibus. Pegávamos um bom trecho de terra, pelo menos 435 km de Corumbá até lá. Em Ponta Porã, nós ficávamos no hotel e os alunos ficavam hospedados nas escolas. Isso porque em Ponta Porã as aulas aconteciam em escolas, escolas do estado. Assim, uns alunos ficavam lá direto, outros iam para a cidade, isso, por causa da

região ali, tudo perto... Quem tinha veículo ia com seu próprio veículo para a cidade de origem.

Para dar aulas em Ponta Porã era fácil o deslocamento. Agora, para Nortelândia, eu ia de avião de carreia (é um avião desses de hoje: TAM, GOL...). Vou explicar como era para ir daqui até lá. Eu vinha para cá, chegava em Campo Grande, de Corumbá, de ônibus; pegava o avião aqui e ia até Cuiabá[9] e de Cuiabá eu ia de Teco-Teco para Nortelândia (risos).

A Universidade acabava custeando isso porque não tinha outro tipo de acesso. De ônibus era muito demorado. Por causa da estrada, a gente precisava ganhar tempo. Tudo isso para não deixar os alunos lá sem aula. E lá, em Nortelândia, ficávamos em hotéis, em hotéis da cidade, custeados não sei por quem. Acho que pelo prefeito, assim como a alimentação.

Eu não tenho conhecimento se tinha alguma instituição, fora a Universidade, que estava por trás deste projeto das Licenciaturas Parceladas. Não tenho conhecimento. Nestes cursos eu trabalhei com Geometria, Álgebra I, Álgebra II, Matemática II, Trigonometria I e Geometria Descritiva 2. Hoje, não lembro mais o que eu trabalhava, em termos de conteúdos em cada disciplina. Sinceramente não lembro. Já faz tanto tempo, faz mais de trinta, quarenta anos... E não tenho mais nada guardado... Matemática II deve ser alguma coisa mais básica. Não lembro mais...

Eu e o Patusco trabalhamos bastante com a parte da Matemática. Fora nós dois tinha a professora Georgina Arruda. Ela foi professora da Universidade, foi professora de Matemática da Universidade, da nossa turma.

Os alunos também tinham disciplinas sem ser de Matemática, tinham estágio e outras coisas. O estágio, quem acompanhava, era o próprio ministrante, pois aquela semana que eu ia era só minha disciplina, na outra semana seria outro professor. Contudo, disciplinas mais específicas de pedagogia eram outros professores que trabalhavam. Porém, não sei dizer quem eram esses professores, pois, como disse, ficávamos uma semana, íamos embora no final de semana e segunda cedo já tinha outro lá.

Os alunos de Ponta Porã eram alunos diferentes dos de Nortelândia. Lá em Nortelândia foram outros alunos. Os alunos daqui eram todos da região de Ponta Porã. O que sei é que lá em Nortelândia tinha uma particularidade. Os alunos da faculdade que estavam devendo matéria iam todos pagar lá. Mas iam pagar no curso regular. Fizeram ao contrário. Para se ter uma noção, eu tive uma aluna lá que era do curso de Psicologia e hoje ela é funcionária da Universidade. Ela foi fazer o curso de Matemática lá em Nortelândia.

---

[9] Cuiabá é capital do estado de Mato Grosso.

Assim, dei aula nos polos de Ponta Porã e Nortelândia e eu não tenho a mínima ideia de como foram as escolhas destes polos (risos). Em Corumbá eu sei que as Licenciaturas Parceladas não aconteceram. Se aconteceram eu não participei. Em Corumbá, dei aula seis meses lá na faculdade, mas para curso regular.

A duração do curso foi de três férias. Pegava as férias todinhas, todas as férias. Então foram três anos. E neste tempo muita gente se formou. Desistência quase não tinha, tinha pouca. Pouca desistência.

Incrível foi como eles se uniram. Se uniram muito, se uniram muito, um mais do que outros. Hoje nós vivemos num mundo do cão, num mundo de competitividade. Lá não. O pessoal queria ajudar um ao outro, quando pensava em desistir todo mundo apoiava. Falavam: "Nós vamos ficar aqui! Nós vamos te ajudar!"

Eu até acho que os alunos das Licenciaturas Parceladas tinham mais interesse que os alunos do regular. Porque os alunos do regular estavam lá só para cumprir tabela. Tinha muita gente que não tinha nada para fazer na cidade e que falava: "Ah vou fazer um curso!". No curso regular tinham muitos jovens. Já nas Licenciaturas Parceladas eram pessoas mais velhas, maiores de idade.

Como docente das Licenciaturas Parceladas eu posso dizer que do meu ponto de vista, teve suas falhas. Teve suas falhas... Por exemplo, quando eu fui dar o primeiro curso o superintendente chegava e falava pra mim assim: "Olha você pega essa disciplina e vai lá ministrar." Simplesmente assim. No segundo já não foi assim. No segundo, já me deram isso aqui, o conteúdo é esse. Melhorou um pouquinho... Então na primeira vez, eu fui lá pegar a disciplina, peguei o que eu aprendi e fui trabalhar com isso, peguei os livros que eu tinha na época e fomos lá para Ponta Porã. Fomos trabalhar. Então foi simplesmente assim. Do segundo em diante não. Aí já me deram o conteúdo para ser ministrado, já me exigiram planejamento daquilo. No primeiro não teve nada disso. Não teve nem planejamento.

Mas teve sua validade, não é? Eu vejo assim: essas Licenciaturas Parceladas, embora sejam dadas assim, em curto espaço de tempo... é muita informação. Você joga muita informação... Mas como são pessoas que já lecionavam na área, eles também tinham muito mais interesse, eles tinham condição de captar melhor... E eu acho que tem muita validade dessa forma. Tem validade sim! Porque hoje a gente vê que há muita evasão, e lá não existia... Quando desistia, era um, no máximo, quando eram muitos, eram dois que desistiam, e isso por motivo de saúde, ou por motivo familiar, uma coisa assim... Tinha que ser uma coisa extraordinária que tirava ele do curso, que tirava as condições dele.

O pessoal que fazia o curso de Nortelândia e de Ponta Porã não era aluno só destas cidades: os alunos vinham de toda região. Era da região, tinha uma pessoa de Corumbá que foi fazer o curso lá em Nortelândia. Como disse, foram para o regular, então foram pagar matéria (risos).

Eu não sei dizer se o governo ajudou alguma coisa, se deram alguma contribuição para os alunos. Eu acho que não. Parece que nos alojamentos o prefeito dava alimentação. O prefeito dava os alojamentos, mas não posso te garantir se ele realmente dava a alimentação.

Os cursos foram antes da separação do estado[10]. Foi quase quando estava desmembrando o estado. Então o curso era oferecido pela estadual. E apesar de ser uma época que estava bem perto do período da separação do estado, eu acho que era bem tranquilo, o estado era tranquilo, sempre foi um estado que se voltou a para pecuária, né? Então esse era o carro chefe do estado.

E sempre tinha gente nova mudando para o estado. Tinha muita gente mesmo, principalmente em Corumbá. Passei muito tempo da minha vida lá e tinha muita gente migrando, apesar que Corumbá, como você sabe, é uma cidade que não tem muita opção. De um lado tem o rio Paraguai[11], do outro lado tem a Bolívia[12] e do outro lado tem morro.

A maior parte dos professores que vinham ministrar aulas no estado, antes da separação, eram professores de São Paulo. A maior parte vinha de São Paulo. Era tudo importado! (risos). E, mesmo assim, muitos chegavam sem formação específica.

Quando separou o estado eu acho que muita coisa melhorou em termos de Universidade, no estado mesmo. Acho que melhorou bastante, porque o estado era muito grande, né? Difícil de governar... Então separou e melhorou bastante!

Quando comecei a trabalhar na Universidade o governador era Pedro Pedrossian[13] e no começo ele investia bastante em educação, mas depois de um mandato sucedido de outro, vira a bagunça que nós conhecemos.

Nós recebíamos na época tanto para lecionar nos cursos regulares quanto nas Parceladas, tinha um salário normal. Assim, por exemplo, na época que eu estava trabalhando

---

[10] Em 1977 o governo federal decretou a divisão do estado do Mato Grosso – atualmente nos referimos a este estado, antes da divisão, como Mato Grosso Uno - separando-o em dois: o Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul.

[11] O rio Paraguai nasce no município de Alto Paraguai, no estado do Mato Grosso, e banha também o estado do Mato Grosso do Sul, sendo afluente do rio Paraná.

[12] A Bolívia é um país da América do Sul que faz fronteira com o Brasil ao norte e leste, com o Chile e Peru ao oeste e com o Paraguai e Argentina ao sul.

[13] Pedro Pedrossian, engenheiro civil, foi governador do estado de Mato Grosso, na época ainda Mato Grosso Uno, no período de 1966 a 1971.

na faculdade e também fui trabalhar nas Parceladas, então eu recebia um extra pela Universidade. Não sei quem subsidiava esse dinheiro.

Como eram alunos de toda região, eu não sei dizer, e não posso afirmar que supriu toda a carência que existia, mas o que eu posso dizer é que ajudou a suprir. Isso ajudou. Contribuiu bastante para essa defasagem que se tinha.

Como muitas vezes eu ia dar o curso, ficava duas semanas seguidas; muitas vezes acontecia de você ficar duas semanas seguidas, por questão do gasto que isso dava para a faculdade. Então, eu ficava dando duas disciplinas, cada uma em uma semana, mas na mesma viagem. Então eu dava uma disciplina na primeira semana e a outra na outra semana e depois eu ia embora, e então, perdia o contato. Por isso, não sei dizer se os alunos melhoraram a atuação deles em sala de aula. Não tinha como eles me darem um retorno.

Os alunos também, geralmente, não traziam coisas da escola. A única coisa que eu achava interessante, é o que eu sempre questionei quando a gente estudava. Perguntava para os meus professores: “O que isso vai ser útil na minha vida? Onde que eu vou aplicar isso ai?”(risos). Pois é, eles não tinham nem visão... nem perguntavam: “O que é isso?”.

Os cursos tinham professores tanto do município quanto do estado. Isso porque o próprio professor que dava aula no município também dava aula no estado. Geralmente ele tinha dois concursos. Geralmente, né? Ou também ele tem dois concursos no município ou, ainda, ele tem dois concursos no estado, ou como eu disse, um em cada um. Agora, antes de ter concluído o curso, eu acredito que eles eram só convocados e não concursados. Mas sabiam que assim que concluíssem o curso poderiam ser concursados.

Para conseguir dar a disciplina de um curso regular em uma semana, eu tinha que fazer das tripas coração, mas tinha que cumprir... Eu estava cumprindo ali, mas... É como hoje, né? Hoje ministram um conteúdo, pode ser que a pessoa tenha assimilado ou não...

O que eu posso dizer é que geralmente tentávamos dar todo o conteúdo. Além disso, tinha prova, prova normal. E também tinha trabalho. Essas provas praticamente eu já levava todas prontas. Isso, de acordo com o conteúdo que eu ia ministrar, já levava tudo pronto. E, se fosse necessário, a prefeitura de lá dava condições de preparar se tivesse necessidade. Por exemplo, se o aluno faltava por algum motivo ou outro, tinha que fazer uma outra prova. Essa prova tinha que estar arquivada.

A dinâmica era assim, mais ou menos assim... Eles tinham aula de manhã e de tarde, então à noite eles tinham prova. Mas isso não acontecia em todos os dias da semana. Tinha disciplina que, para facilitar para o aluno, para ele ficar com um conteúdo menor, era preciso

dar provas todas as noites. E depois que acabava a aula, o que eu ia fazer? Eu ia corrigir as provas para devolver. Eu ia embora, mas deixava a média fechada.

Como as disciplinas que trabalhei envolviam conteúdos mais abstratos, eu cobrava mais exercícios, teoria era muito pouco. Só na parte da Geometria que eu cobrava mais teoria, mas na parte da Matemática eram mais exercícios mesmo. Primeiro que era mais fácil de avaliar se o aluno entendeu ou não entendeu alguma coisa, porque, através do exercício, pode se fazer essa avaliação. E depois não tinha outra maneira.

Nas aulas, em sala de aula, eu trabalhava bastante exercícios. Passava uma lista de exercícios e discutia com eles. Agora, exercícios mais elaborados não tinha. Não existia assim, exercícios mais elaborados, certo? Primeiro, que a finalidade, vamos dizer assim, a finalidade era resolver a situação daquele momento, não ia adiantar você ir lá passar uma semana e reprovar todo mundo. Tínhamos objetivo. Então, você tinha que dar as condições dignas para que pudesse, dentro daquele conteúdo, saber o mínimo. Saber o bê-a-bá e aí então a gente avaliava através desses exercícios. Assim, eram exercícios semelhantes que eu cobrava e avaliava. Eram semelhantes, certo? Não iguais! (risos). Não tem como ensinar uma coisa e pedir outra. Eu vejo assim.

Agora, se você me perguntar: os alunos tiveram uma boa formação pelas Licenciaturas Parceladas? Eu lhe digo: pergunta difícil, bem difícil, porque a gente procura sempre dar o melhor e oferecer o melhor também. Por isso, eu espero que tenha sido uma boa formação! Pelo menos era o que podia ser oferecido na época. Melhor um pouco do que nada. Não sei informar se esses alunos fizeram outros cursos para complementar, se também havia outros cursos regulares no estado. Se havia eu desconheço.

Ah, eu acho que o que marcou realmente foi essa (Como eu posso te dizer?) maneira de querer levar o ensino, né? Levamos o conhecimento para aqueles que não tinham formação, então eu acho que é bastante válido, certo? Pois é dever, eu acredito, é dever do estado suprir essas necessidades, e dar condições para as pessoas que estão fazendo parte da educação, dar formação para aqueles que estão ministrando aula tenham realmente condições, né? Se não, como você vai oferecer o mínimo? É preciso do básico de uma licenciatura para que a pessoa possa dar suas aulas, certo? Então eu acho que é isso aí. Acho que foi bem válido na época. Hoje nós temos outros recursos que tornam tudo bem mais fácil. Vamos dizer, a *internet,* que facilita bastante. Apesar que eu acho que esse tipo de formação das Parceladas caberia ainda, porque têm aí regiões bem precárias mesmo. E ainda acho que tem bastante professor leigo dando aula.

Nas Licenciaturas Parceladas eu percebia que eles tinham bastante dificuldade nas disciplinas que eu ministrava. Eles sempre têm... Matemática é aquela história: sempre tem quem gosta e quem não gosta, então, aqueles que gostavam ficavam mais a fim, né? Quem não gostava, fazia para gostar, e a gente tinha um trabalho a mais para fazer a pessoa gostar. Tinha que conquistar o aluno, fazer com que ele gostasse, passasse a gostar da Matemática. Mostrar que a matemática não é um bicho de sete cabeças. Contudo, muitos deles tinham facilidade na parte de exatas.

Com esse diploma, do curso das Licenciaturas Parceladas, eu acredito que os alunos podiam dar aula em qualquer curso, em qualquer uma das áreas envolvidas nas Parceladas, ou seja, Matemática, Biologia, Química e Física. Apesar que as aulas deles eram, geralmente, para o Ensino Fundamental. Isso é o que se resumia na aula deles: o Ensino Fundamental. Por exemplo, eu mesmo tinha formação em Ciências e, assim, podia dar aula em qualquer uma das áreas que mencionei, que envolvia o curso de Ciências. A minha formação era de Ciências, mas de Ciências mesmo acho que não dei aula em nenhum ano (risos). Eu fui sempre professor de Física. Lecionava Física e Matemática. E como escolhi ter habilitação em Matemática, lecionei Matemática até me aposentar.

6. DA SITUAÇÃO: O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS EM MATO GROSSO

No prefácio do livro *A História repensada,* de Keith Jenkins, em 2013, que trata sobre a complexa relação do historiador com o seu objeto de trabalho, respaldamo-nos nas contundentes observações de Margareth Rago e temos que o passado, usualmente visto como singular, bem definido e organizado por leis necessárias; que estava em algum momento anterior, lá atrás, somente à espera para ser revelado em sua totalidade e essência, foi totalmente repensado. Hoje abandonou-se a ideia de que é possível interpretar com objetividade e neutralidade o passado, apenas com visitas a arquivos e debruçando-se em documentos; e nos faz entender que, mesmo munidos com o mais inovador arsenal científico, não há fatos "que realmente aconteceram" para serem desvelados. Assim, explica Rago, é necessário o historiador reunir os mais diferentes recursos documentais, numa tentativa de juntar fragmentos dispersos, dando-lhes uma forma e sentido, na procura de atribuir significado ao que se passou.

Diante então da impossibilidade de escrever uma história do que exatamente aconteceu ou de narrar tudo o que foi experenciado, partimos da ideia de que toda história é uma visão plausível sobre algo, emaranhada de subjetividade, que envolve alguns recortes, a análise de alguns ângulos e a atenção a alguns elementos. Dessa forma, no que segue, tratamos da construção de uma trama, de uma narrativa, a partir de fontes existentes e também de fontes criadas por nós, destacando alguns tópicos que, ao nosso ver, permitirão ao leitor conhecer as condições e aspectos do contexto em que um modo de formação de professores institucionalizou-se e desenvolveu-se no sul do estado do Mato Grosso na década de 1970.

6.1. **O sul do Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul**

Como o modo de formação de professores que tomamos como foco nesta pesquisa aconteceu na década de 1970, concomitante à divisão do estado do Mato Grosso Uno, é importante entender não só a década mas também suas cercanias, incluindo a narrativa histórica do movimento divisionista e as ações políticas que ali ocorreram.

É necessário relembrar que o território mato-grossense, no início do século XX, correspondia à região que, nos dias atuais, seriam os estados de Rondônia, Mato Grosso e

Mato Grosso do Sul. Um amplo território, portanto, marcado pelas diferenciações regionais. Nesse tempo, distinguiam-se no Mato Grosso três partes, como citado por Queiroz (2006):

> [...] o *Norte* (a parte mais propriamente amazônica, correspondendo ao atual Estado de Rondônia e à porção setentrional do atual Estado de Mato Grosso), o *Centro* (isto é, a região polarizada pela capital, Cuiabá) e o *Sul* (que se costuma identificar com o atual Estado de Mato Grosso do Sul mas que tinha, à época, contornos imprecisos – ficando indeciso, por exemplo, se nele se incluía ou não a cidade e o enorme município de Corumbá) (QUEIROZ, 2006, p.154, grifos do autor).

Contudo, em 1943 foi criado o Território do Guaporé, o estado de Rondônia, deixando aquela região originária composta apenas pelo centro – que passou a ser referido como norte, para os sulistas – e pelo sul.

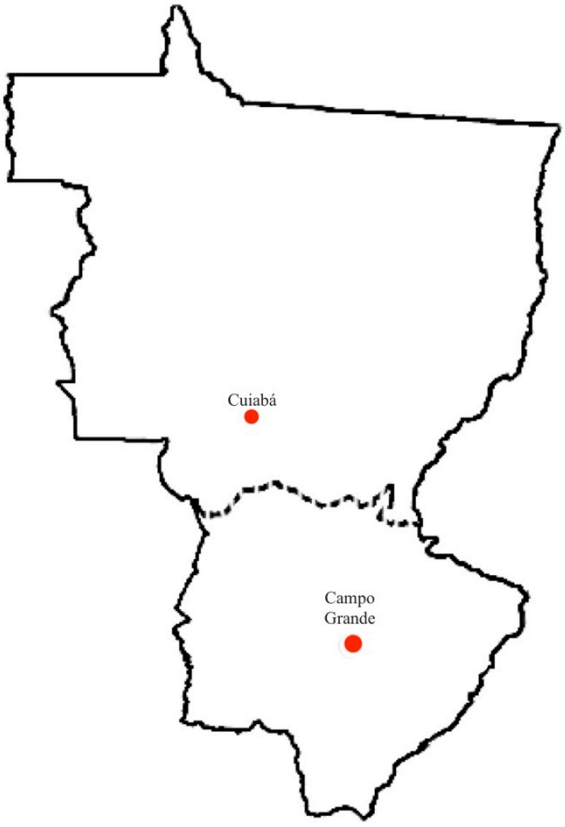
Por consequência, abordar temas de estudo que envolvam a história de Mato Grosso do Sul implica, de pronto, em um olhar de abrangência mais amplo, que deve ir até ao Mato Grosso Uno, que acolheu, os povos e as terras hoje divididas em dois estados: o Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul. As regiões norte e sul do antigo Mato Grosso, entretanto, nunca foram, uma única e mesma coisa, com uma comum história, uma vez que sua formação geográfica, "acentuadamente alongada no sentido longitudinal gerou, ao longo do tempo, duas formações históricas distintas de modo a justificar o uso dos termos norte e sul, mais salientes do que em qualquer outra unidade federativa brasileira"(BITTAR, 2009, p. 36). Mesmo assim, esse contexto que antecede a divisão do estado nos permite compreender as ações políticas e a fomentação do regionalismo que resultou nesse desmembramento.

Conforme analisa Bittar (2009), uma das principais características que transformou o sul do Mato Grosso em Mato Grosso do Sul foi o regionalismo, que ali se manifestava, pois desde o início da povoação do sul do estado por paulistas e mineiros, no século XIX, esteve presente uma identificação cultural própria. Além disso, o espaço geográfico do estado contribuiu para o fortalecimento de laços culturais regionais e dificultava o acesso à capital, prejudicando o processo de legalização e reconhecimento das posses dos povoados em formação no sul. Então, os colonizadores passaram a utilizar a expressão "norte" como sinônimo de Cuiabá, "identificando na distante capital, que não conseguiam atingir, a fonte de todas as suas agruras" (BITTAR, 2009, p. 24).

Ao observar o mapa do Mato Grosso Uno é possível entender que a distância de pouco mais de 700 quilômetros entre o local em que se situava a capital Cuiabá e a cidade de Campo Grande – a principal antagonista do norte – dificultava e até impossibilitava, como destacado

por Bittar (2009), a comunicação entre o norte e o sul do antigo estado, o que, por si só, justificava para os divisionistas, a necessidade de separação desta unidade federativa.

Figura 1: Mapa do Mato Grosso Uno, destacando Cuiabá e Campo Grande.



Fonte: Figura elaborada pela autora

Em conformidade com as ideias de Bittar (2009), alguns dos fatores mais importantes que ocasionaram o regionalismo norte-sul foram:

> a) a configuração geográfica do antigo Mato Grosso, fazendo com que os termos "norte" e "sul" não correspondessem a situações fictícias, mas a uma realidade objetiva; b) a formação histórica mais precoce e distinta do núcleo povoador de Cuiabá em relação ao restante do território e as quase intransponíveis dificuldades de comunicação, pois até as primeiras décadas do século XX, os contatos entre norte e sul ocorriam basicamente pelo caminho das águas e pelas picadas no meio da mata (BITTAR, 2009, p.24).

Ainda podemos acrescentar e destacar um terceiro fator: as pessoas do sul do Mato Grosso Uno não se sentiam parte do universo cultural do cuiabano. Este sentimento de não pertencimento era justificável, por existirem movimentos migratórios de lugares distintos no sul e no norte. Segundo Faoro (2014), o norte de Mato Grosso Uno foi habitado especialmente pela população das regiões nordeste e norte do Brasil, que se focaram na exploração das riquezas naturais. O sul, como já destacamos, povoado por mineiros, paulistas e goianos, tinham por cultura a exploração e produção de produtos nos solos, para a subsistência.

Conforme assinala Queiroz (2006), já no fim do século XIX aparece, constituindo um gérme de separatismo em relação à soberania das oligarquias nortistas, ou cuiabanas, alguns movimentos rebeldes de coronéis sulistas, gerando aos dirigentes mato-grossenses grande preocupação. Segundo o autor, pelo menos durante as quatro primeiras décadas do século XX, as pretensões divisionistas por parte dos sulistas fomentaram violentas lutas armadas pelo poder. A situação

> [...] era de caos e anarquia. A sociedade mato-grossense, todos pareceriam concordar, estava profundamente dividida pelas paixões partidárias, que levavam ao ódio e às lutas fratricidas e subordinavam aos seus interesses mesquinhos os interesses do estado do povo em geral - lutas essas que levaram mesmo à intervenção federal no Estado, em 1917 (QUEIROZ, 2006, p.155).

Na verdade, as elites nortistas ameaçadas pelo aumento da importância econômica e política do estado viram sua posição ameaçada já que, segundo Queiroz (2006), após a Guerra do Paraguai (1870), a liberação da navegação no sul do Mato Grosso pelo rio Paraguai em direção ao estatuário do Prata transformava o sul em importante polo comercial, atraindo migrantes brasileiros e imigrantes estrangeiros, desenvolvendo a economia ervateira e também a pecuária, enquanto o norte permanecia estagnado em seu desenvolvimento econômico e sem incremento populacional.

Além disso, em 1914, completada a estrada de ferro que ligava Bauru[1] a Porto Esperança[2], a Noroeste[3], foi ainda mais notável o crescimento devido à ligação rápida entre os grandes centros do Sudeste do país e as margens do rio Paraguai. Em contrapartida, a população cuiabana continuava a depender das navegações tortuosas feitas pelos rios Cuiabá e Paraguai até Porto Esperança, o que favorecia ainda mais o crescimento da potencial concorrente, Campo Grande.

Neste contexto, como salienta Queiroz (2006), a mudança da capital do Mato Grosso Uno de Cuiabá para Corumbá ou Campo Grande, era, para muitos nortistas, vista como uma possibilidade real. Então denominada pejorativamente de *burgo podre,* Cuiabá mostrava-se decadente não só para os visitantes do estado, mas, como reforça o autor, para os próprios mato-grossenses do sul do estado e mesmo por alguns cuiabanos, que passaram a ver a capital como signo de atraso para o caminho da civilização e do progresso.

---

[1] Bauru é um município paulista, localizado a 326 Km da capital São Paulo.
[2] Porto Esperança é um distrito da cidade sul-matogrossense, Corumbá.
[3] Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Aprofundaremos os estudos sobre ela em capítulos posteriores.

Havia um outro fator relevante nessa miríade de elementos: a disputa política no estado. Esta, mencionada por vários pesquisadores (ROSA,1993; BITTAR, 2009; FAORO, 2014), evidenciava e fortalecia a dualidade dentre o norte e o sul, pois cada lado tinha seus representantes políticos que davam preferências aos interesses locais de suas regiões e tentavam atrapalhar o desenvolvimento da outra. Já em 1912, um jornal cuiabano registou a denúncia de que dois deputados estaduais, representantes do sul do estado, propagavam juízos seriamente desfavoráveis ao pessoal do norte, dizendo que eles eram "uma raça degenerada, contaminada pelo amarelão, incapaz de qualquer progresso, ao passo que o sul está sendo povoado por uma raça forte de aventureiros gaúchos que no futuro deverá dominar o Estado de Mato Grosso" (QUEIROZ, 2006, p. 157).

O sentimento de estarem constantemente ameaçados por Campo Grande fez com que os dirigentes nortistas traçassem estratégias para continuar no domínio do estado, tentando resgatar e manter o controle político de Mato Grosso. Desse modo, foi firmado um acordo, abençoado pelo bispo D. Francisco de Aquino Corrêa[4], para a constituição de um governo de *união e pacificação,* que teve papel fundamental na construção de algo como que uma identidade mato-grossense.

> Somente em outubro de 1917, concretizou-se o acordo político para o encaminhamento pacífico da disputa pelo poder, cujas cláusulas foram referendadas pelo governo federal e assinadas pelas duas agremiações partidárias, representantes de facções da classe dominante local, que disputavam o poder no estado: o Partido Republicano Mato-Grossense (PRMG) comandado pelo coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa e o Partido Republicano Conservador (PRC), então sob a chefia do deputado federal Aníbal de Toledo (GALETTI, 2000, p.275).

Fazia parte deste acordo a indicação do bispo de Cuiabá Dom Aquino Corrêa para presidente do estado, pois "[...] o perfil de D. Aquino – bispo e intelectual – casava-se perfeitamente com a imagem de homem apolítico, capaz de neutralidade e isenção frente às paixões partidárias" (GALETTI, 2000, p.277). Assim, foi efetivado o tratado de *união e pacificação* pelas lideranças do Partido Republicano Conservador (PRC) e do Partido Republicano Mato-Grossense (PRMG), que "[...] garantiu que a classe dominante local recuperasse o controle sobre a máquina do Estado [...] e procurou tornar possível o atendimento equânime dos interesses oligárquicos representados pelos dois partidos" (GALETTI, 2000, p. 276), materializando o compromisso. De acordo com Galetti, a elite local considerou o acordo como um fenômeno da engenharia política.

---

[4] Dom Francisco de Aquino Corrêa foi governador de Mato Grosso de 1918 a 1922.

> Saudado como um gesto patriótico das lideranças partidárias que o arquitetaram, exaltado como uma maravilha de engenharia política, a credibilidade deste acordo repousava em grande parte sobre a escolha do bispo D. Aquino. Sua presença na direção do executivo mato-grossense fortaleceu também as representações sobre o caráter conciliador de que se revestiria o novo governo, apresentado como instrumento de pacificação da sociedade mato-grossense e de união de suas lideranças em torno do progresso do Estado (GALETTI, 2000, p.276).

Para o grupo de intelectuais de Cuiabá, a gestão do governo Dom Aquino Corrêa proporcionou uma adesão "oficial" à literatura e à história do Mato Grosso, com a criação do Instituto Histórico de Mato Grosso (IHMT) e a instituição do Centro Mato-Grossense de Letras (CML)[5], instituições fundamentais na elaboração, documentação e conservação da política e economia de Cuiabá que parte da elite intelectual pretendia divulgar sobre o estado do Mato Grosso. A preservação da memória e das tradições locais ficava como atribuição do IHMT, enquanto que a produção literária com temas regionais cabia ao CML.

De acordo com Zorzato (1998), as publicações e divulgações dessas duas instituições favoreceram a mudança nos adjetivos grosseiros, como sanguinários e selvagens, que caracterizavam os discursos de então. O autor salienta que "[...] no lugar de *preguiçosos,* colocam-se como gente adaptada à rudeza do meio, amante do progresso, disposta ao sacrifício em nome do amor à terra natal" (ZORZATO, 1998, p.12). Mostra, assim, que os intelectuais mato-grossenses, a partir da possibilidade de registro e divulgação, construíram imagens que refletiam a forma com que gostariam de ser lembrados. Essa estratégia da invenção de identidades possibilitava encobrir as constantes lutas entre partidos rivais, as eleições fraudulentas, bem como a pobreza em que boa parte da população mato-grossense vivia. Neste contexto, Osvaldo Zorzato avalia que:

> [...] a noção de pertencimento é útil não só para escamotear as desigualdades sociais existentes na sociedade local, mas também para unir facções políticas rivais em torno de um mesmo projeto de constituição de uma identidade própria [...] e, ao mesmo tempo, usar desta identidade como escudo para manter práticas que lhes garantam privilégios (ZORZATO, 1998, p. 11).

Em contrapartida, a propagação das identidades mato-grossenses constituídas e divulgadas pelo Instituto de Mato Grosso e pelo Centro Mato-Grossense de Letras provocou repúdio por parte da elite da cidade de Campo Grande – em sua grande maioria pecuaristas – ao ser comparada com os nortistas, pois as imagens inculcadas pelos intelectuais de Cuiabá,

---

[5] O Instituto Histórico de Mato Grosso (IHMT) foi fundado em 8 de abril de 1919 e o Centro Mato-Grossense de Letras (CML), em 7 de setembro de 1921.

bem como as ações políticas do governo do estado, não eram bem aceitas por parte dos sulistas de Mato Grosso. O historiador Queiroz (2006) enfatiza essa rejeição ao norte: "[...] os líderes sulistas buscam a máxima desvinculação possível em relação ao 'Norte' – rejeitando, portanto, aquela ideia de Cuiabá como 'cidade mãe' dos mato-grossenses. Assim, procuram negar qualquer influência 'cuiabana' no desenvolvimento da 'civilização sulista'" (QUEIROZ, 2006, p.161).

Com o tempo, as lideranças sulistas[6] começaram a ganhar força, e a primeira oportunidade concreta de uma maior afirmação política parece ter ocorrido em torno de 1929/1930. O sul do estado, à época, apoiou amplamente a campanha da Aliança Liberal, que lançava Getúlio Vargas como candidato à presidência da República; enquanto o norte apoiava a candidatura oficial[7]. No mesmo viés, a região sul apoiou o movimento armado denominado como *Revolução de 30,* o que segundo Queiroz (2006, p.159)

> [...] supostamente, deveria resultar em maior atenção por parte dos novos vitoriosos na cena nacional, aos dirigentes sulistas e seus desejos de participação no poder estadual. Entretanto, ainda de acordo com as informações disponíveis, tal não ocorreria. Segundo denunciaram logo depois os documentos divisionistas, as elites "cuiabanas" teriam logrado "dar a volta por cima", aderindo ao novo regime e passando a exercer influência preponderante sobre o interventor nomeado pelo Governo Provisório – o qual, já ao chegar a Cuiabá, para tomar posse do governo estadual, teria sido entusiasticamente acolhido.

Dessa forma, o apoio dos sulistas à *Revolução de 1930* foi desfeito logo em seguida, porque foram nomeados interventores que desagradaram parte dos líderes políticos do sul de Mato Grosso. Neste sentido, Bittar (1997) retrata os bastidores :

---

[6] Segundo Bittar, no Sul do Mato Grosso uma nova liderança política se sobressai, manifestando repúdio ao governo da elite política de Cuiabá. Dentre os líderes campo-grandenses que se destacavam estavam "Olímpio Machado, Vespasiano Barbosa Martins, Eduardo Santos Pereira, Nicolau Fragelli, Laudelino Barcellos, Arlindo de Andrade, Arnaldo de Figueiredo, Demósthenes Martins, Laucídio Coelho e Fernando Corrêa da Costa. O rol apresentado revela, por um lado, uma elite política com formação intelectual aristocrática, oriundas das tradicionais e conceituadas Faculdades de Direito da época (Eduardo Olímpio Machado, Arlindo de Andrade) ou de Medicina (Vespasiano Barbosa Martins, Nicolau Fragelli, Fernando Corrêa da Costa), e, por outro, a classe social vinculada à posse de terras (Barbosa Martins, Coelho, Machado, Corrêa da Costa). O traço comum, entretanto, é a inserção na atividade política, que propiciou a alguns desses protagonistas alcançarem posição de relevo, como foi o caso de Vespasiano Barbosa Martins, Nicolau Fragelli, Arnaldo de Figueiredo e Fernando Corrêa da Costa, os dois últimos, ex-governadores de Mato Grosso" (BITTAR, 1997, p. 145).

[7] Referimo-nos a Júlio Prestes como candidato oficial. Essa candidatura ficou conhecida como "política do café puro", já que rompeu com a antiga organização da "política café com leite", em que os latifundiários paulistas se alternariam com os mineiros no mandato presidencial. Um grupo de oligarquias divergente – composto principalmente por Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba – insatisfeitos com a hegemonia que dava sinal de se instalar, criaram uma chapa eleitoral contrária a de Júlio Prestes e encabeçada pelo fazendeiro gaúcho Getúlio Dorneles Vargas, que ficou conhecida como Aliança Liberal. Os liberais defendiam entre vários pontos, o estabelecimento de uma legislação trabalhista, o desenvolvimento da indústria nacional e a instituição do voto secreto.

> Entre os membros dessa *elite intelectualizada,* encontrava-se o pai de Paulo Coelho Machado, a quem se computa uma série de ações em favor da cidade. Entre as realizações de Eduardo Olímpio Machado consta o empenho pela instalação da 9.ª Região Militar em Campo Grande, quando era prefeito o amigo Arlindo de Andrade. Em sua biografia lê-se que teria pronunciado veemente discurso na ocasião em que visitava a cidade o ministro Pandiá Calógeras, impressionando-o positivamente. Posteriormente, apoiou a Revolução de 1930, mas, decepcionado com os interventores, os quais, segundo acreditava, *"não estavam à altura da Revolução"*, opôs-se a Vargas, não sem antes ter composto uma comissão de "revolucionários" com a finalidade de fazer uma exposição *"ao ditador"* sobre problemas e necessidades de Campo Grande. Consta que foram recebidas friamente por Getúlio, que "*ouvia calado a exposição convencido de que havia interesses pessoais em jogo",* provavelmente o *"desejo de indicar nomes para a interventoria"*. O resultado foi o rompimento com Vargas e a adesão ao movimento de 1932 (BITTAR, 1997, p.149-150, grifo da autora).

Sob esta temática, Queiroz (2006) observa também que a presença da chefia militar em Campo Grande influenciou a adesão dos líderes sulistas à chamada Revolução Constitucionalista de 1932.

> Outra oportunidade surgiria, contudo, logo em seguida, com a chamada Revolução Constitucionalista de 1932, que obteria a adesão de parte significativa dos líderes políticos sulistas. Embora haja registros de que esses líderes haviam rompido com o Governo Provisório de Vargas já depois de 1930 [...]aquela adesão pode ter-se dado, na verdade, em razão da presença em Campo Grande, na chefia da Região Militar, do general Bertoldo Klinger, que deveria exercer a função de comandante militar da rebelião constitucionalistas. Sabe-se de fato que, antes de partir para São Paulo, a fim de assumir seu posto, Klinger nomeou para Mato Grosso o governador "revolucionário" (Vespasiano Martins), que pelo menos por ora, exercia suas funções em Campo Grande – dado que em Cuiabá continuava no cargo o interventor nomeado por Vargas (QUEIROZ, 2006, p. 159-160).

É com este episódio, da existência de dois governos paralelos em Mato Grosso durante pouco mais de dois meses, que vários historiadores como, por exemplo, Queiroz (2006) e Bittar (2009), marcam de modo mais decisivo o movimento de divisão do Mato Grosso Uno. Bittar, porém, ressalta ser mais plausível que as elites sulistas tivessem "a intenção de, caso vitorioso o movimento paulista de 1932, a capital de Mato Grosso permanecesse em Campo Grande com o estado uno" (BITTAR, 1997, p. 173) e não necessariamente houvesse a intenção da separação do sul, mas sim, o vislumbramento da oportunidade da mudança da capital estadual.

Após a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932, parte de uma elite sulista, composta em sua maioria de estudantes universitários campo-grandenses que estudavam na

capital federal, fundaram a *Liga Sul-mato-grossense*[8]*,* entidade que ambicionava bipartir o estado de Mato Grosso entre Sul e Norte. A liga lançou alguns Manifestos com a finalidade de sensibilizar os moradores do sul do Mato Grosso para a causa separatista.

De acordo com Bittar (1997), os Manifestos dos estudantes salientavam a falta de amparo ao Sul do Mato Grosso por parte dos administradores de Cuiabá e a independência econômica do Sul do estado, que não deveria ser impedido de tornar-se um estado autônomo. Para a autora, um dos destaques entre os Manifestos é justamente o fato da superioridade econômica do sul do estado.

> Vê-se já no seu primeiro Manifesto a ênfase num aspecto fundamental que estimulava a reivindicação de autonomia: a superioridade econômica do sul do estado. Daí em diante nota-se que a propagação do separatismo estará permanentemente vinculada a esse argumento expresso de forma a demonstrar orgulho pelo fato de o sul haver prosperado com o desenvolvimento da atividade pastoril e da erva-mate [...] A diferenciação econômica do estado passará entre progresso e atraso, acompanhada pela manifestação de ressentimento do sulista (BITTAR, 1997, p. 171).

A elite do Norte do Mato Grosso, juntamente com as autoridades, reagem às manifestações realizadas pela Liga Sul-mato-grossense, e no dia 5 de fevereiro de 1934 lançam um manifesto sob o título *Por Mato Grosso Unido,* assinado por "Leonidas Antero de Mattos, Filinto Muller, Generoso Ponce Filho, Francisco Villanova, Alfredo Pacheco" (BITTAR, 1997, p. 180).

> Um manifesto do "norte", em 1934, rebateu as proposições dos sulistas e o "pretenso anseio de desagregamento do patrimônio moral, material e político do nosso Estado", considerando o "infeliz redator daquele documento", isto é, da Liga, de "caracterizar o Norte e o Sul de Mato Grosso como duas zonas diferenciadas, marcadas por divergências profundas". Rejeitando a tese sobre o "ódio" entre as partes, prosseguia: "é que nunca houve esse ressentimento, essas diferenças, esse ódio entre eles, que o manifesto forceja por querer patentear, para armar ao efeito, e pretender justificar o seu ponto de vista apaixonado". Lançando palavra de ordem oposta à dos sulistas (BITTAR, 1997, p. 180).

No mesmo viés, de acordo com a autora, em 1934, em uma entrevista publicada pelo *Diário de São Paulo*, Cândido Mariano da Silva Rondon contestava a reinvindicação da *Liga Sul-mato-grossense,* provocando ainda mais os líderes sulistas. Em contrapartida, foi

---

[8] De acordo com Queiroz (2006), a *Liga Sul-mato-grossense* foi fundada no Rio de Janeiro pelos estudantes que lançaram mão de três documentos fundamentais: "um *Manifesto aos habitantes do sul de Mato Grosso,* datado de outubro de 1933; um *Manifesto da mocidade do sul de Mato Grosso ao Chefe do Governo Provisório e à Assembléia Constiuinte,* datado de janeiro de 1934 (…); e uma *Representação dos sulistas ao Congresso Nacional Constituinte,* aparentemente de março de 1934, acompanhada de um abaixo-assinado com milhares de assinaturas"(QUEIROZ, 2006, p. 160).

publicado, como revide, em Campo Grande, em Março de 1934, documento que defendia abertamente a separação do sul e do norte de Mato Grosso denominado *A divisão de Mato Grosso: resposta ao General Rondon,* assinado por personalidades importantes da região Sul.

Com a derrota no episódio de 1932, os sulistas que apostaram erroneamente nos vencidos revolucionários constitucionalistas paulistas tiveram insucesso nas reinvindicações e, como aponta Queiroz (2006), "o advento do Estado Novo imporia uma moratória a quaisquer pretensões divisionistas, em nome da 'unidade nacional'" (QUEIROZ, 2006, p. 172). Assim, como nota Bittar (1997), o movimento divisionista perdeu força no Sul do estado e a ideia de separatismo ficou marginalizada, lembrada por alguns poucos políticos de tempos em tempos. Uma destas lembranças talvez tenha sido a passeata em defesa da divisão, convocada, segundo Bittar (1997), por um *Comitê Divisionista de Campo Grande* em 1963.

Na década de 1970 o estado, que então permanecia Uno, possuía por volta de 1,6 milhão de habitantes distribuídos por uma extensão territorial de aproximadamente 1.260.482,87 km^2. Contudo, de acordo com Bittar (2009) e Faoro (2014), a população da região sul de Mato Grosso Uno era maior do que a do restante do estado e, assim, gerava mais de 70% da arrecadação de todo o estado. Mesmo sendo responsável pela maioria da produção do estado e tendo inegável relevância econômica, os sulistas, devido ao percurso histórico atropelado, eram desprezados politicamente pela região norte.

De acordo com os estudos de Moro (2009), até a década de 1960, no sul do Mato Grosso Uno, entre as principais atividades que movimentavam a economia estavam a bovinocultura, a cafeicultura e a erva-mate. Com os programas federais, estaduais e até mesmo municipais, que incentivavam a ocupação produtiva do território, houve um crescimento significativo no fluxo migratório, contribuindo com alterações na economia da região.

Este fluxo migratório pode ser observado por meio dos relatos de nossos colaboradores: Gilberto Luis Alves, paulista, mudou-se para Cuiabá no início de 1970 e de lá para Corumbá, em 1972. Masao Uetanabaro, biólogo, nascido no interior de São Paulo, somente deixa o estado em 1973 quando começou a trabalhar na Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT, em Corumbá. O mineiro Carlos Henrique Patusco, engenheiro, também acompanhou o movimento migratório, chegando em Corumbá no final da década de 1960 para trabalhar na Companhia Cimento Porland Itaú[9], atual Votorantim.

---

[9] Com base nas informações do jornal on-line *Correio de Corumbá* do dia 31 de Outubro de 2012, que trazia informações sobre a comemoração de 60 anos da fábrica de Corumbá da Votorantim Cimentos, a fábrica iniciou as suas operações em 1954, marcando o início da industrialização no estado do Mato Grosso do Sul. Foi

No Brasil, entre 1968-1975 - período que coincide com o fluxo migratório dos nossos colaboradores – estava em curso um processo desenvolvimentista e expansionista de planejamento econômico, que, claramente, contribuiu para a migração e, consequentemente, reavivou a ideia do divisionismo. O país experimentava um ciclo de crescimento e de consolidação industrial, promovida em boa parte pelo I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)[10]. A região Centro-Oeste, juntamente a outras regiões, foi parte desta expansão. O estado do Mato Grosso do Sul (MS)[11], na época sul do Mato Grosso Uno - limitado territorialmente pelos estados de Goiás a nordeste, Minas Gerais a leste, Mato Grosso a norte, Paraná a sul e São Paulo a sudeste e também pelos países fronteiriços, Bolívia a oeste e o Paraguai a oeste e sul – fazia parte desta região.

Para que ocorresse o desenvolvimento do Centro-Oeste, de acordo com os estudos de Moro (2009), inúmeros Planos e Programas foram postos em ação. O Plano de Desenvolvimento Econômico-Social do Centro-Oeste (Pladesco) é um deles. O Pladesco vigorou de 1968 a 1970 e tinha como um dos objetivos centrais ampliar e expandir a produção de produtos vegetais e minerais, como o ferro e a soja. A Superintendência de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (Sudeco) também foi criada no ano de 1967 com mesma finalidade. Outro desses programas vigorou entre 1971 e 1974. Trata-se do Programa de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (Prodoeste), que tinha como intenção norteadora proporcionar a integração do território nacional via pavimentação da malha rodoviária. Ao executar essa política, o poder federal tinha como finalidade interligar de modo eficiente as regiões Sul e Sudeste com as principais áreas de produção agropecuária do Centro-Oeste. As atuais BR-163, BR-262 e BR-267 são resultados dessa política. De acordo com Moro (2009), o período de maior transformação do Centro-Oeste ocorreu entre metade da década de 1960 até o final da década de 1970.

Tantas mudanças atraíam a atenção de pessoas de outros estados e de países fronteiriços. O professor Carlos Henrique Patusco, por exemplo, ressalta, em seu depoimento,

---

construída às margens do Rio Paraguai, uma vez que, à época, as estradas eram precárias, poucas eram pavimentadas, a navegação fluvial, apesar de sofrível, segundo Rodrigues (1978), aproveitava o Rio Paraguai para transportar cimento pelo Serviço de Navegação da Bacia do Prata entre as cidades de Cáceres, Cuiabá, Corumbá, Montevidéu (Uruguai) e Buenos Aires (Argentina).

[10] Instituído pela Lei 5727/1971, o I Plano Nacional de Desenvolvimento tinha como meta proporcionar crescimento econômico. Traça-se assim, o objetivo de preparar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do país, enfatizando setores de telecomunicações e transporte. Previa-se ainda a expansão das industrias siderúrgicas, navais e petroquímicas. Articulando sempre Bancos Oficiais, Instituições Públicas e Empresas Estatais. (BRASIL, 1971b)

[11] Atualmente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado possui uma área de 357.145,532 km², no qual estão distribuídos 79 municípios. Sua capital é Campo Grande e sua população - até o último censo, realizado em 2010 – é de 2.449.024 habitantes (BRASIL, 2013).

que muitas pessoas chegavam em Corumbá como bandeirantes em busca de riqueza – neste caso, trabalho. Professores desciam do trem à procura da faculdade que eles tinham ouvido dizer que existia e o reitor na época, Salomão Baruki[12], dava oportunidade para quem tivesse interesse. Explica que o migrante:

> Vinha pelo ouvir dizer, né? E o Salomão gostava de dar chance e de receber. Ele perguntava: *Você é o quê? Pedagogo? Matemático?* Aí ele dizia: *Vou arrumar uma forma de você lecionar aqui.* Então ele arrumava e a pessoa fazia a vida dela aqui, ficava aqui e depois ia ser até vereador (Entrevista do professor Carlos Henrique Patusco).

Nos vários relatos criados para esta nossa pesquisa, a migração e a imigração são ressaltadas pelos entrevistados. O professor Sérgio Delvizio Freire relembra que muitos dos imigrantes iam principalmente para a cidade de Corumbá e faz a seguinte observação: "Passei muito tempo da minha vida lá e tinha muita gente migrando, apesar de Corumbá, como você sabe, ser uma cidade que não tem muita opção. De um lado tem o rio Paraguai, do outro lado tem a Bolívia e do outro lado tem morro". Essa fala nos chamou a atenção, fazendo-nos entender o motivo de tanta procura por um lugar que, na visão do nosso colaborador, não tinha nenhum atrativo. Por esse motivo, procuramos entender um pouco mais sobre essa parte do sul do Mato Grosso Uno, particularmente sobre a cidade de Corumbá que, à época, foi um grande polo de ensino superior.

6.2. **Entre rios e navegações: uma cidade.**

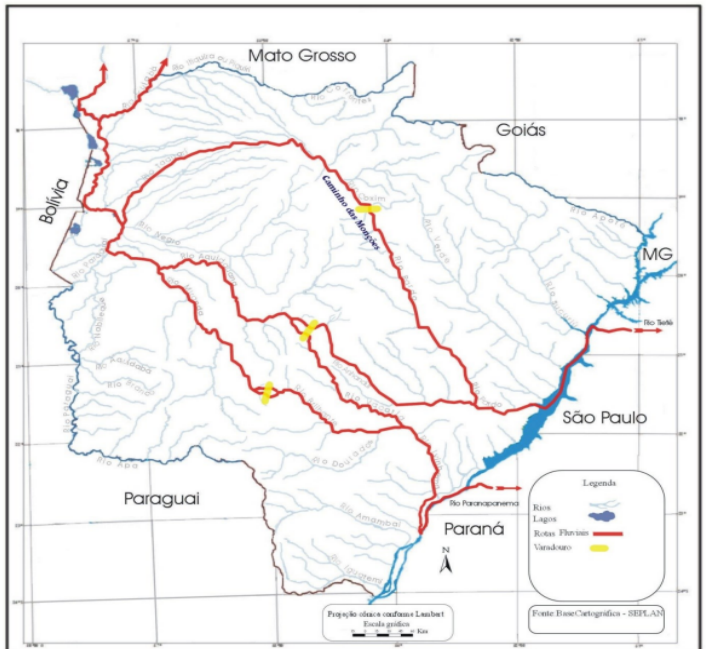
Atualmente o estado de Mato Grosso do Sul possui um território de 358.158, 70 Km^2, ocupando uma posição central na América do Sul. É o mais "platino" dos estados brasileiros do ponto de vista hidrográfico, já que está entre rios na Bacia do Prata: o Paraná (a leste) e o Paraguai (a oeste).

Esta peculiaridade retrata a facilidade de fluxos fluviais que este estado tem, ligando não apenas vários estados brasileiros – São Paulo, Mato Grosso, Santa Catarina, Minas Gerais, Goiás , Rio Grande do Sul, Paraná – mas também alguns países que pertencem à Bacia do Prata – Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai. Por esse motivo, de acordo com Bourlegat (2000), a navegação a vapor se propagou por todo litoral brasileiro, encurtando em mais ou menos cinco vezes a duração da viagem entre o Rio de Janeiro e Mato Grosso. Dessa

[12] Salomão Baruki foi médico, político e professor universitário na cidade de Corumbá. Assumiu cargos importantes como o de Secretário de Estado de Educação e Cultura de Mato Grosso, como também o de vice-reitor da Universidade Estadual de Mato Grosso.

privilegiada situação hidrográfica Corumbá se valeu, e em "1878 a Vila de Corumbá já tinha se transformado na primeira cidade do Mato Grosso do Sul em tamanho de população" (BOURLEGAT, 2000, p.186).

Figura 2: Rotas Fluviais no Sul do Mato Grosso Uno, utilizadas nos séculos XVII e XVIII



Fonte: Bourlegat, 2000, p.93

Foi neste período, segundo Bourlegat (2000), que a Argentina passou a vivenciar a chamada "era de ouro", afetando também o Uruguai e os territórios mato-grossenses pertencentes à bacia do Paraguai. Isso porque o crescimento desses países platinos, resultado dos avanços tecnológicos nos meios de navegação, propagou-se até o estado de Mato Grosso, já que vários negociantes que atuavam no Uruguai e na Argentina passaram a visitar o porto de Corumbá para realizar negócios com fazendeiros locais, comprando produtos exportáveis e fornecendo produtos industrializados.

Com o aumento da circulação de mercadorias pelo rio Paraguai, Corumbá tornou-se um verdadeiro porto-empório, um transbordo de embarcações que tinham como destino a capital estadual e a redondeza, destacando-se como principal local de uma rede de povoados e fazendas, atuando na coleta da produção rural e distribuindo os produtos industrializados que chegavam pela bacia do Paraguai. Os produtos oriundos do porto de Corumbá, alcançavam Campo Grande por meio de carretas, carros de boi e burros.

Em 1895, segundo Bourlegat (2000), a política nacional estimulava a imigração. A lei estadual n° 102, por exemplo, visava autorizar a concessão gratuita de terras devolutas numa zona de 60 quilômetros adjacentes aos limites com outros estados e às fronteiras, para imigrantes nacionais e estrangeiros, para a lavoura e a criação de gado. Até a década de 1920,

a atividade comercial foi mantida em Corumbá, posto a partir do qual, as cargas e os passageiros eram baldeados em embarcações a vapor em linhas destinadas à Aquidauana, com escalas em Miranda, Cuiabá e Cáceres. Todos esses fatores até aqui destacados fizeram de Corumbá a cidade mais populosa do estado de Mato Grosso logo depois da capital do estado, Cuiabá, permanecendo assim, segundo Bourlegat (2000), até a Primeira Guerra Mundial.

A rede comercial então tinha se estendido, a partir de Corumbá, até o norte do estado, tendo como suporte alguns núcleos comerciais secundários formados por Rosário, Diamantino e Cáceres e, ao sul do estado, Nioaque, onde estavam as filiais das casas comerciais de Cuiabá e Corumbá.

No sul do Mato Grosso destacavam-se como produtos importantes de exportação a erva-mate, o boi e alguns produtos do gado abatido (couro, ossos, sebos etc). Contudo, Bourlegat observa que o comércio acontecia também de modo ilegal, havendo grande quantidade de erva-mate contrabandeada em direção ao território paraguaio por meio do porto de Concepción. Além disso, juntamente com o contrabando de erva-mate, outros produtos de exportação também acabavam sendo contrabandeados e, assim, as fronteiras que se tornaram portas de entrada de mercadorias, transformaram-se em principais pontos de troca. Toda essa situação favoreceu o surgimento e o desenvolvimento de algumas pequenas cidades nos pontos de comercialização, tanto o oficial como o clandestino. São exemplos as cidades de Ponta Porã, Bela Vista, Amambaí, Rio Brilhante e Porto Murtinho.

Bourlegat destaca que em 1912 Campo Grande tinha se tornado o município com a maior quantidade de cabeças de gado do território do sul do Mato Grosso, estado que era o quarto produtor de rebanho bovino do Brasil. Neste período desenvolveu-se mais nitidamente uma intenção de integrar o sul do Mato Grosso ao espaço de relações do país, com o intuito de redirecionar os fluxos de comercialização, por outras vias além daquela da bacia do Prata. Assim, iniciou-se um processo de integração deste estado com o de São Paulo, por meio de transporte terrestre. Houve esforços para abrir estradas em direção a São Paulo para, principalmente, escoar gado excedente para os mercados paulista e carioca.

Vários projetos, por iniciativa da União, foram criados para estender as ferrovias do estado de São Paulo até o Mato Grosso. A proposta do engenheiro Emílio Schnoor, segundo Bourlegat (2000), foi a escolhida e operacionalizada, expandindo a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil[13] de Bauru no estado de São Paulo a Corumbá, passando por Campo Grande.

---

[13] Em 1905 iniciou-se o processo de construção da ferrovia, que sairia de Bauru com destino a Cuiabá. Contudo, dois anos depois, o decreto federal n° 6463 modificou o trajeto, fixando Corumbá como destino. Em 1908 iniciou-se a construção da ferrovia em Porto Esperança. Essa modificação, segundo Bourlegat (2000) atendia

A finalização da ferrovia deu-se coincidentemente com o início da Primeira Guerra Mundial, período em que houve a valorização de carne no mercado internacional. Por esse motivo, este novo modo de transporte atraiu, ao longo do trajeto da via férrea, investidores instigados pela política de concessão e aquisição de terras. Desse modo, ainda segundo Bourlegat (2000), o valor de exportação do gado bovino quase quadruplicou no Mato Grosso entre 1916 e 1919, evidenciando como cidades líderes, em número de cabeças de gado, Campo Grande e Corumbá.

Todos esses elementos mostram que Corumbá foi sendo constituída devido sua localização como cidade importante para o desenvolvimento comercial do estado de Mato Grosso. Por esses motivos, ainda que para o professor corumbaense Sérgio Delvizio Freire Corumbá não possuísse "nenhum atrativo" a cidade, desde sua origem, foi polo de desenvolvimento. De acordo com Silva (2015, p.192) houve um período "em que a cidade possuía muitas indústrias que eram as maiores recolhedoras de impostos do estado". Porém, chega um período de decadência - talvez ocasionada pela criação da rodovia que liga Campo Grande a Corumbá, pela ampliação da Noroeste em Campo Grande e pela ênfase cada vez mais nítida no transporte térreo. É esse estado de coisas que parece justificar a afirmação do professor Sérgio Delvizio Freire.

Contudo, quando da implantação do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá, criado nos moldes do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, no final da década de 1960, a cidade parecia ainda apresentar características de estar em seu auge, já que o professor Carlos Henrique Patusco nos conta que em Corumbá estava a matriz da empresa Itaú, a única que, à época, fabricava turbina a gás no Brasil, o que demonstra o investimento de grandes empresas na região. Nesse período, segundo Silva (2015), foi criado o curso de Ciências no Instituto de Corumbá no qual, mais tarde, o professor Gilberto Luiz Alves aproveitando as leis vigentes, ofereceria um curso de formação de professores em serviço, que viria a ser tema dessa nossa tese de doutorado.

Segundo Baruki (1975), na década de 1970 os setores de produção da região de Corumbá, como a mineração, a pecuária, a indústria e a navegação, careciam de técnicos de nível superior para que se pudessem ser obtidos melhores resultados em termos de produtividade. Isso fez com que a Universidade adequasse seus programas, visando a dar oportunidades aos concluintes do então 2° grau – cuja quantidade crescia cada vez mais - que

---

mais às necessidades políticas e econômicas pretendidas pela União, uma vez que procurava atingir os territórios mais relevantes do ponto de vista econômico concorrendo, desta forma, com os portos de exportação da Bacia do Prata.

aspiravam ao ingresso na Universidade. Com essa finalidade, cursos de Curta Duração, em conformidade com a legislação da época, foram oferecidos para atender diretamente a necessidade do mercado de trabalho. Nas palavras de Baruki (1975, p. 8), "Caminhamos assim para uma escola superior voltada para o trabalho, com a característica de ser dinâmica, atuante e integrada na comunidade".

Além disso, em 1974, ainda de acordo com Baruki (1975), houve um grande marco para a região do pantanal mato-grossense: Corumbá foi definida como polo principal e prioritário para projetos nas áreas da energia, da indústria, dos transportes e da pecuária por meio do Programa Especial de Desenvolvimento do Pantanal (Prodepan) do Governo Federal. Esse fato contribuiu significativamente para a integração da comunidade-universidade, e no ano de 1975 os cursos regulares de licenciatura em Letras, Estudos Sociais, Pedagogia, Ciências e Psicologia, bem como os cursos de Administração de Empresas e Ciências Contábeis tiveram todas as suas vagas preenchidas.

Como permanecemos no estado do Mato Grosso do Sul de 2004 até 2013, e não sabíamos da existência, no passado, da UEMT em Campo Grande, nem em Corumbá, começamos a entender, a partir do que foi dito nos relatos, que a UEMT seria a atual UFMS. Surgem, assim, as seguintes questões: que Universidade é esta, a UEMT? Como surgiu? Quanto tempo funcionou? Essas questões tornaram-se fundamentais para nosso trabalho, já que foi essa a Instituição que capitaneou o projeto de formação de professores de Matemática em serviço na década de 1970.

6.3. **O cenário do ensino superior do sul do Mato Grosso e a constituição da Universidade Estadual de Mato Grosso**

Nos anos de 1960 ainda havia uma grande disputa pela hegemonia do poder político e econômico entre Campo Grande (sul) e Cuiabá (norte). As mídias em Campo Grande apresentavam a cidade como soberana no que diz respeito ao desenvolvimento, parecendo não haver, no estado, outra cidade capaz de superá-la, sequer alcançá-la. As arrecadações municipais eram sempre destacadas nas constantes publicações sobre o assunto, mostrando que, em 1963, Campo Grande arrecadava quase que o dobro da capital, Cuiabá (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003).

Apesar de Campo Grande aparentemente ser mais desenvolvida que a própria capital, até o ano de 1962, havia instituições de ensino superior apenas em Cuiabá. De acordo com

Bittar (2003), em meados da década de 1950, houve as primeiras tentativas de criar, no sul de Mato Grosso Uno, o ensino superior. Contudo, somente em 1961 foi autorizada a instalação dos cursos de Pedagogia e Letras no estado. Criou-se então, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras – FADAFI, gerenciada por padres salesianos, em Campo Grande. Mesmo assim, o sul do estado continuava lutando por uma instituição pública que oferecesse os cursos de Farmácia e Odontologia. Essa luta é registrada por Maymone (1989), no livro intitulado "Da farmácia e odontologia à Universidade: memórias", no qual o autor explicita toda a campanha em prol da faculdade, observando que, à época, a sociedade necessitava de pessoal habilitado para as mais diversas atividades. A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Nível Superior (atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes)[14], nos anos de 1959 e 1960 - cujo objetivo era amenizar o problema da carência de pessoal de nível superior nas mais diversas áreas - indicava que, no que diz respeito ao ensino superior, o sul do Mato Grosso devia cuidar de contemplar as áreas de Agronomia e Veterinária, Saúde, Engenharia, Química, Arquitetura, Ciências, Técnicas Sócias, Economia, Filosofia, Direito, Letras, Pedagogia.

Os farmacêuticos que idealizaram o movimento de criação dos cursos de Farmácia e Odontologia sabiam das indicações da Capes, contudo, Maymone (1989) salienta que, àquela época, a vocação agropastoril da região – o que mantém até hoje, do ponto de vista das atividades econômicas –dificultava a implantação integral das orientações propostas. Segundo Bittar (1997), o território que atualmente compreende o estado de Mato Groso do Sul era predominantemente rural na década de 1960, sendo 42% do estado urbanizado, passando a 55% somente em 1972.

Outra dentre as muitas dificuldades que havia para o início do ensino superior no sul do Mato Grosso Uno, respeitando as características socioeconômicas, era, segundo Maymone (1989), o número reduzido de profissionais formados existente, além dos cursos desejados não permitirem a atuação de profissionais de outras áreas. Todavia, conforme o mesmo autor, esse problema era distinto do que ocorria com os cursos de Farmácia e Odontologia, já que a formação do corpo docente, além das duas classes de profissionais, permitia incorporar biólogos, médicos, veterinários, agrônomos, advogados, químicos, administradores,

[14] Em 11 de junho de 1951, por meio do decreto n° 29.741, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – com a finalidade de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento do país"(CAPES, 2016). Nos dias atuais, a Capes exerce papel indispensável na expansão e na consolidação da pós-graduação stricto sensu em todo o Brasil, além de, atuar desde 2007, na formação de professores da educação básica, expandindo a sua atuação na formação de pessoal qualificado no país e no exterior.

engenheiros e o pessoal do magistério. Conduzida pelas associações de profissionais liberais, a ampla campanha para a criação da FFOMT – Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso, pressionou o Governo do Estado e a escola foi criada por meio da Lei estadual n°1.755, de 09 de novembro de 1962.

Dois anos depois, o Ministério da Educação - MEC anunciava a criação de uma Universidade no estado, cuja sede seria fixada em Cuiabá, a capital estadual. Campo Grande, porém, achava-se no direito e com capacidade de sediar a Universidade por ser a cidade mais desenvolvida do estado e, "além do mais, fora condecorada como capital do ensino de Mato Grosso em 1966, ano em que os Salesianos fundaram a Faculdade de Direito em Campo Grande"(BITTAR; SILVA e VELOSO, 2003, p.149). Tal ênfase no ensino deveu-se aos investimentos, no ainda ano de 1965, que ocorreram no governo de Pedro Pedrossian[15], quando, segundo Bittar, Silva e Veloso (2003), chegou-se a investir na educação 40% da arrecadação estadual. Assim, com o Governo Fernando Corrêa da Costa (1961-1966) , o Mato Grosso foi apontado como o estado líder em educação brasileira.

Nesse movimento relativo ao ensino superior no estado de Mato Grosso - mais especificamente do sul de Mato Grosso Uno - em 1966 foi criado em Campo Grande, com a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o Instituto de Ciências Biológicas. Seguindo essa criação, em 1967 criou-se também o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá, localizado na cidade de Corumbá, com uma estrutura semelhante ao Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande. O governo do estado, ainda em 1967, criou em Três Lagoas o Instituto de Ciências Humanas e Letras, estendendo a rede de ensino superior do estado.

Inicialmente o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá (ISPC) não tinha instalações próprias e funcionava nas dependências do atual Instituto Luiz de Albuquerque. De acordo com o professor Carlos Henrique Patusco, o Instituto Luiz de Albuquerque, na época, funcionava no prédio do Grupo Escolar, à noite, ocupando algumas salas. O professor Carlos Henrique Patusco observa que o prédio ainda existe:

> Aquele prédio bonito, antigo ali na praça da matriz – é um prédio muito bonito na esquina, vale a pena entrar lá e ver, como era o pé direito alto e aqueles negócios de ferro, aquelas escadas, um negócio histórico mesmo. Realmente é muito bonito lá, com madeira, espetacular – foi ali que tudo começou (Entrevista do professor Carlos Henrique Patusco).

[15]Pedro Pedrossian, engenheiro civil, foi eleito Governador de Mato Grosso Uno de 1966 a 1971; de 1980 até 1983, foi nomeado Governador e, de 1991 a 1995, elegeu-se governador do Mato Grosso do Sul. De acordo com Rosa (1993), Pedro Pedrossian contribuiu para o ensino superior de modo significativo, já que criou e instalou duas Universidades, hoje federalizadas, em Campo Grande e em Cuiabá.

Ainda segundo o relato do professor Carlos Henrique Patusco, Salomão Baruki, reitor da universidade à época, contribuiu desde o início para o ensino superior. Em seu relato há uma versão da criação do Instituto:

> O Salomão era um cara assim, empreendedor demais. Ele fez o Pedrossian assinar – não sei se é lenda ou se é verdade -, durante um coquetel aqui, na prefeitura antiga, - que é ali na esquina da praça, no centro, onde tem a igreja, naquela praça grande – um documento sobre o Instituto Superior. Foi assim: todo mundo estava tomando whisky e o Salomão já levou pronto o documento. O doutor Pedro Lécio tinha feito um discurso e o Salomão encaixou uma página no discurso. O Pedro, lendo, prometeu que assinaria isso e aquilo na próxima vinda aqui. Quando o Pedro leu aquilo, levou um susto, mas já tinha lido. Disse ainda que o Pedro assinou assim, no joelho, o Instituto Superior. O Pedrossian era o governador naquele tempo, do Mato Grosso integrado, não era dividido ainda (Entrevista do professor Carlos Henrique Patusco).

Lenda ou não, o que se sabe é que, dos centros de ensino superior criados no estado de Mato Grosso, o instalado em Corumbá implantou, no ensino público do sul do estado, os primeiros cursos formais de formação de professores para o ensino secundário: as Licenciaturas Plenas em História, Letras e Psicologia. Posteriormente, em Três Lagoas, criaram-se as Licenciaturas Plenas em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Matemática. No ano de 1970, criou-se o Centro Pedagógico de Aquidauana, com cursos de Letras e Estudos Sociais, nas modalidades de Licenciaturas Curtas[16]. De acordo com Paula (1975 apud NOGUEIRA, 2005), posteriormente, em 1971, foi criado o Centro Pedagógico de Dourados, nos moldes do Centro Pedagógico de Aquidauana, oferecendo os mesmos cursos para a comunidade.

Nesse contexto, verifica-se que esses centros de ensino superior localizados no interior tinham como finalidade a formação de professores. Contudo, neles foram criadas revistas para divulgar conhecimentos científicos e discutir assuntos referentes à Universidade. Como exemplos, temos a revista *Dimensão*[17] e a coleção *Cadernos,* ambas do Centro Pedagógico de Corumbá. Nelas o projeto de formação de professores leigos do qual trata este nosso trabalho foi divulgado.

De acordo com Nogueira (2005), houve dois importantes momentos da organização das licenciaturas no Sul de Mato Grosso: o primeiro se dá com a criação de Centros de Ensino

---

[16]Essa modalidade de formação de professores será tratada posteriormente neste mesmo texto.

[17]A revista *Dimensão* foi criada em 1971 com a intenção de incentivar as publicações dos professores e também de oferecer meios para os docentes divulgarem os resultados dos estudos realizados no Centro Pedagógico de Corumbá. Contudo, Salomão Baruki, reitor na época, ressalta a necessidade de criar a coleção *Cadernos* para os professores terem um espaço para divulgar trabalhos como monografias, relatórios de pesquisas e trabalhos de cunho científico (ALVES, 1973).

Superior Isolados e da UEMT; e o segundo com a implantação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ainda segundo o autor, os idealizadores que visavam à implantação do ensino superior público "valeram-se, ao que tudo indica, das diretrizes para a organização do ensino superior estabelecidas pelo regime militar e, também, da ideia de interiorização do ensino superior" (NOGUEIRA, 2005, p.42).

O período que a Universidade Estadual de Mato Grosso foi criada coincide com o período em que a reforma universitária de 1968 foi implantada. Essa reforma, realizada pela ditadura militar, buscou retomar alguns projetos anteriores, determinando um modelo de universidade, e pode ter sido inspiradora na criação da UEMT. Tal ponderação justifica-se uma vez que João Pereira da Rosa, reitor da UEMT por oito anos consecutivos, e Hércules Maymone, primeiro secretário de Educação de Mato Grosso do Sul – e também, segundo Stein (2003), diretor de vários Centros Pedagógicos-, além de apoiarem a ditadura tinham ligações com o Exército, ambos realizaram cursos na Escola Superior de Guerra e receberam várias condecorações do Exército Brasileiro. A pesquisadora afirma que a relação de Maymone com as forças armadas eram ainda mais estreitas, já que ele foi tenente do exército brasileiro e só se afastou em 1970 para assumir a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

Nesse contexto, no dia 04 de Novembro de 1970, o então presidente da república, General Emílio Garrastazu Médici, e o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, assinaram o decreto n° 67.484 que autorizava o funcionamento da Universidade Estadual de Mato Grosso na cidade de Campo Grande. Por sua vez, no final de 1969, Cuiabá tornou-se sede da Universidade Federal de Mato Grosso. Contudo, o fato de Pedro Pedrossian ser sulista, atrelado ao funcionamento dos centros de ensino superior localizados em diversas partes do estado do Sul de Mato Grosso, implicou a criação, por meio da lei nº 2947 de 16 de Setembro de 1969, da Universidade Estadual de Mato Grosso, que entrou em funcionamento em 1970. O professor Masao Uetanabaro relata, a respeito da UEMT, que somente "com a divisão do estado, houve a federalização da Universidade, porque até então, enquanto estado único, ou estado uno, a Federal era em Cuiabá, e em Campo Grande tinha a universidade estadual". De acordo com Both (2014), o conflito que existia entre Cuiabá e Campo Grande na luta pela capital intensificou-se ainda mais, quando estas duas cidades, começaram a lutar também pela Universidade Federal. Tal fato, nas palavras de Bittar, Silva e Veloso (2003, p.149), foi o "que incentivou as lutas pró-divisão".

No dia 25 de Novembro de 1970, na sessão solene de Instalação da UEMT, o Dr. João Pereira da Rosa – médico anestesiologista e vereador –, reitor da Universidade de 1970 a 1974, em nome do Governador Pedro Pedrossian, fez a seguinte afirmação:

> A Universidade Estadual de Mato Grosso, congregando o Instituto Superior de Pedagogia em Corumbá, os Centros Pedagógicos de Três Lagoas de Dourados e Aquidauana, representa para a juventude mato-grossense a oportunidade de progredir, porque há bem pouco tempo, só havia uma opção: a de emigrar para os grandes centros, descapitalizando de recursos humanos o interior. Para o Estado é transcendental a implantação desta Universidade, que objetivará a formação dos jovens, fazendo-os capazes de promover o progresso social e incorporarem os recursos regionais ao esforço do desenvolvimento (ROSA, 1993, p.67).

O discurso de Rosa não podia ser outro, já que até os anos de 1960 a maioria dos estudantes do Mato Grosso ia para o Rio de Janeiro a fim de dar continuidade aos estudos, sendo que, em 1968, 67% dos médicos do quadro social da Associação Médica de Campo Grande eram diplomados em escolas médicas cariocas -a maioria deles na Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil, na Praia Vermelha. Para que essa migração pudesse ser estancada, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso buscava, com alunos e professores, "implantar cursos superiores em Campo Grande" (ROSA, 1993, P.14).

Assim, a UEMT, no Governo de José Fragelli[18], de 1970 a 1974, consolidou o seu espaço físico na Cidade Universitária de Campo Grande e os Centros Pedagógicos de Três Lagoas, Dourados e Aquidauana, juntamente ao Instituto Superior de Corumbá, incorporaram-se à universidade. Nas palavras de Rosa (1993), a nova estrutura caracterizou a Universidade Estadual de Mato Grosso "como uma 'multiversidade', inserindo-se em importantes polos de desenvolvimento do então Mato Grosso Uno" (ROSA, 1993, p.102).

Mesmo o país estando sob forte influência da ditadura militar no período, segundo nossos colaboradores, não houve, de forma direta, influência desse contexto na formação dos professores. Do tempo em que o professor Sérgio Delvizio Freire trabalhou na Universidade, ele recorda ter sentido mais a repressão do próprio poder das pessoas da Academia do que da Ditadura Militar, e salienta a situação de ser contra as ideologias de quem estava no poder dentro da Universidade: "[...] acho que, naquela época, eu peguei uma linha errada de política da faculdade, da própria faculdade. Digo linha errada, assim, da política da faculdade, de concordar com certas coisas [...]". Ao fazer essa reflexão, lembra-se que, por isso, foi "cassado". A seguir, afirma que foi por:

---

[18]José Manuel Fontanillas Fragelli, advogado, foi eleito governador em 1970. Foi também senador, destacando-se como presidente do Congresso Nacional de 1985 a 1988.

> [...] conta da política dentro da Universidade, eu acho que foi por isso que nós não continuamos na faculdade. E apesar de ser época do Regime Militar, não acho que foi muito assim do Regime Militar, mas foi o que aconteceu. Foi mais divergência de política dentro da Universidade mesmo, sem ser política fora da Universidade (Entrevista do professor Sérgio Delvizio Freire).

Na verdade, a influência do Regime Militar não foi sentida nem pelas pessoas que se consideravam de esquerda, como é o caso do o professor Gilberto Luiz Alves, que alegou não ter ocorrido nenhuma interferência e nem problemas com a execução do projeto de formação de professores leigos no estado. Disse também que, dentro da Universidade, não havia propaganda comunista, porém havia algumas discussões não usuais da academia. Apesar disso, não houve repressão.

Contudo, indiretamente, havia sim influência, já que o discurso sobre a necessidade de manter os "filhos da terra" nas pequenas cidades do interior – discurso do Regime Militar - estava presente nas justificativas para criar e instalar cursos superiores no estado. Por esse motivo foram criados vários centros públicos isolados no estado de Mato Grosso destinados ao ensino superior. É perfeitamente plausível a hipótese de que se não houvesse cursos superiores no estado muitos alunos deslocar-se-iam para estudar nos grandes centros e não retornariam mais. Assim, o estado descentralizado continuaria não se desenvolvendo.

A UEMT continuou, no governo de José Garcia Neto[19], a interiorizar as suas ações. Em 1976, o Centro Pedagógico de Rondonópolis foi criado. Atualmente ele pertence à UFMT. Rosa (1993) menciona que os centros Pedagógicos foram implantados em regiões estratégicas na busca pelo desenvolvimento do estado, com a finalidade de preparar recursos humanos, o que se pode notar no mapa a seguir, que mostra a localização dos Centros Pedagógicos.

[19]José Garcia Neto, engenheiro civil pela Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia, foi governador do estado do Mato Grosso Uno de 1975 a 1978. Antes disso, foi também vice-gorvernador do Mato Grosso, de 1961 a 1966, e deputado federal pelo Mato Grosso, de 1967 a 1975.

Figura 3: Mapa da localização dos Centros Pedagógicos no sul do Mato Grosso Uno.



Fonte: Figura elaborada pela autora

6.4. **Nasce um projeto**

Pedagogo, professor e historiador, nosso primeiro entrevistado, Gilberto Luiz Alves, mudou para Cuiabá no início da década de 1970. Com a intenção de formar recursos humanos pelo interior do estado, mais especificamente, no sul do Mato Grosso Uno idealizou um projeto de formação de professores leigos, denominado **Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências**. O professor Gilberto Luiz Alves, indicou, durante a entrevista que nos concedeu, como e quando foi pensada a criação do curso voltado a formar professores para atuar no ensino de 1° grau[20]. "O momento em que tive contato com as ideias sobre as

[20] O ensino de 1° grau à época, equivale, atualmente, ao ensino do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

Licenciaturas Parceladas de Curta Duração foi durante a minha especialização, [...] realizada em 1971, no primeiro semestre, antes da aprovação da lei 5.692".

À época, o professor Gilberto Luiz Alves trabalhava na Secretaria Estadual da Educação e foi selecionado pela instituição para fazer um curso de especialização em Brasília que, nas palavras dele, "de fato preparou, como diziam na época, os Recursos Humanos para implantação da Reforma de 1° e 2° grau".

Sentimos necessidade, a partir dessa entrevista, de conhecer e entender a legislação da década de 1970, bem como as que antecederam o curso de especialização que o professor Gilberto Luiz Alves fez em Brasília. Debruçamo-nos, assim, sobre a LDB 5692/1971. Contudo, antecedendo-a, a LDB 4024/1961 já estabelecia a base curricular para os três graus de ensino: o primário, o médio e o superior.

Essa primeira reforma, significativa, que marcou a história da educação no país, teve a sua elaboração iniciada em 1948, quando foi encaminhada à Câmara Federal por uma comissão presidida por Lourenço Filho[21]. Tratava-se de um anteprojeto com a finalidade de estabelecer diretrizes e bases para a educação nacional que, porém, somente após treze anos, em 1961, foi aprovado, no Congresso Nacional, resultando na Lei n°4.024.

Na LDB 4024/1961, a estrutura tradicional do ensino foi preservada. Sendo ainda, o sistema organizado em ensino pré-primário (para menores de sete anos, composto de escolas maternais e jardins de infância), ensino primário (para maiores de sete anos, podendo ter duração de quatro anos com possibilidade de ampliação de dois anos com programa artes aplicadas), ensino médio subdividido em dois ciclos (o ginasial, de quatro anos, ramificado em secundário, comercial, industrial, agrícola e normal, e o colegial, de três anos, ramificado em industrial, comercial, normal e agrícola), os dois compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico; e ensino superior, com a mesma estrutura já existente anteriormente à lei 4024 (BRASIL, 1961).

O primário, segundo essa lei, tinha como finalidade "o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e sua integração no meio físico e social"(Art.25), sendo estabelecida a obrigatoriedade desse nível de ensino para todas as crianças a partir de sete anos. Contudo, [...] apesar do artigo 27 indicar a obrigatoriedade do ensino primário, no artigo 30, o parágrafo único, praticamente anula isso, ao presumir que seriam isentos dessa obrigatoriedade: "a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiências

[21]Manuel Bergström Lourenço Filho foi pedagogo e educador brasileiro que ficou conhecido, principalmente, por sua atuação e participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova.

de escolas; c) matrículas encerradas; d) doença ou anomalia grave da criança" (BRASIL, 1961, art. 30).

Assim, apesar da LDB 4024/1961 e também a Constituição vigente da época salientarem a educação como um direito no qual o ensino primário era visto como obrigatório o grau médio como promovendo ingresso ao ensino superior para o maior número de estudantes possível (Art. 93), o compromisso do poder público de conceder condições para que essas obrigatoriedades fossem cumpridas não era claro. Ribeiro (2000) afirma que o texto da LDB de 1961 "acabou por expressar de forma marcante a força de uma tendência pedagógica articulada a uma posição política de natureza conservadora-reacionária, vale dizer, de minoria" (p. 193).

No mesmo artigo 93, surge a intenção de uma "melhoria progressiva e o aperfeiçoamento dos serviços da educação". Para tanto, seria necessário reservar a percentagem mínima de imposto de 12% na esfera federal e 20% nas esferas estaduais e municipais. De acordo com Bolina (1962), neste período, a responsabilidade maior pela educação primária cabia aos Estados, totalizando três quintos das matrículas nas escolas estaduais, um quinto apenas nas escolas municipais e um quinto nas escolas particulares. Contudo, nas palavras de Anísio Teixeira no texto "Bases preliminares para o plano de educação relativo ao fundo nacional do ensino primário", publicado em 1962, temos que o ensino primário em sua visão deveria ser vinculado aos municípios:

> [...] é o mínimo que temos de admitir – pois poderíamos considerá-lo vinculado ao distrito – em face ao artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases, que fixa a obrigação de fazer no município a chamada da população escolar de sete anos de idade para a matrícula primária (TEIXEIRA, 1962, p.101).

Desse modo, para Anísio Teixeira, a LDB de 1961, ao confiar e atribuir ao município a chamada da educação primária, decide também convocar o município para determinar, em seu perímetro territorial, a própria ação do Estado. Reforçava-se, dessa maneira, que a "base territorial e populacional da educação primária, é, pois, o município" (TEIXEIRA, 1962, p.102). Porém, na prática, segundo Bolina (1962), não era o que ocorria.

Neste período, no sul do Mato Grosso Uno, segundo o professor Gilberto Luiz Alves, os municípios eram responsáveis pelo antigo primário, enquanto cabia ao estado a responsabilidade pelo ginásio, antigo ensino médio[22], mostrando-nos que, talvez, o sul do estado do Mato Grosso interpretava a legislação de acordo com as ideias de Teixeira (1962).

[22]A Educação de grau médio, de acordo com a LDB 4024/1961, enquadrava dois ciclos – o ginasial e o colegial. Assim, o professor Gilberto Luiz Alves refere-se ao primeiro ciclo desse do grau médio.

Em 1970, essas ideias parecem ter sido reforçadas, já que o artigo 58 da LDB 5692/1971 rezava que:

> A legislação estadual supletiva, observando o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá responsabilidade do próprio Estado e dos seus municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disparará sobre medidas que visem tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à Educação (BRASIL, 1971, Art. 58).

Explicitava-se, ainda, num parágrafo único, que haveria passagem progressiva para a responsabilidade municipal de encargos e também de serviços de educação, principalmente no que diz respeito à educação de primeiro grau.

Com a LDB 5692/1971, integrou-se, segundo o professor Gilberto Luiz Alves, o ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio, já que com a nova legislação o ensino passou a ser dividido em dois graus: o ensino de primeiro grau, para crianças com mais de sete anos, composto por oito séries, e o ensino de segundo grau, oferecido em três ou quatro anos. Tal modificação visava atender os artigos 176 e 178[23] da Constituição vigente, segundo a qual o ensino seria obrigatório para as crianças entre sete e quatorze anos. Porém, como relata Cury (2007), a Constituição Federal de 1967 já assegurava a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino em oito anos, o que tornava urgente, na visão do pesquisador, elaborar uma nova legislação para o ensino, o que resultou, em 1971, na Lei de Diretrizes e Bases para ensino de 1º e 2º graus. Assim, o ensino primário e o 1° ciclo do ensino secundário (ginásio) tornavam-se equivalentes ao "ensino de 1° grau, e o 2° ciclo do ensino secundário (colegial), ao ensino de 2° grau" (SILVA, 2015, p.85).

A ampliação de oito anos da obrigatoriedade escolar, no entender de Romanelli (1996), levou a sérias implicações, visto que coube ao Estado maior comprometimento com relação à educação da população. Contudo, apesar desse estado de coisas parecer favorecer uma real democratização do ensino, o número de vagas nas escolas não atendia à demanda, excluindo, mais uma vez, parte da população de um direito garantido por lei.

Dessa forma, segundo o professor Gilberto Luiz Alves, toda uma rearticulação administrativa foi mais de uma vez necessária, ganhando mais relevância a formação de professores, isso porque a obrigatoriedade da lei implicava reestruturar os cursos de formação de professores, uma vez que se visava ir além do que era previsto para formação de

[23]Baseados em Brasil (1969), temos que o artigo 176 assinala que o ensino primário deveria ser obrigatório e gratuito nos estabelecimentos oficiais para todos que tivessem idade entre sete e 14 anos; e o artigo 178 faz a mesma menção quando explica que as empresas industriais, comerciais e agrícolas seriam obrigadas a manter o ensino primário tanto para os seus empregados, como para os filhos deles que tivessem entre sete e 14 anos.

professores na LDB de 1961, segundo a qual a formação docente deveria acontecer em escolas normais de grau ginasial quando se obteria o diploma de "ensino primário" – e em escolas de grau colegial – que expediriam o diploma de "professor primário"– isso relativo à formação de docentes do ensino primário. Já no que se refere à formação de professores para o ensino médio, ela deveria, segundo a LDB 1961, ser feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Ampliando a determinação de que as crianças de sete a quatorze anos deveriam cursar o 1° grau, obrigatoriamente, tem-se maior flexibilidade na legislação a respeito da formação e da atuação dos professores e especialistas.

> Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
> b) de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971, p.16).

Assim sendo, as licenciaturas de 1º grau poderiam ser ministradas nas Universidades e outras instituições que tivessem cursos de duração plena. Além disso, as licenciaturas de 1º grau oferecidas preferencialmente nas comunidades menores poderiam ser ministradas em centros, faculdades, escolas, institutos ou qualquer outro tipo de estabelecimento criado, destinado e adaptado para esse fim, mas com reconhecimento e autorização específica, de acordo com a lei.

A ideia da obtenção de graduação em licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração é anterior à elaboração da lei de 1971, pois mesmo que o ensino obrigatório fosse somente de quatro anos segundo a LDB de 1961, existia uma enorme carência de professores. Por esse motivo, o conselheiro Newton Sucupira, em 1964, apresentou ao Conselho Federal de Educação[24] uma proposta de Licenciatura Curta, no texto intitulado *Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial* (NASCIMENTO, 2012). Com o intuito de minimizar e até mesmo eliminar o obstáculo da falta de profissionais qualificados e da carência de professores em determinadas regiões, o que não permitia o

[24]O Conselho Federal de Educação (CFE) foi instalado em 12 de Fevereiro de 1962 e, segundo a LDB 1961, esse órgão deveria ser dividido em câmaras para determinar e resolver assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior. Desse modo, com essa finalidade, em Setembro de 1962, o CFE aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) destinado ao período de 1962 a 1972. O plano, nas palavras de Romanelli (1996), previa a escolarização de toda a população entre sete e quatorze anos – alunos do ensino primário e das duas primeiras séries ginasiais – de metade da população entre 13 a 15 anos – que estariam nas duas últimas séries do ginásio -; e de 1/3 da população entre 15 e 18 anos – alunos das séries colegiais. Porém, segundo Romanelli (1996), esses percentuais objetivados não foram atingidos.

processo de expansão da escola brasileira, foi proposta a criação das Licenciaturas Curtas (BARALDI, 2003; FERNANDES, 2011; CURY, 2011).

De caráter experimental e possivelmente emergencial, a Licenciatura Curta tinha como finalidade formar a maior quantidade possível de docentes para a atuação no ensino de 1ª a 8ª séries, com a mínima qualificação necessária, no menor tempo e custo possíveis. Argumentando que "mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma" (NASCIMENTO, 2012, p. 341), Sucupira afirma:

> Esta figura do professor polivalente se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor ginasial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores (apud NASCIMENTO, 2012, p.342).

Isso porque as Licenciaturas Plenas, oferecidas pelas primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, habilitando os professores para lecionar em toda a Educação de Grau Primário e na Educação de Grau Médio, não eram suficientes para formar os docentes em quantidade suficiente para funcionamento do sistema de ensino.

Surgiram, assim, movimentos para interiorização do ensino no país que tinham como finalidade abrir instituições públicas de ensino superior no interior dos estados. De acordo com Silva (2015), esses movimentos de interiorização difundiram-se no Brasil no final da década de 1960, início dos anos 1970, com a oferta de cursos noturnos e de cursos de curta duração. A autora ainda observa que algumas pesquisas afirmam que o motivo dessa expansão devia-se a um movimento da sociedade por mais verbas e mais vagas para a Educação. Desse modo, a expansão era uma forma de providenciar profissionais qualificados para o mercado de trabalho em curto espaço de tempo.

No estado de São Paulo, o movimento de interiorização do ensino superior, em meados da década de 1960, teve uma ênfase vertiginosa, conforme pesquisa de Martins-Salandim (2012). A autora utilizou entrevistas e outros documentos que apontam a criação de oito cursos destinados a formar professores de Matemática no interior paulista, num cenário que, até então, contava com apenas quatro cursos. Na década de 1970 ocorreu outro aumento relevante, no número de instituições criadas "sendo a maioria no interior do estado, nas cidades de Andradina, Amparo, Avaré, Bauru, Franca, Guarulhos, Itapetininga, Itatiba, Jaboticabal, Lins, Lorena, Mogi Guaçu, Piracicaba, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, Ribeirão Preto, Santos, São Carlos, São José dos Campos e São Paulo" (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 32). A pesquisadora observa que, nessa época, houve a

possibilidade de ampliação do quadro de professores de Matemática formados no estado de São Paulo, uma vez que, dos 29 cursos instalados, 28 possuíam licenciatura. Considera, ainda, que esse aumento significativo na rede de cursos de Licenciatura em Matemática deve-se à expansão da oferta de outro nível de ensino, o 2º grau, gerando uma necessidade de formação de professores para atuar em disciplinas específicas e, consequentemente, o aumento da procura por cursos superiores.

A legislação educacional da década de 1970, com ênfase à LDB 5692, tinha justamente essa intenção: criar condições para formar professores em grande quantidade e de maneira rápida, de modo a suprir a carência de docentes para o ensino básico e diminuir a atuação de professores leigos nesse nível de escolaridade.

Porém, podemos ver que a própria legislação previa e permitia a atuação dos professores ditos leigos nas escolas públicas. De acordo com o artigo 77, em seus itens a, b e c, tem-se:

> Art. 77 . Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:
> a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau,
> b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau,
> c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura do 1º grau (BRASIL, 1971, p.14).

Nesse contexto, com tais discussões e ações, o professor Gilberto Luiz Alves foi convidado para o curso de especialização em Brasília. Ele relembra: "Já se discutia, nesse curso, a necessidade de os sistemas estaduais de ensino adotarem mecanismos que interferissem diretamente e com rapidez no processo de formação de professores". Observa ainda que:

> As próprias Parceladas foram discutidas como um mecanismo muito aplicável no caso de muitos estados brasileiros onde ocorria esse fenômeno tão visível, como era no caso de Mato Grosso, de um corpo docente basicamente leigo. Em especial, o Valnir Chagas, que ficou mais tempo com a gente durante a especialização e era grande mentor da reforma, ficou o tempo todo falando da necessidade da gente utilizar desses mecanismos não convencionais de formação de professores. Eu entendo que esse curso desempenhou um papel importantíssimo no sentido de gerar as condições para que propostas dessa natureza fossem feitas a partir de então (Entrevista do professor Gilberto Luiz Alves).

Nesse período, surgiu, então, o projeto denominado de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências na Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT. Segundo o

professor Gilberto Luiz Alves, quando ele chegou à Universidade, em 1972, a UEMT já havia abraçado a ideia das Licenciaturas Parceladas. Contudo, há (e havia) um reconhecimento deste professor ser o idealizador do projeto na UEMT, como podemos ver no relato do professor Carlos Henrique Patusco:

> Na verdade, o projeto Parceladas, eu sempre ouvia dizer – eles também -, era que o Luiz Alves era o pai das Parceladas. Certo? Isso o próprio Gilberto falava: *Me consideram o pai das Parceladas.* E eu acho que era realmente (Entrevista do professor Carlos Henrique Patusco).

Talvez esse reconhecimento seja pelo fato de o professor Gilberto Luiz Alves ter escrito o projeto publicado na *Coleção Cadernos*. O projeto intitulado *As Licenciaturas Parceladas de curta duração dentro de uma política de formação de recursos humanos,* com data de 1973 - um ano após o professor Gilberto Luiz Alves ter iniciado as suas atividades como docente na UEMT -, tinha como finalidade propor e defender a formação de professores leigos para o Ensino de 1° grau do Mato Grosso em um polo criado na cidade de Rondonópolis, atendido pela UEMT.

6.5. **As Licenciaturas Parceladas de Curta Duração: da efetivação de um projeto**

Sob o olhar de um professor com uma formação de esquerda – como ele mesmo assume -, recém chegado a um lugar - Corumbá - para lecionar em uma universidade recém criada – a UEMT-, e cheio de ideias inculcadas, em um curso de especialização, por um dos mentores da Lei 5.692/1971 - Valnir Chagas -, o projeto das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração tornou-se uma realidade - moldou-se, constituiu-se e desenvolveu-se – no estado do Mato Grosso.

Iniciamos nossas interpretações partindo da ideia de que cursos como os aqui estudados podem ter sido pensados antes mesmo da reformulação da lei que toma forma em 1971. Consideramos viável essa hipótese uma vez que, no ano de 1961, quando criada a primeira lei federal nº 4.024, estabelecendo as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, ela já possibilitava, por meio do artigo 104, "a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios" (BRASIL,1961, p.13), formalizando e permitindo a criação de cursos superiores distintos.

No entanto, significativo aumento de cursos superiores aconteceu de maneira enfática entre 1964 e 1973. Com efeito, podemos perceber que, neste período, "enquanto o ensino

primário cresceu 70,3%; o ginasial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido 744,7% no mesmo período" (SAVIANI, 2008, p.300).

Como podemos ver, o ensino superior precisava de estratégias – além da privatização - para atender a alta demanda nas instituições públicas, as quais, por sua vez, não poderiam mais atender apenas um público restrito e seletivo como habitualmente acontecia.

Nesse contexto, foram discutidos pontos importantes com o intuito de propor soluções imediatas para sanar ou, pelo menos, minimizar problemas relativos à crise universitária. Desse modo, duas reformas importantes podem ser destacadas no âmbito educacional: a Reforma Universitária de 1968[25] e a Reforma dos Ensinos de 1º e 2º Graus de 1971[26]. Criaram-se, a partir dessas leis, condições propícias para a legalização da implantação de "cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior"[27] (BRASIL, 1968, p. 4).

Não somente as Universidades da época ofereciam tais cursos, mas também programas, como o Programa de Expansão do Ensino Médio – Premem -, surgiram à época, com o propósito de implantar Escolas Polivalentes[28] e, consequentemente, formavam professores em cursos de curta duração. Em conformidade com a legislação de então, segundo Both (2014), foram criadas Escolas Polivalentes em todo o país, uma vez que a reforma educacional prevista pela Lei 5.692/1971 pretendia preparar os alunos para o mercado de trabalho e, assim, tornava o ensino de Primeiro e Segundo Grau (atualmente, Ensino Fundamental e Médio) não somente obrigatório – como já mencionado neste trabalho -, mas também profissionalizante, visando atender a sociedade com mão-de-obra qualificada. Para atuar nessas escolas formavam-se professores que não precisavam estar atuando na rede, mas depois de terem concluído o curso – de modo intensivo, por 42 semanas consecutivas -, deveriam voltar e atuar nas Escolas Polivalentes.

---

[25] Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.
[26] Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.
[27] Conforme o art.23, parágrafo 1º da lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.
[28] As primeiras Escolas Polivalentes foram implantadas em 1971 no Brasil, entrando assim, em funcionamento durante o Regime Militar devido às relações políticas "no contexto político internacional da Guerra Fria agindo na América Latina"(ARAÚJO, 2011, p. 51). Assim, estas escolas foram criadas a partir do programa da Aliança para o Progresso, por meio de acordos entre a USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional e o MEC (Ministério da Educação e Cultura). Este modelo de escola, de acordo com os estudos de Araújo (2011), foi cópia das escolas públicas para os excluídos da sociedade norte-americana existentes à época nos EUA. No Brasil, tinha como papel a formação de massa de trabalhadores condescendentes à nova realidade de produção do país. Contudo, segundo Both (2014) devido à grande oneração financeira que despendia para a manutenção, seja com recursos humanos ou com as próprias estruturas para atender o público, as Escolas Polivalentes deixaram de existir.

Em Cuiabá, foi criada com tal finalidade a Escola Polivalente Santos Dumont, que, anteriormente, chamou-se de Escola Polivalente de Cuiabá. Para atender essa escola, a Secretaria de Educação do Estado, por meio de um processo seletivo, enviou 10 profissionais – cinco para o curso de Matemática e cinco para o curso de Ciências – para, de Setembro de 1971 a junho de 1972, fazerem a Licenciatura de Curta Duração ofertada pelo Premem desenvolvida pelo Centro de Ensino de Ciências do Nordeste – Cecine, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Ressalvamos, porém, que era um curso específico para atender a uma demanda específica da capital mato-grossense, à época, Cuiabá (BOTH, 2014).

Assim, para atender outro público, os leigos em atuação, que também necessitavam de formação específica, surgiu, no interior do estado, mais especificamente no sul do Mato Grosso Uno, as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração. Essa licenciatura tinha a mesma finalidade da formação por meio do Premem, ou seja, formar professores para aturarem no ensino de 1º grau. A diferença principal estava expressa na própria nomenclatura, uma vez que essas licenciaturas aconteciam parceladamente, nos períodos de férias escolares e feriados.

O idealizador do projeto das Parceladas, o professor Gilberto Luiz Alves, percebia que a problemática do ensino público, naquele período, estava relacionada principalmente à falta de formação específica dos professores:

> Pesquisas têm demonstrado que deficiências constatadas na produtividade do ensino são, em grande parte, consequências devidas às próprias limitações do professorado. Em Mato Grosso temos tido oportunidade de, constantemente, assinalar o despreparo técnico-pedagógico de nossos leigos e normalistas do Ensino Primário, e também de nossos professores do Ensino Médio (ALVES, 1973, p.17).

Neste texto, o professor Gilberto Luiz Alves expressa a necessidade de interferir mais incisivamente na preparação de professores, administradores e supervisores para o Ensino Primário, dar ênfase a este nível de ensino, ressaltando que outras modalidades de cursos de treinamento para os professores leigos, que antecederam o projeto das Parceladas, não foram eficientes para manter os professores na profissão. Destacando, ainda, haver um processo de evasão em massa do magistério por parte de cursistas e professores treinados, que, nas palavras dele, devia-se a dois principais motivos: a inexistência de um suporte legal que forçasse o reconhecimento e a institucionalização de novos padrões de formação de professores leigos, e a falta de equiparação em termos salariais do professor leigo treinado ou em processo de treinamento. A evasão implicava a necessidade de absorção de novos leigos,

totalmente despreparados. Contudo, o texto salienta que a situação das redes escolares das Prefeituras Municipais tinha um problema ainda maior, já que, a cada mudança na administração, os leigos treinados eram preteridos por pessoas menos qualificadas[29]. Pelos motivos destacados, Alves (1975) argumenta que, como consequência, os professores treinados continuavam na condição de leigos, mesmo que tendo um melhor nível de instrução, já que o treinamento puro e simples, sem a contrapartida do reconhecimento e de equiparação salarial não é um mecanismo eficiente para manter os professores na rede.

Sendo assim, as Licenciaturas Parceladas foram a alternativa que muitas universidades encontraram para atingir uma quantidade expressiva de leigos no interior dos estados, em localidades distantes dos ditos "grandes" centros, devido ao difícil acesso – tanto a esses centros quanto às universidades públicas – à formação superior. O acesso entre as cidades, como já mencionado, parece ter sido um dos grandes problemas da época. As estradas eram de terra e o tempo dispendido para o deslocamento em estradas não pavimentadas era algo a ser levado em consideração quando se residia e trabalhava em uma cidade e era necessário estudar em outra.

Justificava-se, nesse viés, a necessidade da universidade ir até os leigos:

> Sem considerarmos aspectos práticos que impossibilitam o deslocamento do professor leigo para os grandes centros, assim como a constatação fria da necessidade de elevarmos o rendimento do ensino, existe um outro aspecto que consideramos básico: trata-se da promoção, enquanto professor, enquanto profissional e enquanto homem. Enquanto profissional pode atualizar-se, aperfeiçoar-se e dominar em melhores condições uma metodologia de trabalho; também, na medida em que se habilita, tem seus padrões salariais elevados, assim como fica menos sujeito às tramas políticas que ocorrem na seleção de quadros para o magistério. É claro que essa situação influi beneficamente sobre o professor, enquanto fator também de promoção humana, mas acreditamos, o homem consciente de si mesmo e da realidade que o circunda somente poderá ser forjado no diálogo, reflexão, crítica, estudos e pesquisas exigidos pela experiência universitária (ALVES, 1973, p.25).

Alves (1973) conclui que, nas condições por ele propostas, o professor fixar-se-ia na região em que vinha trabalhando e não aconteceria o empobrecimento natural, quando os jovens de pequenas regiões partem para os grandes centros para estudar e, fatalmente, não voltam, pois são cativados por melhores oportunidades.

---

[29]Bonilla (1962) assinala que, já na década de 1960, havia esse problema, e menciona que, alguns municípios e escolas rurais permaneciam como feudos políticos no que diz respeito à educação: a nomeação do professor dependia especificamente da lealdade política do candidato e da sua família, e a maior parte dos professores designados para a função não possuíam nenhum preparo.

É claro que os próprios Centros Pedagógicos tinham também esse papel de oferecer cursos de ensino superior para os jovens das regiões distantes da capital ou grandes centros, mais especificamente voltados à formação de professores. Contudo, mesmo para acessar os Centros Pedagógicos localizados no interior e com cursos noturnos para a formação de professores, como é o caso de Corumbá, os professores leigos não conseguiam deslocar-se diariamente devido ao trabalho e às estradas precárias. O intuito dos Centros era atender à demanda de ensino de 1°e 2°graus, já que houve um aumento significativo da população do estado nas décadas de 1960 e 1970. Todavia, Silva (2015) destaca a marginalização dos Centros Pedagógicos:

> [...] gera-se e alimenta-se 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 (SILVA, 2015, p.185).

A estrutura das Licenciaturas oferecidas nos Centros Pedagógicos, como menciona Silva (2015), era bem singela, até mesmo insignificante como salienta o professor Carlos Henrique Patusco quando menciona que, neles, inicialmente, as aulas eram ministradas em prédios emprestados. Depois, mesmo com os prédios próprios para as Licenciaturas Parceladas, a Universidade não tinha estrutura alguma nos polos estabelecidos, "para abrigar os alunos e nem para os professores lecionarem", como lembra o professor Masao Uetanabaro. Por esse motivo, sendo as aulas nos períodos de férias, aproveitavam-se os colégios nas cidades para que as aulas acontecessem.

As Licenciaturas Parceladas foram pensadas originalmente de modo que os professores atuantes na rede pública tivessem acesso a processos de qualificação profissional sem que a comunidade por eles atendida fosse prejudicada com suas ausências no cotidiano escolar. O público das Parceladas - ao contrário do que ocorria com a Licenciatura de Curta Duração "regular" - era composto por leigos, muitos apenas com formação de 2º grau[30], que já lecionavam nas redes públicas devido à carência de docentes habilitados em suas respectivas regiões.

---

[30]De acordo com o art. 22 e o art.23 da lei nº 5692 de 11 de Agosto de 1971, o Ensino de 2º grau era composto por três ou quatro séries. A conclusão da 3ª série habilitava para prosseguir os estudos no ensino superior e a 4ª série, quando equivalente, poderia ser aproveitada no curso superior de mesma área ou áreas afins. Em 1996, a lei nº 9.394, em seu art. 35, modificou a nomenclatura dessa etapa final da Educação Básica para Ensino Médio, mantendo os três anos como a duração mínima.

A expansão - avassaladora, segundo Alves (1973) - do ensino público de nível médio no estado do Mato Grosso deu-se principalmente, devido ao predomínio do atendimento aos alunos desse nível de ensino, que, de acordo com o pesquisador, saíam das mãos da iniciativa particular para a responsabilidade do Estado. Por esse motivo, houve um crescimento significativo em praticamente dois anos - 1969 e 1970 -, fazendo com que as matrículas quase duplicassem, com um aumento de 22,8% em 1969 e 39,1% em 1970 (ALVES, 1973). Esse fato colaborou também para o crescimento do número de professores leigos atuando no ensino médio, já que de um total de 2.865 professores neste nível de ensino 35,7% eram leigos, com formação que não ultrapassava o nível médio; 20,1% eram professores com formação superior inespecífica; 29,8% eram professores formados pela CADES[31]; e os restantes, apenas 14,4%, tinham formação específica.

Segundo o professor Carlos Henrique Patusco, os professores que atuavam no ensino de segundo grau na época eram todos professores contratados e, nas palavras dele, eram de "notório saber. Era tudo quebra galho". Desses professores que atuavam na rede e que se tornaram alunos dos cursos de formação de professores oferecidos pela Universidade, muitos eram formados em outras áreas[32], como arquitetos e dentistas, que atuavam no ensino básico. De acordo com o professor Carlos Henrique Patusco, até o seu próprio dentista foi seu aluno e atuava na rede. Esse fato também é mencionado pelo professor Sérgio Delvizio Freire, ressaltando que os professores que ministravam aulas no estado, antes de ocorrer a divisão do Mato Grosso Uno, eram oriundos do estado de São Paulo e, mesmo assim, muitos deles chegavam para lecionar sem formação específica.

Não somente para atuar no ensino básico vinham professores de outros estados. Havia, por exemplo, professores que, como alguns colaboradores desta nossa pesquisa, atuaram tanto em cursos regulares, como nas Parceladas. Assim, para suprir a carência de professores, vinham ao Mato Grosso migrantes de outros estados, com formação específica ou não, para lecionar na Universidade. O Professor Masao Uetanabaro tinha formação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto. Em seu

---

[31] A CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, criada pelo Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, visava a formação de professores para atuarem no ensino secundário, principalmente no interior do país. Isso, porque, era visível nos anos 1950 a expansão deste nível de escolaridade no Brasil e consequentemente a massiva atuação de professores leigos. A campanha, segundo Baraldi e Gaertner (2013), com seus cursos, exames, periódicos, manuais e diversas publicações, além de conquistar *status* de órgão, foi fundamental para a formação de professores e para a consolidação da escola secundária brasileira.

[32] De acordo com o Art. 78 da LDB 5692/1971, tem-se que, na falta de professores licenciados para atender às necessidades do ensino, profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderiam atuar no ensino público, registrando-se no Ministério da Educação e Cultura. Salientamos que seria necessária complementação de estudos que incluísse formação pedagógica. Contudo, ao que parece, essa última parte não acontecia.

relato ele observou que quando chegou em Corumbá para atuar no curso de Ciências, existia somente um professor com formação em Biologia, tendo sido ele – Professor Masao Uetanabaro - o segundo incorporado ao curso de Ciências. Além desses professores com formação específica, atuavam no curso professores com formações diversas e de outras áreas, como odontólogos, médicos, farmacêuticos e bioquímicos. Já o professor Gilberto Luiz Alves, pedagogo pela Unesp de São José do Rio Preto, tinha acabado de concluir o curso de especialização sobre o ensino de primeiro e segundo graus em Brasília, e só no final da década de 1970 fez seu mestrado na Universidade Federal em São Carlos, tornando-se, no início da década, também professor da UEMT. O professor Carlos Henrique Patusco, nascido em Belo Horizonte, Minas Gerais, fez Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Minas Gerais, lecionando, no início da década de 1970, aulas nas áreas de Matemática e Física na UEMT em Corumbá. A justificativa para sua contratação é a de que a instituição precisava de professores – segundo o professor Carlos Henrique Patusco, atualmente continuam precisando-, pois, na sua análise, ele não poderia ser professor, já que não tinha mestrado nem especialização. Salienta que embora fosse engenheiro, a Matemática que estudou no curso de Engenharia era mais voltada para a aplicação e ressalta: "Engenheiro não gosta muito daquelas firulas, aquelas demonstrações, a não ser quando é um caso muito necessário". Contudo, afirma que ele sempre esforçou-se muito para que a aula fosse a melhor possível e que, se fosse formado em Matemática, tal esforço não seria necessário. O único professor mato-grossense (no caso, corumbaense) entrevistado é o professor Sérgio Delvizio Freire, formado na própria UEMT e que, após concluir o seu curso de Ciências foi trabalhar nas Parceladas: "Quando terminei o curso de Ciências, surgiu o curso de Matemática. Também não sei data, mas espera aí! (olhou o documento). Colei grau em Ciências em 14 de Março de 1974. O curso com habilitação em Matemática, conclui em 1976, tudo pela própria Universidade" (Entrevista do professor Sérgio Delvizio Freire).

Na época, o professor Sérgio Delvizio Freire passou a trabalhar nas Licenciaturas Parceladas, atendendo ao convite feito pelo Professor Carlos Henrique Patusco ("Foi o Patusco que me indicou. Fomos lá para fazer uma entrevista, dar uma aula, uma banca, né?") e quem o indicou foi José Sebastião Candia, que foi reitor da Universidade de Corumbá". Contudo, a maioria dos professores era do próprio curso de Ciências da UEMT e lecionava as aulas específicas nas Parceladas, sendo as disciplinas pedagógicas ministradas por professores do curso de Pedagogia. Assim, os professores do curso de Ciências e de Pedagogia ministravam aulas durante o ano letivo no curso regular e, durante as férias, atuavam nas Parceladas. Mesmo assim, os professores e o chefe de departamento conseguiam organizar-se

para saber quando ministrariam as aulas nas Parceladas e quando tirariam as férias para terem um descanso durante o ano. Nas palavras do professor Masao Uetanabaro: "Como professor, eu tinha férias, me programava de acordo com as aulas. Eu era responsável por algumas disciplinas e logicamente não era o período inteiro das férias que eu devia participar". Dessa forma, a secretária Maria Luiza da Silva Correa destaca que "todos os professores envolvidos iam de bom grado, pois era um curso que era bom para o Campus e também para eles darem para aquele pessoal uma oportunidade de adquirir conhecimento, de ter um curso superior."

De acordo com os nossos colaboradores, os docentes eram pagos separadamente para atuarem nas Licenciaturas Parceladas, um salário extra ao que eles já recebiam habitualmente pelo contrato com a Universidade. Há, porém, que se ressaltar, como sublinha o professor Masao Uetanabaro, que os salários dos professores atrasavam muito, chegando atrasar[33] até dois meses, mesmo a Universidade tendo um quadro de professores um tanto quanto reduzido. Apesar desse contexto e de não serem "convocados" para lecionar nas Licenciaturas Parceladas, mas "convidados", os professores, segundo os depoimentos que coletamos, lecionavam com o maior prazer.

De um modo ou de outro, tornava-se atrativo trabalhar nas Licenciaturas Parceladas, já que esses professores, apesar de trabalharem nos cursos regulares da UEMT, não eram contratados por 40 horas. O professor Carlos Henrique Patusco aponta que, naquela época, os professores eram contratados por 20 horas e, ele, que trabalhava durante o dia na empresa Itaú, era dispensado de reuniões de departamento. Assim, tinha contato com os alunos e os professores somente durante as horas em que estava na escola lecionando.

Mantendo o quadro de professores da Universidade e possibilitando uma formação específica para professores leigos, as Licenciaturas Parceladas tornaram-se um grande atrativo tanto para professores da rede que precisavam formar-se quanto para professores da Universidade que viam uma possibilidade de ampliar seus salários. Desse modo, as Licenciaturas Parceladas entram em ação, em um período em que fervorosas discussões políticas permeavam o estado para que houvesse o desmembramento territorial. Segundo o professor Sérgio Delvizio Freire, apesar dessas discussões não terem influenciado diretamente o funcionamento das Parceladas, ele afirma que a separação do estado contribuiu de forma significativa para a melhoria da Universidade, posto que antes da divisão o estado era grande demais e difícil de governar.

---

[33] O atraso salarial dos professores que aconteceram no início da década de 1970 no sul do Mato Grosso Uno - até mesmo na Universidade – parece-nos não ser um fato isolado. Ocorreram também, de modo intenso – com o atraso até de nove meses - segundo Both (2014), na rede estadual de Mato Grosso após a divisão, em 1980.

Segundo as observações de Alves (1973, p.24), a proposta das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração iniciou-se no Mato Grosso[34] somente em 1972, quando a Universidade Estadual de Mato Grosso realizou convênio com a Secretária de Educação e Cultura, passando a oferecer Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Centros Pedagógicos localizados em Corumbá[35], Aquidauana[36], Três Lagoas[37] e Dourados[38]. A Secretaria de Educação do Estado tinha o papel de indicar municípios para sediarem os cursos e os professores deveriam fazer a inscrição nas Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências. Por sua vez, a UEMT fazia a divulgação nos municípios em torno da futura sede. Nas palavras de Rosa (1993), com comunidades tão carentes de oportunidade, muitos docentes ficaram entusiasmados com o convite. O mesmo autor afirma que em 1969 ocorreu a primeira solicitação ao Conselho Federal de Educação para autorizar o regime especial das Licenciaturas de Letras, Estudos Sociais e Ciências do 1º Ciclo. A Faculdade de Filosofia da Universidade de Passo Fundo (RS) foi, assim, a primeira a obter autorização e efetivar a proposta no território nacional[39].

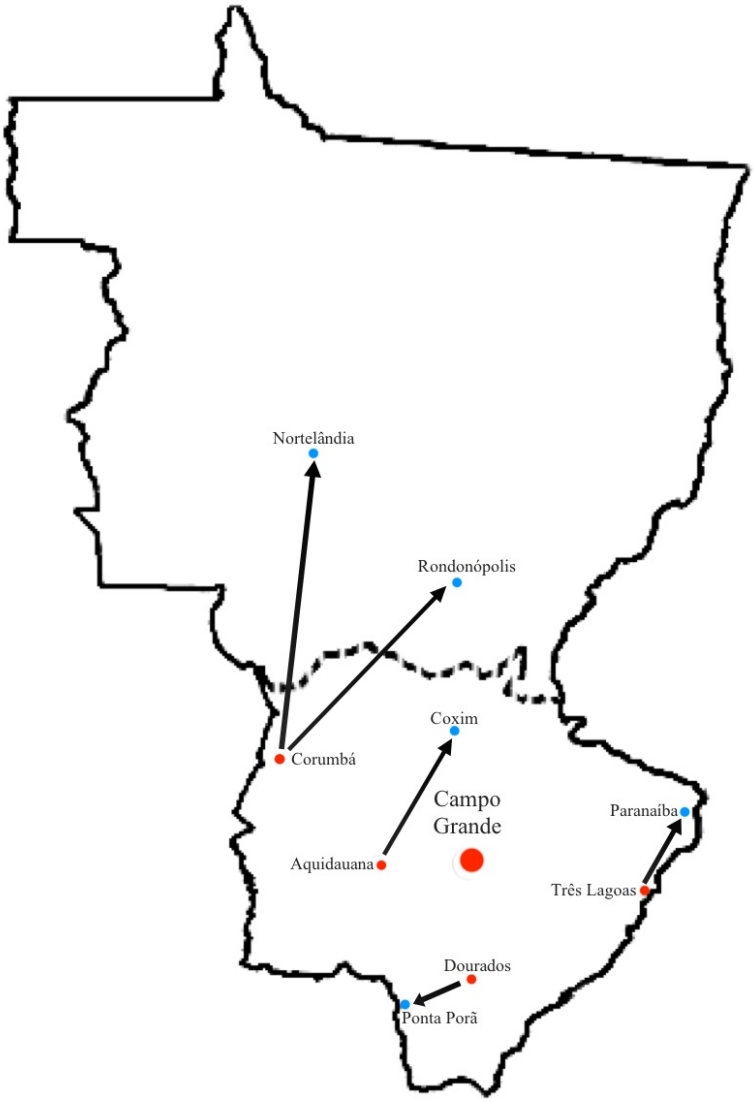
No Mato Grosso, as cidades de Paranaíba[40], Ponta Porã[41], Coxim[42] e Rondonópolis[43] foram as primeiras sedes no estado. Para coordenar os cursos, a universidade convidou os diretores dos Centros Pedagógicos mais próximos. O Art. 1º da portaria nº 90, de 20 de Dezembro de 1973, assinada por João Pereira da Rosa (então reitor da Universidade Estadual

---

[34] É importante lembrar que nos referimos, aqui, ao Mato Grosso, pois esse período antecede a divisão do estado.
[35] Corumbá é a cidade mais antiga do estado de Mato Grosso do Sul, além de ser a maior cidade pantaneira. Dista 420 Km de Campo Grande, capital sul mato-grossense.
[36] Aquidauana é um município brasileiro sul mato-grossense, situado a 139 km de Campo Grande, capital do estado.
[37] Três Lagoas é uma cidade localizada no estado de Mato Grosso do Sul, a terceira mais populosa do estado e está a 339 Km da capital.
[38] Dourados é uma cidade localizada no estado do Mato Grosso do Sul a 235 km da capital sul mato-grossense.
[39] Durante o desenvolvimento desta pesquisa, observamos que as Licenciaturas Parceladas foram ofertadas primeiramente no Rio Grande do Sul – como destacado por Gilberto Luiz Alves -, depois ela se propaga em algumas regiões de grande carência à época, como no Mato Grosso Sul, Mato Grosso, Bahia e Goiás. Os trabalhos de Moreira (2016), Both (2014); e Dalcin e Silva (2012) abordam sobre as Licenciaturas Parceladas no estado de Mato Grosso e explicitam, que até hoje, são ofertadas licenciaturas nesta modalidade pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Na Bahia, como observa Braga (2011), esses cursos são ofertados na década de 1970 a partir do Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática (Protap) com a finalidade de oferecer formação para os professores na área de Ciências do 1° grau. Já em Goiás, o trabalho de Arantes (2013) nos revela que desde a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 1999, é também criado o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada que formou, até 2005, mais de 21.730 alunos, nas áreas de Geografia, Pedagogia, Biologia, Química, História, Matemática, Letras e Educação Física.
[40]Paranaíba, cidade sul mato-grossense, localiza-se a leste de Mato Grosso do Sul, a 413 Km da capital do estado.
[41]Ponta Porã é uma cidade localizada na região sudoeste sul mato-grossense e faz divisa com o Paraguai. Ponta Porã dista 350 km da cidade de Campo Grande, capital do estado.
[42]Coxim é o maior e mais populoso, da região norte do estado de Mato Grosso do Sul. Está localizado a 255 Km da capital do estado.
[43]Rondonópolis é uma cidade do estado de Mato Grosso localizada a 210 Km de distância da capital Cuiabá.

de Mato Grosso), nomeia como coordenadores dos cursos de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Coxim, Paranaíba, Ponta Porã e Rondonópolis, respectivamente, Dória Mendes Trindade, Jair Gonçalves, Milton José de Paula e Salomão Baruki. Em Rondonópolis, o projeto de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração, ministrado e organizado pelo Centro Pedagógico de Corumbá, ofertou os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências.

Figura 4: Mapa com os Centros Pedagógicos e os Polos das Licenciaturas Parceladas.



Fonte: Figura elaborada pela Autora

Alguns colaboradores, como o professor Sérgio Delvizio Freire, relatam que não têm a mínima ideia sobre como foram escolhidos os polos. Todavia, o professor Masao Uetanabaro diz que tais polos eram indicados pela Secretaria de Educação do estado, o que era

perfeitamente aceitável, por serem, visão dele, "pontos estratégicos dentro do estado, ou onde a carência de professores era maior" (Entrevista do professor Masao Uetanabaro).

Nessa mesma ótica, o professor Gilberto Luiz Alves explica que esses polos foram pensados como centros regionais que atrairiam facilmente, devido às condições de transporte da época, os professores para realizarem o curso. Pensaram, além disso, em cidades que tivessem condições de infraestrutura, para abrigar as Licenciaturas. Desse modo, Dourados ofereceria o curso em Ponta Porã; Corumbá em Rondonópolis; Três Lagoas em Paranaíba; e Aquidauana em Coxim. O professor Masao Uetanabaro ainda lembra que, na década de 1970, ele participou das Licenciaturas Parceladas em três cidades: Rondonópolis, Arenápolis e Ponta Porã. Recorda que, neste último, o campus de Dourados deveria oferecer o curso. Porém, como não havia o curso de Ciências em Dourados, o campus de Corumbá supriu essa necessidade, de tal modo que ele também lecionou em Ponta Porã. Esse fato foi também lembrado pelo professor Gilberto Luiz Alves, que mencionou ainda de Corumbá ter oferecido as Licenciaturas Parceladas em Nortelândia, concluindo que a UEMT fez um trabalho abrangente do ponto de vista geográfico, uma vez que ofereceu e realizou essas iniciativas por todo o estado.

No interior do Mato Grosso, as condições eram favoráveis para a implantação das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração. Segundo Rosa (1993), como a maioria dos professores que precisava graduar-se tinha domicílio, família e emprego nos municípios do interior do estado, eles viam-se impedidos de deslocar-se para uma cidade em que houvesse a possibilidade de formação "regular". Nesse cenário, em que maioria dos envolvidos com a Educação no interior do estado precisava de formação, a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT – optou por ir até esses grupos, oferecendo-lhes uma oportunidade, talvez única, de qualificar-se. A proposta feita por Alves (1973, p.17-18) tinha como finalidade minimizar a falta de profissionais qualificados, pois, de acordo com o autor e idealizador das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração no Mato Grosso, havia em exercício no ensino de 1º grau, em 1970, 6267 professores. Desses, 21,9% eram leigos "com orientação"[44] e 32.8% leigos sem orientação, totalizando 54,7% de professores leigos atuantes nesse nível de escolaridade.

As dificuldades – mencionadas pelos professores colaboradores - dos alunos que faziam o curso, eram visíveis: alguns deles não tinham formação alguma e, mesmo assim, lecionavam aulas no ensino básico por falta de professores. Como tratava-se de um curso de

[44]São assim chamados os professores que contavam com alguma orientação pedagógica, direta ou indiretamente, dada pelo serviço de Supervisão de Ensino do Estado de Mato Grosso.

Ciências que envolvia Matemática, Física, Química e Biologia, o diploma dava direito, segundo os nossos colaboradores, a lecionar aulas em qualquer uma dessas áreas, o que era bom para o estado já que formava um único professor para atuar em diversas frentes. O aluno Antônio Enes Nonato, por exemplo, assinala: "Esse curso era justamente para suprir as vagas em Matemática, Biologia, Química e Física. Depois de concluí-lo, lecionei Física, Química e Estatística no segundo grau, contudo me formei em Matemática no primeiro grau" (Entrevista do aluno Antônio Enes Nonato).

Em contrapartida, os alunos que atuavam em qualquer uma dessas áreas podiam fazer o curso para lecionar no Ensino Fundamental. Por esse motivo, apesar dos nossos colaboradores afirmarem que muitos tinham facilidade na parte de exatas, nem sempre os alunos gostavam ou tinham afinidade com a Matemática, o que é destacado também pelo aluno Antônio Enes Nonato: "Matemática mesmo não foi bem por opção, eu gostava mais de Física, mas Matemática, na minha região, não tinha professor para suprir as vagas". Sendo assim, na visão do professor Sérgio Delvizio Freire, o professor de Matemática que lecionava nas Parceladas "tinha um trabalho a mais para fazer a pessoa gostar. Tinha que conquistar o aluno, fazer com que ele gostasse, passe a gostar de Matemática. Mostrar que a Matemática não é um bicho de sete cabeças", já que o curso era polivalente.

Esses alunos eram oriundos das cidades em torno dos polos, disso a necessidade de serem cursos concentrados. Maria Luiza da Silva Correa, observa que "geralmente, vinha gente de todo lugar, de várias cidadezinhas pequenas, de cidades que eram perto daqui, mas tinha também um pessoal que vinha de locais distantes, então tinha que ser tudo concentrado mesmo".

Para os professores, o fato das aulas serem concentradas também tornava a iniciativa mais viável, já que precisavam deslocar-se para as cidades mais interioranas. Os professores que moravam em Corumbá destacam que, para dar aula em Ponta Porã, por exemplo, iam de ônibus, viajando por trecho de terra. Já para lecionar em Nortelândia iam de avião. O professor Sérgio Delvizio Freire explica como era o seu deslocamento para trabalhar no polo de Nortelândia:

> Para dar aulas em Ponta Porã era fácil o deslocamento. Agora, para Nortelândia, eu ia de avião de carreira (é um avião desses de hoje: TAM, GOL...) Vou explicar como era para ir daqui até lá. Eu vinha para cá, chegava em Campo Grande, de Corumbá, de ônibus; pegava o avião aqui e ia até Cuiabá e de Cuiabá eu ia de Teco-Teco para Nortelândia (risos) (Entrevista do professor Sérgio Delvizio Freire).

Também o professor Masao Uetanabaro aponta como ocorriam os deslocamentos até os polos. Devido à dificuldade das vias terrestres para ir até Ponta Porã, Cuiabá e Rondonópolis, o professor Masao Uetanabaro lembra que, muitas vezes, para ir para Rondonópolis, "eram fretados monomotores chamados popularmente de Teco-Teco". Segundo ele, a Universidade, naquela época, custeava essas despesas. Segundo nossos colaboradores, não tinha como ser de outra forma, já que, de ônibus, o deslocamento era muito demorado, devido às estradas precárias, de terra, e a exigência da efetivação da proposta e das aulas.

Durante todo o tempo do curso, os professores ficavam hospedados em hotéis das cidades-polo, enquanto os alunos ficavam nos próprios locais das aulas, geralmente, escolas. Assim, os prédios em que funcionavam os polos para estudo também funcionavam como alojamentos, que, de acordo com os colaboradores, eram custeados pelo município. Porém, nem sempre os alunos ficavam hospedados nos próprios polos da Universidade. O aluno Antônio Enes Nonato destaca que os estudantes ficaram também em sítios, hotéis e igrejas. Em Corumbá, por exemplo, Maria Luiza da Silva Correa recorda que "a maioria dos estudantes ficava mesmo dentro das salas, acampavam aqui mesmo", assinalando ainda que os que tinham parentes em Corumbá ou aqueles com mais "posses", ficavam em hotéis ou pensões. Ainda assim, a maioria dos alunos ficava na própria Universidade ou locais negociados por ela. Segundo Antônio Enes Nonato:

> Era tudo centralizado na própria faculdade, assim facilitava os estudos. Como é que vou dizer? Assim: até fora da faculdade a gente convivia em grupo, o pessoal não dispersava, era no alojamento, em todo lugar, era tudo junto, sempre juntos. Lá fora, a gente discutia todo esse lance, depois a gente levava para sala de aula, tudo na prática (Entrevista com o aluno Antônio Enes Nonato).

Maria Luiza da Silva Correa, em sua fala, destaca: "Todo mundo acreditava nas Licenciaturas Parceladas". Essa frase chama a atenção também no discurso dos demais colaboradores: trata-se de uma possibilidade, julgada bastante mentória, de permitir a muitos professores uma formação em nível superior, além de ser uma chance de melhorar o ensino nas escolas públicas do interior do estado. Participar dessa empreitada inédita parece ter sido importante para os docentes tanto quanto para os alunos. Maria Luiza da Silva Correa continua: "O curso era bem aceito, assim como o curso que acontecia o ano todo", e salienta que, em Corumbá os estudantes do curso regular não discriminavam os estudantes das Parceladas. A colaboradora finaliza a frase sobre a discriminação: "Se havia eu não me

lembro, pelo menos acho que ninguém falava: *ah, é um curso parcelado e então não é bom"* (Entrevista de Maria Luiza da Silva Correa)

Essa discriminação talvez não ocorresse aos olhos de Maria Luiza da Silva Correa ou talvez não fosse, de modo geral, explícita. Entretanto, com o depoimento do professor Masao Uetanabaro, conseguimos perceber, como ele mesmo aponta, que havia muitas críticas por serem as Parceladas cursos que aconteciam somente nas férias, o que levava alguns alunos dos cursos regulares a questionar por que deveriam fazer um curso de três anos seguidos se havia a possibilidade de as pessoas podem fazer o mesmo curso com um pouco mais de tempo e estudar só no período de férias.

Além das críticas que o curso sofria de modo tácito por ser realizado no período de férias, ele também era criticado à época por, de acordo com o professor Gilberto Luiz Alves, "conceber essa possibilidade de integração de todas essas ciências em um único curso". Isso inclusive dificultava o oferecimento de cursos por alguns centros. Como exemplo, o professor Gilberto Luiz Alves destaca o centro de Dourados, que não tinha o curso de Ciências. Corumbá supriu essa carência, como já mencionamos, mesmo havendo, nesse centro, alguns problemas no curso regular de Ciências, uma vez que, segundo os nossos colaboradores, havia bons Biólogos e Matemáticos, mas a parte de Química e Física ficava secundarizada, já que o professor de Matemática lecionava Física e o de Biologia, Química. Como exemplo, temos o professor Carlos Henrique Patusco, que menciona não ter lecionado apenas Matemática, mas também Física.

Segundo Rosa (1993), as primeiras experiências[45] suscitaram o desejo de que essa modalidade de formação fosse oferecida em outras cidades do interior do Mato Grosso Uno. Assim, o Conselho Universitário de Pesquisa e Ensino, em 1975, endereçou requerimento ao então Governador, José Garcia Neto, ressaltando a necessidade de dar continuidade ao projeto em vigência além de criar novas Licenciaturas Parceladas, dessa vez destinada a contemplar as regiões de Glória de Dourados[46], Jardim, Cáceres e Nortelândia, alegando-se que esses eram locais propícios para o oferecimento devido à concentração de possíveis candidatos. O interesse pelos professores atuantes na região de Nortelândia foi confirmado, segundo o autor, já que consta do Boletim Geral da Universidade que 55 candidatos apareceram para o curso de Ciências. Tal fato foi observado e confirmado em Barra dos Garças[47], onde 55 professores

[45] As primeiras experiências no sul do Mato Grosso Uno, como já mencionamos, iniciaram em 1972 nas cidades de Paranaíba, Ponta Porã, Coxim e Rondonópolis.
[46] Glória de Dourados é um município do estado de Mato Grosso do Sul. Dista 267 Km da capital estadual.
[47]Barra dos Garças localizada a 500 Km ao nordeste de Cuiabá.

leigos candidataram-se para o curso de Pedagogia – habilitação em Administração Escolar do 1°grau.

Dessa forma, o Centro Pedagógico de Corumbá que, segundo Baruki (1975), sempre foi convocado para as tarefas mais difíceis, não se negou, "mais uma vez a desbravar o interior do nosso Estado, aceitando a incumbência de ministrar um curso de licenciatura de Ciências em Nortelândia, município situado ao extremo norte" (BARUKI, 1975, p.7).

7. UMA ESTRUTURA PARA AS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS: UMA HISTÓRIA DE TRÊS POLOS

Tratemos, agora, da estrutura interna, que envolve as regras, os recursos, os sujeitos e os movimentos feitos para que os cursos das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências, ministrados pela UEMT na década de 1970, se constituíssem e acontecessem. Para isso, iniciamos nossas ponderações apresentando elementos que ressaltam como foi a apropriação e o desenvolvimento desse modo de formação.

7.1. **O curso criando forma : inscrições, vestibulares, alunos.**

Nas narrativas dos nossos colaboradores, fica evidente que as Licenciaturas Parceladas, assim como vários cursos destacados e estudados pelos pesquisadores do GHOEM – que investigam instâncias da formação e atuação de professores "diferenciados" que ocorreram no Brasil -, têm como característica marcante a emergência e a carência, elementos intrinsicamente relacionados.

Os objetivos das Licenciaturas Parceladas no interior do Mato Grosso, como apresentados no projeto de Rondonópolis eram, segundo Alves (1973, p.49):

> a) Montagem de Licenciaturas de Curta Duração de Letras, Estudos Sociais e Ciências, para serem executadas em Rondonópolis em período de recesso escolar, e através de acompanhamento (Prática de Ensino), no período letivo normal;
> b) formação de professores habilitados para atuarem no Ensino de 1° grau, e, "em caráter suplementar e a título precário, também no Ensino de 2° grau;
> c) atualização de professores sobre o regime institucionalizado pela lei n° 5.692, de 11/08/1971, para que assumam as inovações que se fazem necessárias à implantação da reforma do Ensino do 1° e 2° graus**;**
> d) permitir maior integração entre as atividades do Centro Pedagógico de Corumbá/UEMT e o programa de ação da Secretaria de Educação e Cultura, que prevê amplo atendimento do professorado, seja aperfeiçoando, preparando e reciclando os que dele participam, no sentido de efetivamente implantar o Ensino do 1° grau.
> e) fixar pessoal docente qualificado na área de influência do Município de Rondonópolis, objetivo, que atendido, catalisará todo um processo de promoção educacional, científica e cultural na região.

Neste sentido, de acordo com o professor Sérgio, o "objetivo dessas Licenciaturas era suprir a carência da região, que não tinha professores formados, tinha um monte de professores leigos. Então, seria justamente essa finalidade, [...]". Na mesma linha de

pensamento, o professor Masao Uetanabaro enfatiza que o objetivo das parceladas era "qualificar as pessoas que já atuavam no magistério para que elas pudessem ter um diploma e para que pudessem, inclusive, melhorar seus salários como docente".

Consta ainda do projeto a necessidade de uma Coordenação Geral das Licenciaturas Parceladas no Centro Pedagógico de Corumbá, que deveria, nas palavras de Alves (1973, p. 50) "planejar, instalar, supervisionar a execução e avaliar toda a experiência", para que, assim, fossem alcançados os objetivos propostos.

De acordo com os documentos oficiais[1] a que tivemos acesso, por meio da secretaria da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus de Corumbá, houve três polos que ofereceram as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências: Ponta Porã[2], Rondonópolis[3] e Nortelândia[4].

Muitos colaboradores, professores das Licenciaturas Parceladas, não sabiam dizer como ocorreram as inscrições dos alunos. Apontam, como o professor Sérgio Delvizio Freire, que eles chegaram e as turmas já estavam montadas. Isso ocorre porque os professores não estavam na instituição responsável diretamente pela indicação dos nomes dos possíveis alunos-professores. Nesse momento, a Secretária Estadual de Educação entra como peça fundamental, já que, segundo o professor Gilberto Luiz Alves, era ela que encaminhava os nomes dos possíveis candidatos para a Universidade, haja vista que havia muito mais candidatos do que vagas. Assim, esse colaborador observa, a seleção era "de sua competência": ocupavam as vagas aqueles que obtivessem os melhores resultados. Desse modo, mesmo com o estado estimulando os professores e diretores a fazerem esse curso, facultando uma bolsa além do salário para o deslocamento e demais gastos, a Universidade não abria a mão da seleção.

Segundo o projeto das Licenciaturas Parceladas, os candidatos seriam recrutados por meio da divulgação promovida da Secretária de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, e deveriam ser portadores de certificado de conclusão do 2° ciclo do ensino médio ou possuir curso equivalente. Os nossos colaboradores destacam que, por ser a Secretaria

---

[1]Integram o conjunto dos documentos oficiais, até agora consultados, Diários de Classe, Livros de Colação de Grau, Listagens de aprovados nos vestibulares, textos relativos à Estrutura Curricular dos Cursos de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências ministrados em Ponta Porã, Rondonópolis e Nortelândia, Listagem de Formandos do Curso de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências referente às turmas de 1973 e 1976 e Históricos Escolares diversos.

[2] Ponta Porã é uma cidade localizada na região sudoeste sul mato-grossense e faz divisa com o Paraguai. Ponta Porã dista 350 km da cidade de Campo Grande, capital do estado.

[3] Rondonópolis é uma cidade do estado de Mato Grosso localizada a 210 Km de distância da capital Cuiabá.

[4] Nortelândia é um município do estado de Mato Grosso. Dista 250 Km de Cuiabá.

Estadual de Educação responsável pelas inscrições e como o objetivo era dar uma formação aos moldes legais para os professores que já estavam em atuação, havia uma outra restrição: os alunos precisavam estar em atuação no estado. O aluno Antônio Enes Nonato fala que, apesar de existir esse critério, isto é, que só poderiam cursar as Parceladas os que estivessem prestando serviço para o estado, essa função não precisaria ser a de docente. Por esse motivo, o aluno Antônio Enes Nonato (que, à época, trabalhava no setor administrativo) foi aceito. Segundo ele, o momento da inscrição era burocrático, já que: "[...] na hora de fazer a inscrição para o vestibular tinha que assinalar que era funcionário do estado e tinha que provar com holerite, tinha que deixar a cópia junto com a inscrição". Contudo, a secretária Maria Luiza da Silva Correa explica que, na Universidade em Corumbá, para a inscrição ao vestibular, não era exigida atuação como docente, mas, precisava trabalhar na rede pública de ensino. Mas embora qualquer pessoa pudesse candidatar-se a uma vaga nas Licenciaturas Parceladas, a maioria dos que procuravam o curso eram pessoas que já lecionavam em alguma das áreas que o curso de Ciências contemplava.

No projeto, essa exigência da atuação específica não é destacada, embora afirme sobre a priorização dos candidatos que estivessem em exercício e dos que tivessem exame de suficiência comprovado – este último item em momento algum foi mencionado por nossos colaboradores.

> O atendimento será dado, prioritariamente, a candidatos que satisfaçam as seguintes exigências:
> a) estejam em exercício no magistério de 1° e 2° graus, mediante autorização de título precário;
> b) e os que tenham habilitação legal mediante exame de suficiência (ALVES, 1973, p. 50).

Como vimos, não bastava apenas a inscrição: havia uma seleção e, de acordo com a secretária Maria Luiza da Silva Correa, os vestibulares para a Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências ocorreram no próprio campus da UEMT de Corumbá e não nos polos. Sobre o momento do vestibular, o aluno Antônio Enes Nonato explica que não foi o mesmo vestibular pelo qual passavam os candidatos dos cursos regulares e destaca:

> Do vestibular, da prova em si, eu tenho pouca lembrança, mas eu não esqueço uma das disciplinas, pois depois foi uma das matérias que eu mais me envolvi, que procurei mais aprender, que foi a Matemática. Até hoje eu me lembro das derivadas, noções de derivadas. Caiu assunto de análise também, sabe? Tinha umas perguntas bem "cacete" mesmo, e tinha uma parte que era dissertativa. Não tinha isso de "marca isso ou aquilo". Você tinha que escrever, fazer as demonstrações, passar o seu conhecimento. Se desenvolveu, desenvolveu, assim tinha que explicar como você fez o seu

> desenvolvimento. Não era pergunta de marcar x não, de múltipla escolha, como é hoje em dia, eu não me lembro nada disso, posso até estar enganado, mas questões desse tipo de vestibular eu não lembro (Entrevista do aluno Antônio Enes Nonato).

De acordo com Alves (1973), os programas das provas dos vestibulares deveriam limitar-se, rigorosamente, às disciplinas trabalhadas no 2° grau, respeitando as particularidades da realidade da região do polo. Nos vestibulares, quatro áreas foram contempladas – Matemática, Português, Conhecimentos Gerais e Ciências.

A matrícula para os que haviam sido aprovados no vestibular também acontecia em Corumbá e, segundo a secretária Maria Luiza da Silva Correa: "eles vinham, faziam os vestibulares e aguardavam os resultados. Em seguida já tinha a matrícula, porque logo em seguida, também já começavam as aulas. Era tudo assim, tinha que ser rápido e concentrado". Como os alunos eram de outras cidades, segundo ela, eles precisavam facilitar todo o processo e, assim, as datas eram próximas. "Não tinha como fazer todo esse processo no mesmo dia, não é mesmo?".

Os primeiros vestibulares aconteceram em 1973 e foram destinados aos alunos-professores da região de Ponta Porã e de Rondonópolis. Em Nortelândia, o vestibular ocorreu em 1976 e, ao que tudo indica, essa turma de ingressantes foi a última a graduar-se por essa modalidade de formação de professores.

Quanto aos alunos ingressantes, o professor Sérgio Delvizio Freire destaca que desde a primeira vez que foi convidado para lecionar nas Licenciaturas Parceladas, na disciplina de Geometria Descritiva, em Dourados e em Ponta Porã, ele ficou muito satisfeito com os alunos, pois "como a clientela era interessada, se tornou bastante fácil". Ressalta ainda que os alunos tiveram bom aproveitamento e mantiveram um bom relacionamento.

Em conformidade com as ideias do professor Sérgio Delvizio Freire, o professor Masao Uetanabaro assinala que os alunos: "eram entusiasmados, eu não sei se era porque eu era entusiasmado e então eles se entusiasmavam comigo". Além disso, menciona:

> Eu acho que o grande mérito das pessoas que fizeram esses cursos era que tinham muita dedicação, porque eu acho que eles encaravam aquilo como uma chance única e viam que aquilo demandava um certo sacrifício de todos; não eles como alunos somente, mas também das pessoas que se deslocavam e estavam dispostas a poder auxiliar eles de alguma forma (Entrevista do professor Masao Uetanabaro).

Nesse mesmo viés, Maria Luiza da Silva Correa destaca a dedicação dos alunos e o modo como levavam a sério essa oportunidade, o que também é mencionado pelo aluno

Antônio Enes Nonato: "Quando surgiu, então, a possibilidade de ir fazer o curso em Corumbá, eu agarrei com tudo. Compreende? Comecei a fazer Ciências me dedicando ao máximo".

Os professores, ao elogiarem o interesse dos alunos, acabam comparando os alunos dos cursos das Licenciaturas Parceladas com os alunos dos cursos regulares. Maria Luiza da Silva Correa mostra isso em sua fala: "Todos os estudantes eram muito animados, entrosados, eu via isso neles. Para ser sincera, via a animação e a dedicação dos alunos das Parceladas mais até que nos próprios regulares, que frequentavam todo dia". O professor Masao Uetanabaro também faz essa comparação explicitamente: "Não tenho dúvida de que os alunos das Licenciaturas Parceladas eram mais dedicados do que os do curso regular, pois eles tinham pouco tempo, então eles tinham que se dedicar".

É também observada, na comparação dos alunos das Parceladas com os alunos dos cursos regulares, a imaturidade devido à idade, uma vez que os alunos das Parceladas eram mais velhos enquanto os dos cursos regulares eram muito jovens. Sob essa ótica, o professor Gilberto Luiz Alves afirma:

> Nós, inclusive, comparávamos a clientela das parceladas com a nossa clientela dos cursos regulares, e ela era infinitamente mais madura. Era um pessoal que já vinha trabalhando há algum tempo, era um pessoal disciplinado, muita gente ávida por conhecimento. Então nós tivemos boas surpresas com a realização desses cursos (Entrevista do professor Gilberto).

Contudo, percebemos, ao longo das entrevistas, que o interesse, destacado nos alunos, não estava relacionado com um alto desempenho nas avaliações. De uma maneira geral, por meio dos relatos dos nossos colaboradores, percebemos que os alunos tinham dificuldades com o conteúdo trabalhado e, muitas vezes, mostravam-se limitados. Esperava-se também que o professor que já atuava em sala de aula trouxesse questões do seu cotidiano escolar. Porém, como observa o professor Sérgio Delvizio Freire, os alunos desses cursos não traziam nada da escola para as aulas e nem questionavam os conteúdos estudados: "A única coisa que eu achava interessante é que eu sempre questionei quando a gente estudava. Perguntava para os meus professores: 'O que isso vai ser útil na minha vida? Onde que eu vou aplicar isso aí?' (risos). Pois é, eles não tinham nem visão... nem perguntavam: 'O que é isso?'. Porém, apesar disso os alunos empenhavam-se, de tal modo que, nas memórias dos nossos depoentes, este esforço fica marcado.

Podemos, então, dizer que o perfil dos estudantes do curso de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências era formado por alunos mais velhos, que já lecionavam no

município e/ou no estado, pois, muitas vezes, os professores que atuavam no estado também atuavam no município e, segundo o professor Sérgio Delvizio Freire, "procuravam esse curso para ter um 'carinho', ganhar um pouquinho mais, ter mais condições...".

Desse modo, ao indagarmos o aluno Antônio Enes Nonato sobre o motivo que o levou a fazer o curso, ele diz:

> Eu vou ser sincero: eu entrei por necessidade, e quando você entra por necessidade, você tem um objetivo, existe uma meta a alcançar e eu tinha que alcançar essa meta, então foi assim que foi. Digo sempre: quem vai por essa situação sai capacitado, pois o curso ofereceu a todos, de maneira igual, condições para sair capacitado, apto para enfrentar uma sala de primeiro e até de segundo grau (Entrevista aluno Antônio Enes Nonato).

Assim como Antônio Enes Nonato, os alunos-professores eram do interior, das regiões dos polos, e não tinham condições para graduar-se na sede da Universidade, em um curso regular. Muitos deles, como ressalta o professor Masao Uetanabaro, "não eram velhos idosos, mas eles já tinham passado por aquela fase de universitários, dos 17 aos vinte poucos anos", alguns tinham 50 anos de idade ou mais e já atuavam há um certo tempo no magistério. Contudo, na visão desse nosso colaborador, eles precisavam de uma certa atualização. Mas até mesmo por não serem mais tão jovens, impressionavam os professores, uma vez que, segundo o professor Masao Uetanabaro, eles "aguentavam o tranco".

O professor Gilberto Luiz Alves afirma que vários alunos continuaram os estudos. Antônio Enes Nonato, por exemplo, continuou os estudos e fez pós-graduação. Apesar de não haver, à época, nenhum projeto de complementação para oferecer aos alunos, muitos deles, segundo o professor Gilberto Luiz Alves, procuraram cursos dessa natureza em instituições privadas do próprio estado.

Os professores também destacam que os alunos, para conseguir lidar com as longas jornadas de estudo e com várias disciplinas, trabalhavam muito em grupo, o que nos parece ter sido uma forma de suprir a defasagem que alguns alunos tinham. Assim, alguns docentes incentivavam e trabalhavam com grupos, como podemos perceber no depoimento do professor Sérgio Delvizio Freire: "[...] ia destacando aqueles que tinham mais habilidade e também aqueles que não tinham. Destacava quem podia auxiliar outro colega, tudo isso [...] um ajudava o outro". Essa metodologia do professor é lembrada pelo aluno Antônio Enes Nonato: "[...] para o curso não ficar tão desgastante, porque o curso Parceladas era muito denso, utilizavam também uma didática de acompanhar o grupo na hora de fazer os exercícios." Segundo ele, os grupos continuavam fora da sala de aula também: "Para estudar

as disciplinas, e especialmente para a Matemática, tínhamos um grupo de estudo. A gente desenvolvia os trabalhos quando deixava a faculdade ou até na faculdade".

Essa união dos alunos, dentro e fora da sala de aula, foi notada por todos os colaboradores, muitos ressaltando essa união com admiração e até certo saudosismo:

> Incrível foi como eles se uniram. Se uniram muito, se uniram muito, uns mais do que outros. Hoje nós vivemos num mundo do cão, num mundo de competitividade. Lá não. O pessoal queria ajudar um ao outro, quando pensava em desistir todo mundo apoiava. Falavam: "Nós vamos ficar aqui! Nós vamos te ajudar!" (Entrevista professor Sérgio Delvizio Freire)

O próprio aluno Antônio Enes Nonato destaca a união da turma, considerando que esse convívio ajudava muito nas discussões que, depois, eles levavam para sala de aula. Observa: "até fora da faculdade a gente convivia em grupo, o pessoal não dispersava. Era no alojamento, em todo lugar, era tudo junto, sempre juntos".

As fotografias cedidas pelo aluno Antônio Enes Nonato registram alguns passeios que os alunos faziam juntos, nos períodos livres:

Figura 5: Praça Central de Porto Soares, Bolívia. Da esquerda para a direita temos: Irene (não temos o nome completo), Deusdete José de Lima e o aluno Antônio Enes Nonato.



Fonte: Acervo particular do aluno Antônio.

Figura 6: Estação de Ferro, Bolívia. Da esquerda para a direita temos: Deusdete José de Lima, Irene (não temos o nome completo) e o aluno Antônio Enes Nonato.



Fonte: Acervo particular do aluno Antônio

7.2. **Detalhando a estrutura das Licenciaturas Parceladas**

Após esse esboço do perfil dos alunos que ingressavam no curso de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências, tendo também abordado os objetivos dessa modalidade específica de formação docente, buscamos compreender com um pouco mais de detalhamento a estrutura interna das Licenciaturas Parceladas em Ciências no interior de Mato Grosso.

Os cursos eram oferecidos em fases, sendo que em Ponta Porã e Rondonópolis houve quatro fases, divididas da seguinte forma: em Ponta Porã, a primeira fase aconteceu em julho de 1973; a segunda, em janeiro de 1974; a terceira, em julho de 1974 e a quarta e última deu-se em janeiro e fevereiro de 1975. Em Rondonópolis, a primeira fase realizou-se em julho de 1973; a segunda, em janeiro de 1974 e as terceira e quarta fases em janeiro e fevereiro de 1975. No total, um ano e meio de curso.

Concluída a primeira experiência, com apenas a formatura de uma turma em cada polo, em 1975, discutiu-se não somente a continuidade dos cursos das Licenciaturas

Parceladas de Curta Duração, mas também a criação de outros cursos em outras sedes. A partir dessas discussões do Conselho de Ensino e Pesquisa da UEMT, surgiu a proposta de realizar os cursos dessa modalidade de ensino em Glória de Dourados[5], Cáceres[6], Jardim[7] e Nortelândia[8]. As escolhas dessas novas sedes justificavam-se pela grande demanda de candidatos nessas localidades. Segundo Rosa (1993), o interesse na cidade de Nortelândia era alto. Contudo, quando o curso foi oferecido nesse município em 1976, houve mais fases e, assim, o tempo de curso passou para dois anos. As fases em Nortelândia foram dispostas do seguinte modo: as primeira e segunda fases ocorreram em janeiro e fevereiro de 1976; a terceira, em julho do mesmo ano; as quarta e quinta fases, em janeiro e fevereiro de 1977; a sexta, em julho de 1977, e as sétima e oitava fases, em janeiro e fevereiro de 1978. Formou-se nesse polo, assim como nos demais, apenas uma turma.

Quadro 1: Fases do Curso de Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências, ministrado pelo polo de Corumbá nas cidades de Ponta Porã, Rondonópolis e Nortelândia (1973-1978).

POLOS	1	2	3	4	5	6	7	8
Ponta Porã	Jul. 1973	Jan. 1974	Jul. 1974	Jan. 1975	Fev. 1975	____	____	_____
Rondonópolis	Jul. 1973	Jan. 1974	Jul. 1974	Jan. 1975	Fev. 1975	____	____	_____
Nortelândia	Jan. 1976	Fev. 1976	Jul. 1976	Jan. 1977	Fev. 1977	Jul. 1977	Jan. 1978	Fev. 1978

Fonte: Acervo da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

O acesso a esses dados levou-nos a questionar sobre o que mudou na estrutura curricular dessa Licenciatura de 1973 para 1976. Voltamos a estudar todas as grades curriculares e constatamos que Ponta Porã e Rondonópolis tiveram o mesmo programa. Contudo, devido à disposição das fases, algumas disciplinas foram reorganizadas.

[5] Glória de Dourados é uma cidade localizada a 267 km da capital do estado de Mato Grosso do Sul.
[6] Cáceres é um município do estado de Mato Grosso que faz fronteira com a Bolívia.
[7] Jardim é uma cidade sul-matogrossense localizada a 234 km da capital estadual.
[8] Nortelândia é um município do estado de Mato Grosso. Dista 250 Km de Cuiabá.

Quadro 2: Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências, ministrado em Ponta Porã e Rondonópolis (1973-1975).

Fases	Disciplinas	Carga Horária
1ª Fase	Elementos de Geologia	60
	Química Geral I	60
	Fundamentos de Matemática	120
	Desenho Geométrico I	45
2ª Fase	Psicologia da Educação	45
	Desenho Geométrico II	45
	Química Geral II	60
	Botânica	90
	Teoria dos Números	120
	Biologia Geral	105
	Física Geral e Experimental I	75
3ª Fase	Química Inorgânica e Analítica	60
	Zoologia I	45
	Física Geral e Experimental II	75
	Práticas Desportivas	30
4ª Fase	Zoologia I	45
	Química Orgânica I	45
	Química Orgânica II	45
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	60
	Didática	75
	Prática de Ensino de Ciências	120
	Estudo de Problemas Brasileiros	30
	Física Geral e Experimental III	60
Carga Horária Total		1.560

Fonte: Acervo da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

As disciplinas de Matemática concentravam-se, nessa estrutura curricular, na primeira e segunda fases, totalizando 330 horas. Porém, em Rondonópolis, Teoria dos Números foi

dividida em Teoria dos Números I (na segunda fase) e Teoria dos Números II (trabalhada nas terceira e quarta fases), cada uma com 60 horas aula.

Já em Nortelândia, a estrutura curricular foi disposta do modo apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3: Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências, ministrado em Nortelândia (1976-1978)

Fases	Disciplinas	Carga Horária
1ª Fase e 2ª Fase	Química Geral I	60
	Biologia Geral I	90
	Psicologia da Educação I	60
	Introdução à Língua Portuguesa I	60
	Introdução à Metodologia Científica I	60
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	60
	Práticas Desportivas I	30
3ª Fase	Química II	60
	Biologia Geral II	90
	Introdução à Língua Portuguesa II	60
	Estudo de Problemas Brasileiros I	30
	Práticas Desportivas II	30
4ª Fase e 5ª Fase	Matemática II	60
	Geologia I	60
	Botânica I	60
	Didática I	60
	Psicologia da Educação II	60
	Introdução à Metodologia Científica	60
	Física Geral e Experimental I	60
6ª Fase	Zoologia Geral I	60
	Química Orgânica I	60
	Prática de Ensino de Ciências I	60
	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva I	60
7ª Fase e 8ª Fase	Álgebra I	60
	Álgebra II	60

	Botânica II	60
	Zoologia Geral II	60
	Química Orgânica II	60
	Física Geral e Experimental II	60
	Física Geral e Experimental III	60
	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva II	60
Carga Horária Total		1920

Fonte: Acervo da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Como o curso passou a ter 1920 horas, foi necessário ampliar a quantidade e a duração das fases. Observamos ainda que várias disciplinas foram acrescidas a essa nova estrutura curricular. Algumas disciplinas de Matemática tiveram a sua nomenclatura alterada – como, por exemplo, Fundamentos de Matemática (que passou a ser denominada Matemática I e II). A disciplina de Teoria dos Números foi excluída nessa nova proposta e Álgebra I, Álgebra II e Trigonometria I foram acrescentadas à grade curricular. Com tais exclusões e incorporações, as disciplinas de Matemática passaram a totalizar 420 horas no conjunto das disciplinas do curso.

É preciso ter em mente que o curso das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências habilitava professores nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática. As disciplinas foram implantadas de modo que os alunos-professores tivessem a formação mínima necessária para atuar no então primeiro grau, o que parece justificar, por exemplo, a exclusão da disciplina de Teoria dos Números da grade curricular.

Maria Luiza da Silva Correa relembra que a estrutura das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências que aconteceu em Corumbá/Rondonópolis[9], "em termos de ementa, plano de ensino e carga horária, era semelhante a do curso regular. Até os professores eram os mesmos. Contudo havia um diferencial: as aulas eram concentradas [...]". Ela ainda reforça que, para fazer esse curso, "[...] necessitava de dedicação dos alunos quase o dia todo durante o tempo do curso, que geralmente era nas férias".

Assim, a carga horária do curso e das disciplinas eram paralelas às da Licenciatura Curta de Ciências. Segundo o depoimento do professor Masao Uetanabaro: "[...] a carga

[9]Nesse momento, começamos a entender que as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências que aconteceu em Corumbá era destinada ao polo de Nortelândia, já que o aluno Antônio fez esse último curso em 1976 e que, em seu histórico escolar, consta ter sido realizado em Nortelândia. Assim, segundo ele: "O curso foi iniciado em Corumbá, e se não me falha a memória, fomos fechar com os professores João Quintilio Ribeiro e com o Masao em um lugar chamado Nortelândia".

horária era a mesma do curso que acontecia regularmente, pois caso contrário eles não poderiam obter o diploma".

7.3. **Recursos e metodologias: estratégias para um curso concentrado e parcelado**

As disciplinas, geralmente, precisavam acontecer em uma semana, e tinham carga horária de 60 horas, fato que é facilmente observado, sobretudo, no quadro II referente ao curso destinado à Nortelândia. Então, como aponta o professor Sérgio Delvizio Freire, "Para conseguir dar a disciplina de um curso regular em uma semana, eu tinha que fazer das tripas coração, mas tinha que cumprir... Eu estava cumprindo ali, mas... É como hoje, né? Hoje, ministram um conteúdo, pode ser que a pessoa tenha assimilado ou não...". O professor menciona que o importante era tentar conseguir trabalhar todo o conteúdo: "O que posso dizer é que geralmente tentávamos dar todo o conteúdo". Essa fala faz-nos pensar que a duração da "mesma" disciplina de um curso regular em um curto espaço de tempo mostrava-se problemática.

O curso durava, segundo os colaboradores, três anos, sendo realizado no período de férias. Porém, parece que ele foi prolongado, já que, sendo o curso somente nas férias e o regular tendo três anos, o das Parceladas acabou tendo duração superior. Segundo o professor Masao Uetanabaro, talvez esse curso tenha durado quatro ou cinco anos. Essa impressão do curso ter durado bem mais do que o tempo idealizado pode ter se dado porque, em algumas ocasiões, foi ultrapassado o limite das férias. Segundo Antônio Enes Nonato "[...] nas últimas etapas, o curso foi prolongado por seis meses. Nesse meio ano, ficamos lá trabalhando também".

Para cumprirem as ementas e a carga horária das disciplinas, o curso foi planejado estrategicamente para ocorrer no período dos recessos escolares, pois, assim, os alunos estariam "livres" para estudar e os professores dos cursos regulares da Universidade – que estavam lá só para lecionar uma disciplina específica – dedicariam o tempo para lecionar durante a manhã e a tarde. Alguns indicam que também lecionavam no período da noite, como menciona o professor Sérgio Delvizio Freire, indicando que as aulas aconteciam "Nos três períodos. Isso tudo para poder cumprir a carga horária". O professor explica que a divisão dos três períodos funcionava da seguinte forma:

> A dinâmica era assim, mais ou menos assim... Eles tinham aula de manhã e de tarde, então à noite eles tinham prova. Mas isso não acontecia em todos os dias da semana. Tinha disciplina que, para facilitar para o aluno, para ele

> ficar com um conteúdo menor, era preciso dar prova todas as noites (Entrevista do professor Sérgio Delvizio Freire).

Para avaliar o rendimento escolar dos alunos das Licenciaturas Parceladas os professores baseavam-se no item 10 do projeto de Alves (1973, p. 59):

> O critério de avaliação das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração está regulamentado através da Portaria n° 49/73, da Reitoria da UEMT, cujos dispositivos são os seguintes:
> Art. 1° - A avaliação do rendimento escolar será feita – por meio de graus numéricos ou de graus de conceito expressos pelas letras A, B, C, D e E, de acordo com a prévia determinação de cada Departamento, mas seus resultados finais serão sempre registrados na Secretaria do Centro, sob a forma de graus numéricos.

Essa conversão expressa pelo projeto está mencionada no Art. 128:

Art. 128 – Para permitir a conversão de graus numéricos em graus de conceitos, será adotada a tabela de equivalência abaixo:

Grau Numérico	Grau de Conceito	Rendimento
9 a 10	A	Excelente
7 a 8,9	B	Bom
5 a 6,9	C	Regular
3 a 4,9	D	Insuficiente
0 a 2,9	E	Deficiente

Tal critério de pontuação era seguido por todos os docentes, independente da disciplina que ministravam.

Dos nossos entrevistados, sabemos que o professor Gilberto Luiz Alves ministrou aulas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus. O professor Sérgio Delvizio Freire menciona que trabalhou, nesses cursos, com as disciplinas de Geometria, Álgebra I, Álgebra II, Matemática II, Trigonometria I e Geometria Descritiva II. O professor Carlos Henrique Patusco ficou com as disciplinas de Álgebra e Metodologia Científica. E, além desses dois últimos professores, que lecionavam Matemática, outra professora, segundo eles, ministrava disciplinas dessa área: trata-se da professora Georgina Arruda que, conforme nos conta o aluno Antônio Enes Nonato, iniciou as aulas de Matemática.

O professor Masao Uetanabaro aponta que trabalhou com Biologia Geral, Citologia, Genética e Evolução, e outro professor, o Cláudio, biólogo, também trabalhava com Zoologia,

Vertebrados e Invertebrados, Botânica, Geologia e Geociências. Desse modo, a carga horária era muito pesada, de acordo com o nosso colaborador.

Já o Estágio parece ter sido responsabilidade de todos, uma vez que, como destaca o professor Sérgio, "quem acompanhava era o próprio ministrante, pois aquela semana que eu ia era só minha disciplina, na outra semana, seria outro professor".

Para lecionarem tais disciplinas em tão curto espaço de tempo, eles lançavam mão de alguns recursos, livros e materiais que julgavam convenientes para o trabalho. Nas falas dos professores, os recursos que a Universidade tinha ficavam à disposição dos professores. Contudo, é fácil notar que, para disciplinas como a Matemática, não havia recursos diferenciados. Por esse motivo, os professores que trabalhavam com as disciplinas de Matemática destacam a utilização do retroprojetor como forma diferenciada de trabalho com os alunos. Segundo o professor Sérgio Delvizio Freire: "Uma vez ou outra dava para se usar um retroprojetor. Dava para usar o retroprojetor, mas, com essa parte descritiva, a gente tinha mais que trabalhar fazendo; fazendo eles fazerem."

Em contrapartida, em disciplinas como as de Biologia, o próprio Masao destaca que havia a utilização de materiais para aulas práticas, lembrando que, como eles não tinham laboratórios e nem bibliotecas nas cidades-polo, era necessário levar tudo pronto, desde as provas mimeografadas, apostilas e até o projetor de 16 milímetros e algumas latas de filmes. A secretaria Maria Luiza lembra bem dos recursos existentes para trabalhar com os alunos:

> [...] nas Parceladas, assim como no regular, o curso de Ciências tinha uma parte diferenciada, que envolvia pesquisa. E os professores faziam tudo certinho, cumpriam tudo. Tinham aulas práticas, para se ter ideia, e isso funcionava nas duas modalidades de ensino. Eu mesma cheguei a ver aqueles sacos (risos). Abri e fiquei com o coraçãozinho batendo, né? (risos). Nossa, era tudo para a aula prática mesmo. Tinha tudo, igualzinho como se fosse um curso regular mesmo (Entrevista de Maria Luiza da Silva Correa).

A estrutura da biblioteca era precária nos polos dos Centros Pedagógicos. Os alunos não tinham livros e, em algumas disciplinas, como os nossos colaboradores salientaram, não havia nem apostilas. Assim, o trabalho com os alunos ficava restrito à compilação que os professores faziam de livros didáticos e passavam, no quadro, ou ocorriam a partir das apostilas elaboradas pelos próprios professores. Esse fato é destacado pelo professor Gilberto Luiz Alves que afirma que os professores levavam todo o material pronto, não esperando para descobrir se lá haveria a possibilidade ou não das pessoas terem acesso às coisas. Ademais, ressalta que os alunos liam muito durante o curso. Mas, apesar de os alunos não possuírem material, segundo o aluno Antônio Enes Nonato, havia, em Corumbá, duas bibliotecas a que

eles tinham acesso: uma localizada, na época, na praça central de Corumbá, muito boa, na avaliação dele. Já em Nortelândia, os livros disponíveis para os alunos não contemplavam o ensino superior, eram todos de primeiro e segundo graus.

Em Matemática, o professor Carlos Henrique Patusco assinala que utilizava livros bem simples, mas com uma ampla abrangência, que ia até o Cálculo. Além disso, usava também livros que ele pedia para a faculdade, livros de Álgebra e Teoria dos Números. Recorda que a aquisição dos livros pela faculdade não era fácil na época e, por esse motivo, ele usava livros de seu curso de graduação para lecionar nos cursos de formação de professores, fazendo adaptações. Segundo esse professor, não havia como trabalhar com livros mais "elevados". Na visão do professor Carlos Henrique Patusco, "eles não tinham visto integral e Cálculo Diferencial, por isso não podia elevar o nível, devendo tratar aquilo como segundo grau. Assim, era um segundo grau um pouquinho melhorado. Não era mais que isso". O professor ainda faz uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados com os alunos nesse curso:

> Até eu estranhava, pois para o aluno estar no curso superior de Exatas ele teria que já ter estudado pelo menos Cálculo Diferencial, eu achava isso pelo menos. Afinal, antigamente, estudávamos noções de Cálculo Diferencial e Integral no segundo grau (Entrevista do professor Carlos Henrique Patusco).

Ele informa também que não lembra dos livros que trabalhava em Álgebra, recorda que tinha vários, mas que o livro do Serrão[10] foi o mais usado, já que tinha muita coisa do 2°grau e muitos exercícios que envolviam os conteúdos e conceitos mais básicos. Além desse livro destacado pelo professor Carlos Henrique Patusco, outro livro de Matemática, de autoria de Osvaldo Sangiorgi foi utilizado nesse modelo de formação de professores, como citado pelo aluno Antônio Enes Nonato.

Na vertente oposta, de que o curso das Parceladas era um curso de segundo grau melhorado, o professor Gilberto assevera que os materiais utilizados em suas disciplinas eram os mesmos dos cursos de graduação e, segundo ele, as discussões giravam em torno de ideias de autores renomados na época e considerados, por ele, "pensadores importantes". Nas disciplinas que ele ministrava, utilizava, por exemplo, o livro *Educação Brasileira, Estrutura e Sistema,* de Dermeval Saviani, como também trabalhos de Anísio Teixeixa.

---

[10] Alberto Nunes Serrão.

Juntamente aos livros, os materiais e os recursos utilizados pelos professores, suas estratégias didáticas permitiam que driblassem a barreira do tempo e atingissem o objetivo de trabalhar com todos os conteúdos.

O aluno Antônio lembra bem que, na maioria das aulas, os professores trabalhavam bastante com apostilas, devido ao tempo restrito, e que outros professores utilizavam o quadro negro. Destacou, entre os professores, dois deles: a professora Georgina Sanchez Arruda, que lecionava Matemática, e o professor Jorge Vancho Panovich, que ministrava a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de primeiro grau.

> A professora Georgina explorava bastante o assunto e usava muito o quadro. Ela massacrava bastante e desenvolvia uma didática bastante forçada. Isso porque era início. Nós estávamos iniciando, fizemos a primeira parte de Matemática, denominada de Matemática I. Então, ela explorava bastante o assunto, assim, ela ocupava mais o quadro para dar exemplos. Ela foi uma das professoras que mais marcou. Os outros desenvolviam as aulas sem o auxílio do quadro, a gente tinha que se virar em cima das apostilas e depois voltamos para sala de aula para finalizar o assunto.
>
> O Panovich era um que explorava muito a prática, ele gostava de desenvolver a prática dos estudantes. A gente enfrentava os alunos expondo todo o conhecimento da gente, explicando como dava certo uma determinada resolução para os alunos. Dessa forma é que ele desenvolvia as aulas, explicando o que tinha retirado das apostilas (Entrevista aluno Antônio Enes Nonato).

O professor Carlos Henrique Patusco, que lecionava Física e Matemática, menciona que nas suas aulas escrevia e explicava no quadro, porém, em Física, a faculdade tinha alguns *kits* que permitiam o trabalho com experimentos, permitindo, na visão dele, passar da teoria à prática. O professor conclui que "Eram muito bacanas, para a época, essas aulas". Porém, na Matemática, ele não trabalhou dessa forma, porque segundo ele não lecionou Geometria, disciplina com a qual muita coisa diferente, segundo ele, poderia ser feita. Mas ele trabalhou com Álgebra, uma disciplina, na sua visão, muito abstrata, e justifica: "Se fosse o caso de lecionar, por exemplo, forma esférica, daria para fazer isso na madeira, mas na Álgebra não". Assim, conforme seu depoimento, trabalhar com as disciplinas de Matemática implicava lançar mão de trabalhos. Ele relata que durante as aulas passava trabalhos para casa. Assim, fazia cópias do mesmo problema, deixando em branco os números, que variavam. Esse modo de trabalho não permitia, segundo ele, copiar direto do outro aluno, "pois ele teria que fazer as continhas". E conclui: "Pelo menos assim ele estava estudando, trabalhando com o raciocínio."

Segundo os professores, para avaliar os alunos, lançavam mão de "provas normais" e também trabalhos. O professor Masao Uetanabaro menciona que os alunos tinham que estudar

muito, então usavam o período noturno para isso, pois sabiam, segundo ele, que a exigência seria grande e que teriam que fazer a prova naquela mesma semana. A prova mencionada pelo professor Masao Uetanabaro seguia o mesmo estilo e conteúdo do curso regular de Corumbá, que era desenvolvida em um semestre.

Para o professor Sérgio Delvizio Freire, tudo acontecia ao mesmo tempo, enquanto ele apresentava os conteúdos para os alunos, já pedia para eles fazerem, junto com ele, o que considerava a parte mais descritiva e, assim, já avaliava os alunos. Percebemos, no relato do professor Sérgio Delvizio Freire, a dificuldade dos alunos e, por isso, a diferenciação que ele fazia no modo de trabalhar com certos conteúdos.

> Como as disciplinas que trabalhei envolviam conteúdos mais abstratos, eu cobrava mais exercícios, teoria era muito pouco. Só na parte da Geometria que eu cobrava mais teoria, mas na parte da Matemática eram mais exercícios mesmo. Primeiro que era mais fácil de avaliar se o aluno entendeu ou não entendeu alguma coisa, porque, através do exercício, pode se fazer essa avaliação. E depois não tinha outra maneira. Nas aulas, em sala de aula, eu trabalhava bastante exercícios. Passava uma lista de exercícios e discutia com eles. Agora, exercícios mais elaborados não tinha. Não existia assim, exercícios mais elaborados, certo? Primeiro, que a finalidade, vamos dizer assim, a finalidade era resolver a situação daquele momento, não ia adiantar você ir lá passar uma semana e reprovar todo mundo. Tínhamos objetivo. Então, você tinha que dar as condições dignas para que pudesse, dentro daquele conteúdo, saber o mínimo. Saber o Bê-a-bá e aí então a gente avaliava através desses exercícios. Assim, eram exercícios semelhantes que eu cobrava e avaliava. Eram semelhantes, certo? Não iguais! (risos). Não tem como ensinar uma coisa e pedir outra. Eu vejo assim (Entrevista com o professor Sérgio Delvizio Freire).

Porém, ao nosso ver, aulas teóricas não se deviam somente à abstração da disciplina, como menciona o professor Sérgio Delvizio Freire. O próprio professor Masao Uetanabaro salienta que levava o que podia de materiais diversificados para os alunos, mas acabava tendo que trabalhar mais teoricamente, mencionando que a parte prática ficava a desejar, já que não havia tempo para realizar tais atividades.

Essa forma de trabalho, um tanto quanto exaustiva, é enfatizada pelo professor Masao Uetanabaro, que afirma ter dado 10 horas aulas diariamente para a mesma turma: “Eu dava 10 horas de aulas teóricas, cuspe e giz o dia inteiro nessas Parceladas, e saía de lá feliz”. O que nos revela também, que apesar do esforço ele ficava satisfeito em dar aulas para essas Licenciaturas.

7.4. **Um curto, concentrado e exaustivo caminho: desistências e formatura**

Frequentavam o curso em torno de vinte a quarenta alunos. Alguns dos professores, como Sérgio Delvizio Freire, destacam que era grande a quantidade de estudantes. Os documentos oficiais trazem que, no final, essa modalidade de Licenciatura formou, no curso de Ciências, 94 professores, quarenta deles tendo iniciado os estudos em 1973, e 54 no ano de 1976.

De acordo com nossos colaboradores, quase não houve desistências, quando elas ocorriam eram, em geral, ou por motivo de saúde ou familiar, como observa o professor Sérgio Delvizio Freire: "Tinha que ser uma coisa extraordinária que tirava ele do curso, que tirava condições dele". Neste mesmo viés, Antônio destaca um colega de turma que desistiu porque teve um esgotamento grande e que os coordenadores acabaram levando para Campo Grande, para realizar tratamento.

Para não haver tantas desistências, os professores, na visão de Aluno Antônio Enes Nonato, "procuravam compensar de outra forma a ausência que a gente sentia dos amigos mais chegados, dos familiares, e por isso digo que o curso foi assim, bastante animado". Além disso, Antônio Enes Nonato ressalta que iniciaram os estudos em uma turma grande e, quando alguns alunos começaram a desistir, "saiu um comentário que se houvesse mais desistências, se houvesse mais pessoas que ficassem pelo caminho, nosso curso não teria continuidade".

Porém, segundo o professor Masao Uetanabaro, se eles não desistiram ou não reprovaram foi por mérito de cada um: "Existiam sim, algumas reprovações, mas o número era bastante limitado".

De acordo com o professor Gilberto Luiz Alves, em cada polo foi formada uma turma:

> Tivemos o oferecimento do curso em Rondonópolis, por uma turma, como também para cada um dos três campi: Coxim, Ponta Porã e Paranaíba. Formamos uma turma em cada polo. Agora, houve também algumas experiências complementares, como por exemplo em Nortelândia. Corumbá foi desenvolver um outro projeto em Nortelândia, mas também em uma turma (Entrevista do professor Gilberto Luiz Alves).

A formatura da primeira turma, de acordo com o *Termo de Compromisso e Colação de Grau*[11], ocorreu no segundo dia de agosto de 1975, na cidade de Corumbá, na antiga sede do Centro Pedagógico. Compareceram os concluintes dos cursos de Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências e os concluintes da Licenciatura em Pedagogia (Habilitação em Administração Escolar). Em Rondonópolis a colação de grau ocorreu no primeiro dia de março de 1975, e a de Nortelândia no dia vinte e seis de fevereiro de 1978. É importante

[11]O *Termo de Compromisso e Colação de Grau* consta no livro de registros de Colação de Grau.

relembrar que em cada polo formou-se apenas uma turma, ou seja, aconteceram apensas essas formaturas, contudo não consta nos documentos o número de concluintes. Há apenas um documento[12] descrito *Relação dos formados* do curso de Licenciatura Parcelada de Ciências - 1° grau e o ano de 1973, com 40 nomes, o que nos leva a conjecturar que são os concluintes do polo de Rondonópolis e Ponta Porã. Além disso há outra relação de formandos[13] do curso de Ciências do ano de 1976 com o total de 54 formandos, que ao nosso ver, são os formandos de Nortelândia.

Sobre o dia da formatura, a secretária Maria Luiza da Silva Correa destaca que a união, a animação e a dedicação permaneceram não só no curso, mas também no momento de compartilhar a conquista de concluir o curso superior. Relembra: "Foi muito bonito ver toda aquela dedicação e todo aquele entrosamento que permaneceu até o fim e ajudou eles atingirem o objetivo, ter um diploma de ensino superior."

7.5. **Destacando contribuições e limitações: como os colaboradores avaliam as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciência**

Do conjunto dos relatos por nós analisados, percebemos que os colaboradores que vivenciaram, trabalharam ou cursaram as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências, apesar de apontarem algumas falhas – como a ressaltada pelo professor Sérgio Delvizio Freire sobre simplesmente atribuírem as disciplinas a serem ministradas sem que os professores tivessem direito a escolha-, deixam marcada a compreensão de que o curso foi importante e meritório.

Daquilo que pode ser interpretado por nós como limitações desses cursos, destacamos:

- Muita informação em curto espaço de tempo (que, na visão do professor Sérgio Delvizio Freire, era compensada pela experiência que esses alunos tinham com os conteúdos, por já atuarem na área. Conseguiam, desse modo, nas palavras dele, "captar melhor". No mesmo viés o professor Gilberto Luiz Alves assinala que as disciplinas concentradas foram um equívoco, compensado pela maturidade dos alunos).
- Cursos muito rápidos não permitiam aos alunos, na visão do professor Masao Uetanabaro, assimilar tudo tão rapidamente (para compensar esse problema, o

[12] Anexo F.
[13] Anexo G.

professor Masao Uetanabaro deixava um material extra para que eles pudessem reler e rever os conteúdos trabalhados. Esse fato também é ressaltado pelo professor Gilberto Luiz Alves, que considera realmente curto o tempo para assimilar, sistematizar e problematizar todo o conteúdo).

- Baixo rendimento dos alunos devido ao tempo escasso para leituras (O professor Gilberto Luiz Alves pondera que, na sua avaliação do curso, à época, percebeu que era necessário modificar o projeto no sentido de dividir as disciplinas e não realizá-las em uma só etapa, de forma concentrada. Assim, os alunos teriam tempo para ler textos propostos entre as etapas, o que seria uma tentativa de minimizar o problema).
- Limitação de aulas práticas e de experimentos devido à dificuldade de transporte de equipamentos (De acordo com o professor Gilberto Luiz Alves, os experimentos realizados eram bem simplórios, já que não havia como transportar todos os materiais. Os professores tentavam compensar a falta de estudos em laboratórios com estudos de campo).
- Cursos no período de férias e feriados. Para o professor Masao Uetanabaro, o que talvez fosse a única forma de formar esses professores, também era um grande problema, já que os alunos não tinham descanso, pois quando não estavam trabalhando, estavam estudando. Segundo ele:

> Depois de um ano de trabalho, seis meses ou quatro meses, sei lá, no início do ano, tinha um período de férias, mas eles não estavam nas férias, eles estavam no curso de Licenciatura Parceladas. No final do ano, quando iam tirar férias, eles não estavam de férias, eles estavam na Licenciatura Parcelada. No início do outro ano eles começavam a lecionar. Então foi uma vida louca para eles (Entrevista do professor Masao Uetanabaro).

- A configuração do curso não proporcionava contato entre o corpo docente que atuava nas Licenciaturas Parceladas. Assim, os professores, além de não terem contato posterior com os alunos – a não ser que eles voltassem para trabalhar outra disciplina -, também não se reuniam, e muitas vezes nem conheciam os outros docentes do curso. Na narrativa do professor Sérgio Delvizio Freire, quando ele diz que os alunos tinham disciplinas Pedagógicas mas não sabia quem as lecionava, isso fica evidente: "[...] não sei dizer quem eram esses professores, pois, como disse, ficávamos uma semana, íamos embora no final de semana e segunda cedo já tinha outro lá". Ele ainda reforça essa limitação em outro trecho da entrevista, quando menciona que, às vezes, por falta de recursos da Universidade, ele precisava trabalhar

duas disciplinas na mesma viagem, sendo uma em cada semana. Assim lecionava: "uma disciplina na primeira semana e a outra na outra semana e, depois, eu ia embora e, então, perdia o contato. Por isso, não sei dizer se os alunos melhoraram a atuação deles em sala de aula. Não tinha como eles me darem um retorno".

- Dificuldade de materiais e recursos bibliográficos. O professor Carlos Henrique Patusco, destaca que, à época, não havia livraria e os livros de autores regionais não eram de fácil acesso. Os livros de primeiro e segundo graus eram adquiridos pelos alunos e professores no início do ano. Contudo, livros universitários inexistiam. Além disso, o professor sublinha que o poder aquisitivo dos alunos não permitia que eles comprassem livros. Para sanar esse problema, havendo apenas uma biblioteca que, segundo o professor, era restrita em quantidade e também em variedade, eles lançavam mão de apostilas e usavam o mimeógrafo. Relembra: "Tinha alunos que faziam cópias muito bem feitas e a gente pedia emprestado para copiar, isso de um ou outro que tinha a letra melhor. Isso ajudava um pouco. Então, a gente trabalhava mais dessa forma mesmo.").

Os professores, de uma maneira geral, acreditam que os alunos das Licenciaturas Parceladas tiveram uma boa formação, apesar das limitações expressas, levando em conta, principalmente, a falta de oportunidades que esses professores tinham para conseguir obter um curso de graduação.

O professor Carlos Henrique Patusco pensa que a Licenciatura Parcelada foi algo bem "bolado", uma excelente ideia, já que os "alunos tinham tudo pago, sabiam onde iam se hospedar e além disso ganhavam um extra". Ademais, era uma oportunidade de terem "uma formação, ganhar um dinheirinho a mais, conhecer outras cidades, além de conhecer professores que vinham de fora, do estado de São Paulo". Nesse mesmo viés, o professor Sérgio Delvizio Freire e o professor Masao Uetanabaro concordam que levavam o conhecimento para quem não tinha e que, de outra forma, talvez jamais tivessem acesso a ele. O pensamento entre os docentes e todos os demais envolvidos era o mesmo do professor Sérgio Delvizio Freire: "Era o que podia ser oferecido na época. Melhor pouco do que nada".

Para o aluno Antônio Enes Nonato, o curso foi proveitoso, pois, de acordo com ele: "[...] meus colegas, todos eles, exerceram a profissão, muitos estão aposentados e todos foram vencedores". Na sequência, observa que tinham o objetivo de vencer, venceram e saíram com condições de lecionar, não deixando nada a desejar:

> Eu não digo para você que saíram profissionais a desejar, que chegaram nos seus locais de trabalho e não deram o recado. Todos chegaram no local de

> trabalho e deram o recado. Até mesmo porque eu conheço muitos que fizeram Federal e não conseguiram ir para frente. Então nós fizemos esse curso e dessa forma, fomos vencedores sim (Entrevista do aluno Antônio).

Ressalta ainda a importância do corpo docente e dos demais envolvidos por darem condições para os alunos:

> Acredito que o curso alcançou o objetivo e isso deve-se àquele pessoal que na época se propôs que a turma conseguisse se capacitar. Se fosse hoje, para dizer um elogio, eu diria que eles estiveram de parabéns, pois eles conseguiram alcançar a meta. Se você conversar com algum professor eles vão confirmar, pois o grupo de professores em Corumbá fechou em torno de um objetivo e os alunos que foram, foram com uma meta, assim, todos alcançaram os objetivos, venceram e saíram vencedores (Entrevista do aluno Antônio Enes Nonato).

O que nos mostra a determinação de todos os envolvidos, discentes, docentes e administradores em atender o objetivo do projeto.

7.6. **Interrupção dos Cursos**

Os cursos, como apontado, tiveram várias limitações, mas também, na perspectiva dos depoentes, houve muitos pontos positivos. Tiveram, porém, vida curta e foram interrompidos. Com o intuito de entender o motivo que levou à extinção das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências, revisitamos as entrevistas.

De acordo com as nossas análises, as Parceladas de Ciências no interior do estado do Mato Grosso Uno, foram oferecidas somente nos períodos aqui mencionados – Ponta Porã e Rondonópolis (1973-1975) e Nortelândia (1976-1978). O motivo dos cursos terem sido interrompidos pode ter sido o que aponta professor Masao Uetanabaro: os custos para levar a formação para os professores leigos do interior. Ele enfatiza:

> Por exemplo, para se fretar um monomotor para levar professores, isso tinha um custo. Então, o Estado, a União, eu não me recordo também se era do Estado ou da União, do Governo Federal que tinha os recursos ou era do Governo Estadual, ou dos dois, ou até mesmo Municipal, não me recordo, eu não era atento a essas coisas administrativas, então eu não sei. Mas com toda certeza tinha custo e existem pessoas que não estão interessadas. Administradores, governadores e presidentes que não estão interessados em fazer essas coisas, não estão preocupados com isso. E então esses cursos acabaram (Entrevista do professor Masao Uetanabaro).

Em perspicaz e pertinente análise, o professor Gilberto Luiz Alves nos explica que o projeto não teve continuidade, porque, segundo ele, as coisas no estado começaram a mudar: surgiram escolas privadas, oferecendo diversos cursos em várias regiões, dando outro rumo para a formação de professores. Só não atingiram os professores leigos.

8. ENTREVISTAS SOBRE AS LICENCIATURAS EM REGIME PARCELADO DE CIÊNCIAS – HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA

8.1. **Entrevista com o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá.**

Realizada em Campo Grande (MS) em 06 de Novembro de 2013.



Antônio Lino Rodrigues de Sá no seu escritório em sua residência, em Campo Grande (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 06/11/2013

Minha formação é em Filosofia e meu nome é Antônio Lino Rodrigues de Sá. Fiz minha graduação em Filosofia pela FAI do Ipiranga – Faculdades Associadas Ipiranga. Iniciei em 1972 e conclui em 1974. Em 1975 eu vim morar em Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis[1], onde eu fui professor. Foi nessa cidade que eu entrei para lecionar na universidade, em 1976. Dessa forma, trabalho na universidade desde 1976, quando era ainda a Universidade Estadual de Mato Grosso que com a divisão do estado se transformou; nós fomos absorvidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pela Universidade Federal de Mato Grosso. Em Mato Grosso, eu trabalhei com a questão da integralização da universidade, no início na região de Rondonópolis, com a micro região de Rondonópolis que compreendia todos os municípios em volta desta cidade.

[1] Rondonópolis é uma cidade brasileira pertencente ao estado de Mato Grosso, distante 210 Km de Cuiabá, capital do estado.

Em 1979 trabalhei com o projeto de interiorização da universidade e assim, que foi criado esse projeto na licenciatura de Nortelândia[2] e Rosário do Oeste[3]. Eu coordenei essas duas cidades. Posteriormente, foi desmembrado o projeto e a coordenação passou para o professor Élcio Quinteiro de Almeida e depois para a professora Ciranir Fagundes, que coordenou Rosário do Oeste. Contudo, eu continuei coordenando em Nortelândia.

Saí do mestrado na PUC de São Paulo para fazer História da Filosofia. Minha formação básica, como já disse, é Filosofia e eu trabalhei, com essa formação, como professor na licenciatura em Barra do Bugres[4], que era Pedagogia, era só Pedagogia; em Nortelândia e em Rosário do Oeste era Estudos Sociais e Letras. Trabalhei até 1986 nas licenciaturas e depois eu trabalhei na burocracia da Universidade, na assessoria da reitoria.

Vim para o estado de Mato Grosso do Sul em 1990. Quando cheguei aqui já existia um programa de Licenciatura Parcelada que foi um projeto elaborado pelo professor Antônio Osório[5] junto com o governo do estado, que comtemplava muitas cidades, porém os polos eram nas cidades de Coxim[6] e de Jardim[7]. Coxim tinha os cursos de Letras, Pedagogia e Matemática, e a mesma coisa em Jardim: Letras, Pedagogia e Matemática.

O curso de Matemática de Coxim ofereceu 90 vagas, mas não preencheram as 90 vagas, eu acredito que, na época preencheram 30 vagas só. Em Jardim, preencheram as 90 vagas, só que na segunda etapa já não existia mais 90 alunos no curso de Matemática, e em Coxim, não existia mais 30 alunos no curso de Matemática, acho que eram só 18 alunos, exatamente 18 alunos. Praticamente deste pessoal do polo de Coxim poucos chegaram a concluir a Licenciatura Parcelada de Matemática, acredito que foram somente 15 alunos.

Depois Coxim transferiu-se para São Gabriel do Oeste[8], porque na época o governador era o Pedrossian[9] e depois veio o Marcelo Miranda[10]. Eles não pagavam os convênios na época e não tinha de onde tirar o dinheiro, então se transferiu para essa cidade. Na época eu

---

[2] Nortelândia é um município do estado de Mato Grosso. Dista 250 Km de Cuiabá.
[3] Rosário do Oeste é uma cidade mato-grossense, localizada a 128 Km da capital do estado.
[4] Barra do Bugres cidade do interior de Mato Grosso, está localizada a aproximadamente 150 Km da capital do estado.
[5] Antônio Carlos do Nascimento Osório é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
[6] Coxim é uma cidade situada no Mato Grosso do Sul a 255 Km de Campo Grande.
[7] Jardim é um dos quatro municípios sul mato-grossenses que integram o complexo turístico do Parque Nacional da Serra de Bodoquena. Está situado a 234 Km da capital do estado.
[8] São Gabriel do Oeste é uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul que dista 137 Km da capital estadual.
[9] Pedro Pedrossian, engenheiro formado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, foi governador de Mato Grosso Uno no período de 1966 à 1971. Foi também governador do estado de Mato Grosso do Sul de 1980 à 1983 e posteriormente reeleito, 1991 a 1995.
[10] Marcelo Miranda Soares foi prefeito de Campo Grande –capital do estado de Mato Grosso do Sul- de 1977 à 1979 e governador do estado no período de 1979 à 1980, reeleito para o período de 1987 à 1991.

fiz um projeto para o FNDE[11] para concluir o pagamento dos professores tanto de Jardim como de Coxim. Já Jardim foi transferido para Aquidauana[12]. Chegou a formar, na época, 60 alunos. Foi nessa base de 60 ou 90 alunos. Não lembro o número exatamente que se formou, mas isso aí tem no livro de registro. O livro de registro está lá na educação a distância basta ir lá e verificar quantos alunos se formaram.

Então o projeto foi feito pelo Antônio Osório e teve vestibular como se fosse um vestibular comum, mas com o diferencial que era aplicado para um grupo que já exercia a profissão de professor nos municípios do interior, onde não tinha professor de Matemática formado. E o vestibular era para as pessoas que lecionavam Matemática sem serem habilitadas para isso.

Como era um convênio com o estado, automaticamente eles recebiam uma bolsa. Só que eles receberam essa bolsa apenas nas três ou quatro primeiras etapas. Depois o governo cortou e eles ficaram por conta deles.

Não sei lhe dizer o total de etapas, pois foram tantas etapas. Começou em 1990 e eles foram terminar em 1996, porque o governo não pagava e então a gente ia dando aos poucos de acordo com o fôlego dos professores e o fôlego financeiro dos projetos que a gente conseguia para pagar os professores. Então foi bem difícil.

O pessoal que saiu de lá[13], a maioria ainda atua no ensino da Matemática no interior, sobretudo em Bela Vista[14]; tem gente também em Ponta Porã e em várias cidadezinhas do interior tem gente que fez as Licenciaturas Parceladas em Matemática.

Os professores que faziam esse curso eram professores do estado e o convênio era com o estado, então tinha essa exigência de estar atuando em Matemática e necessariamente estar ligado à secretária do estado de educação.

O projeto inicial era de quatro anos, mas em razão das dificuldades financeiras, em razão do governo não cumprir com a parte dele, o número de anos aumentou. O próprio governo não liberava os professores para irem para as etapas, entendeu? Então atrasou muita coisa em razão disso. Não tinha nem local para dar aula.

Isso porque o período das aulas era em Julho, Dezembro, Janeiro e Fevereiro. Então pegava Janeiro e Fevereiro, que era nas férias de professor, e quando as aulas começavam,

---

[11] FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é um órgão federal; criado em 1968 pela lei de nº 5.567 de 21 de novembro deste mesmo ano, responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação.

[12] Aquidauana, cidade do estado do Mato Grosso do Sul, dista 139 Km da capital.

[13] Antônio Lino refere-se às Licenciaturas Parceladas.

[14] Bela Vista é uma cidade da região Centro-Oeste brasileira, situada no Mato Grosso do Sul a 349 Km de Campo Grande.

que era a partir de Fevereiro, a gente tinha que se adaptar. Foi por isso que terminou em muito tempo.

Em Julho também acontecia. No começo eles tinham 15 dias e depois passaram a ter somente 10 dias. Então esse pessoal tinha que pagar alguém para ir no lugar deles nas cidades deles, para eles irem para o curso. Eles iam com a mudança mesmo, as vezes eles até traziam fogão e geladeira, aquela mudança toda.

Isso tudo era para poder fazer o curso, porque o governo não dava nenhuma assistência. Eles ficavam alojados na casa do Bispo, nas Igrejas, nas escolas, onde davam alojamento. E comiam também onde conseguiam, faziam "vaquinha" entre eles e se viravam. Fazer esse curso foi de garra mesmo. Além do mais, muitas cidades do interior, naquela época, não tinham asfalto, então eram viagens muito demoradas.

Depois desses anos não teve mais nenhum curso nesse sentido. Posteriormente teve um projeto com a prefeitura de Campo Grande[15], mas só na área de Pedagogia. Licenciatura de Matemática, oferecida nessa modalidade de ensino, acabou. Só foi aquele que teve. Primeiro teve em Licenciatura de Ciências e depois teve a Licenciatura em Matemática. Aquele aluno[16] que falou que fez Licenciatura Parcelada em Ciências foi na época em que Corumbá[17] fez. Corumbá fez Ciências, não fez Matemática. Aí então quem já tinha feito Ciências era praticamente o pessoal da rede, que já recebiam como licenciados, então o salário deles não alterava nada.

Mas essas Licenciaturas Plenas não vieram para complementar as Licenciaturas Curtas. Na verdade, elas vieram para atender a necessidade do estado que não tinha professor de Matemática. A deficiência era tanta que na época que se formou o pessoal, quando eles concluíram, o curso de Matemática estava fazendo dez anos ou tinha feito recentemente dez anos e os comentários eram: *O professor Lino forma 90 ou 60 professores em seis anos e o curso de Matemática em dez anos não tinha formado nem 40 pessoas*. O número de gente que saía era muito pouco do curso regular de Matemática, se formava 3, 4, no máximo 5 que se formava.

Quando a gente transferiu de Coxim para São Gabriel do Oeste e de Jardim para Aquidauana é que aceitamos os alunos que já tinham feito Ciências. Assim, esses vieram só para fazer a complementação de Matemática. Esses alunos pagaram aquelas disciplinas de Matemática que precisavam ter e que não haviam sido oferecidas na época no curso de

---

[15] Campo Grande é capital estadual do estado de Mato Grosso do Sul.
[16] Antônio Lino refere-se ao aluno Antônio Enes Nonato.
[17] Corumbá é um município sul-matogrossense.

Ciências. Para eles darem continuidade nos estudos e serem aceitos nas Parceladas de Matemática foi feito um estudo de currículo e o que não havia sido oferecido na época foi dado em forma de complementação.

Esses alunos que fizeram as Licenciaturas Curtas em Ciências não precisaram fazer todo o curso desde o início, igual o restante do pessoal. Eles fizeram só uma complementação. Porque na Licenciatura de Ciências que foi dada em Corumbá tinha a área das Ciências que envolvia disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia. Entendeu? Na época era um curso com uma elevada carga horária, mais de duas mil e tantas horas de curso que incluía, como eu disse, a Matemática. Esse curso era feito em dois anos e meio e tinha essa carga horária bem elevada.

A Licenciatura Parcelada Plena em Matemática era igual a graduação na instituição, na sede era igual. Tinha as mesmas disciplinas, eram trabalhados os mesmos conteúdos, só os professores não eram os mesmos, porque muita gente não aceitava ir dar aula no interior.

Era feito um convite para os professores e tinha um pró-labore. Em cima do pró-labore era que os professores iam. Mas quando começou a não ter mais o pró-labore o pessoal ia voluntariamente para ajudar, então dificultou muito, e por isso demorou. Até convencer os professores que a gente precisava terminar o curso levou um tempo. Por isso o professor Sidnei[18] e o Edmir[19] vão ser muito presentes no curso, porque eles toparam ir, na maioria, a parte deles foi voluntária e quando eles recebiam não era o merecido. Entendeu? Merecido não, não era aquilo que devia ser pago.

Para nós, que trabalhávamos nessas Licenciaturas, a gente sentia prazer, porque se a gente não desse a formação para eles lá eles iam continuar sendo professores de Matemática de qualquer forma.

Eles não tinham formação em Matemática e se tinham formação em Ciências ou não, iam continuar dando aula. Por esse motivo que começa a nossa discussão, que nos leva justamente a acompanhar esse pessoal. Porque ninguém que tinha licenciatura plena ia para o interior, sobretudo para esses municípios que eram muito distantes, sem estrada asfaltada. Entre Jardim e Porto Murtinho[20], que são 200 Km de estrada, levava 12, 14 horas. Terrível.

---

[18] Sidnei Azevedo de Souza, licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) é professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

[19] Edmir Ribeiro Terra, possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

[20] Porto Murtinho é um município do estado de Mato Grosso do Sul, distante 437 km da capital estadual.

Fora as horas de atoleiro. Eles iam de ônibus, ninguém tinha carro. Os professores iam de carro da Universidade quando tinha, mas quando não tinha iam de ônibus também.

Para ficarem nos polos os professores recebiam a diária e pagavam o hotel, mas era coisa assim, que dava na conta.

As aulas aconteciam nas escolas estaduais e de vez em quando batia com o início das aulas. Então, eu, como coordenador, fazia todas as negociações com as escolas para liberarem uma sala – e aí atrasava a aula daqueles alunos – para poder garantir as aulas dos professores. O próprio estado que tinha feito o convênio não dava apoio. Era desse jeito.

Eu fui coordenador pelo seguinte motivo: era o professor Antônio Ozório o coordenador, mas ele tinha muitas atribuições dentro da coordenadoria – ele era coordenador da pró reitoria de ensino. Como estava tendo muita desistência, sobretudo no curso de Matemática, aquilo me assustou, porque o pessoal ia para lá e queria, vamos dizer, um curso na perspectiva de que eles estavam preparando matemático. Não eram matemáticos que eles estavam preparando, eles estavam preparando professores para atuar na zona distante, onde nenhum professor de matemática licenciado na Plena ia. Isso me chamou, na época, muito a atenção. Eu sempre fui contra querer formar professores de Matemática como se fossem bacharéis, quando o curso era de licenciatura. Então, devido a isto, teve muita desistência. Pensa um curso que começa na primeira etapa e os alunos vão sendo reprovados e o que se escuta é que os alunos não têm competência. E, ainda, aqueles indivíduos que iam sendo reprovados voltavam para sala de aula e continuavam sendo professores de Matemática. Isso me assustou muito. Então eu fui buscando espaço, fui buscando espaço, até o dia que eu fui ser o coordenador.

Quando eu assumi como coordenador eu disse: *A gente precisa mudar. Aqui nós estamos preparando professor para atuar em uma rede pública que não tem tanto apoio, em cidades do interior nas quais só ia quem tinha negócios. Então, precisamos mudar.* Assim, eu passei a escolher todos os professores; a acompanhar os trabalhos dos professores e conversar com todos eles. É claro que mantendo o nível do curso, a seriedade, mas buscando dar resposta à realidade do aluno e também em nível de licenciatura - como deve ser um curso de licenciatura.

Naquela época nós ouvíamos muito pelos corredores: *Quem fez licenciatura, foi porque não teve competência para ser Matemático.* Esse discurso vai acontecer, e até hoje a gente que trabalha nos cursos de licenciatura escutávamos os alunos de Matemática, Química, Física e Biologia, dizendo: *A gente está vindo para as aulas de perfumaria,* que são as aulas pedagógicas, as disciplinas que são políticas, que envolvem educação especial, enfim. Então a

gente pergunta: *Quem te disse isso?* E eles falam: *Professor tal disse que é isso.* Quando não é, né? Eu estou preparando professor, ele precisa entender essa relação aluno-professor, tem que entender qual metodologia ele vai trabalhar, entender o que é didática, compreender o processo de ensino do país, o processo de ensino da escola, a seleção de conteúdo (como selecionar o conteúdo? A partir do que vou selecionar? Quais são os conteúdos que ele conseguirá enfrentar o cotidiano dele em qualquer lugar que ele for? E também tem conteúdos que necessariamente você tem que aprender em outros contextos) dentro dessa perspectiva que eu levava o curso, e quem vai me ajudar muito vai ser o Edmir. Nós conversamos entre nós e com os alunos e o clima melhorou e por isso conseguimos terminar o curso.

Então, eu fui coordenador não por acaso, mas por determinação minha. Fui cavando, cavando, até conseguir ser coordenador. Dessa forma eu fui coordenador até terminar. Inclusive o curso só termina porque eu fui buscar recursos fora, entendeu? Porque o governo do estado não dava, né? Então eu precisei buscar recursos fora.

As disciplinas eram concentradas, tendo aulas oito horas por dia. Uma disciplina de sessenta horas era uma semana e meia, duas semanas. Entendeu? Em uma semana dava quarenta horas, então uma semana e meia por uma disciplina. Assim, aquele professor ia embora e chegava outro. Os alunos não tinham fôlego, eles iam estudando. Praticamente esse pessoal estudava de manhã, de tarde e de noite, porque as aulas se concentravam de manhã e de tarde e à noite eles estudavam para dar conta das disciplinas.

Tinha avaliação normal para eles, tinha prova. Dia de prova era um terror, sobretudo nas provas das disciplinas de Matemática. Eles não dormiam a noite toda, viravam a noite estudando.

Depois que eles saíam de uma etapa, eles iam para casa e eles levavam também tarefa para casa. Aqueles que ficavam de exame, geralmente, faziam o exame na semana de "saco cheio"[21] que era em Outubro, ou então na "Semana Santa"[22].

O material era tudo xerocado. Os professores utilizavam o mesmo material que era trabalhado aqui na sede. Aqueles mil e tantos exercícios que os alunos de Matemática fazem aqui na sede, eles também tinham esses exercícios de Matemática.

---

[21] A Semana do Saco Cheio é uma semana de recesso escolar adotada por várias escolas e universidades brasileiras. Geralmente essa semana acontece no mês de Outubro entre o feriado nacional de Nossa Senhora Aparecida, no dia 12 de Outubro, e o dia dos Professores, 15 de Outubro.

[22] A semana Santa faz parte da tradição religiosa Católica. Tem início no Domingo de Ramos e termina na Páscoa. A sexta fim que antecede a Páscoa é feriado nacional. Houve período em que as Universidades paravam durante toda Semana Santas, como também faziam na Semana do 7 de Setembro, em que se comemora a Independência do Brasil.

Os professores xerocavam. Xerox o estado dava no começo. Depois eles se cotizavam entre eles e a universidade também dava um pouco. Então eles tinham todos aqueles exercícios que os alunos faziam aqui, no curso regular.

Nas Parceladas tinha os grupos que trabalhávamos na sala de aula e também tinha o grupo de estudo que os próprios alunos formavam para darem conta de estudar todas as disciplinas. Eles trocavam experiências de acordo com suas facilidades, um ajudava o outro. Isso também se repetia em sala de aula. Tinha também aqueles mais sabidos que coordenavam os grupos de estudo e ensinavam quem sabia menos. Os professores também acompanhavam esses grupos fora da aula, muitas vezes iam depois do turno tirar dúvidas.

Para sanar as dúvidas também tinha biblioteca para os alunos das Parceladas consultarem. Essas escolas tinham bibliotecas, pois fazia parte do projeto o estado fazer biblioteca nessas escolas, e os livros foram pedidos com antecedência. Em alguns municípios os prefeitos se interessavam e davam ajuda para o professor, dava carro para trazê-los, davam *comida in natura* para eles fazerem. Outros prefeitos ainda compravam livros. Posso dizer que alguns professores em alguns lugares tiveram apoio. Contudo, foi muito difícil.

A Licenciatura Parcelada, praticamente, vai começar na década de 1970, na década de 1970 ela começa. O início dela vai ser no norte, sobretudo no Pará, quando está surgindo a universidade naquele estado, a Federal do Pará. Depois, se estende em algumas regiões, por exemplo, Minas Gerais vai ter e aí Mato Grosso do Sul – já era Mato Grosso do Sul! Não, era ainda Mato Grosso! – na Universidade Estadual do Mato Grosso vai ter e depois a Universidade Federal do Mato Grosso faz as Parceladas. Bom, em vários lugares foram surgindo essas Parceladas.

Sobre as Licenciaturas Parceladas serem um embrião para a EAD, eu acredito que não, é outra história. Bem, foi, foi sim um embrião para a EAD, mas aí tem outros caminhos que são feitos para chegar a EAD, entendeu? Eu até tenho um artigo sobre isso de onde surge a EAD, que foi publicado.

De fato foi bom ter lembrado disso, pois de repente a EAD vai estar surgindo de um grupo que existia na universidade, do qual participava o pessoal da Matemática, da Química, da Física e da Biologia. Na Matemática, estava o José Luiz[23] e outra pessoa que não estou

[23] José Luiz Magalhães de Freitas é graduado em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atua nos cursos de graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e também é professor do programa de pós-graduação em Educação Matemática.

lembrando o nome. Na Física estava o Paulo Rosa[24], na Química estava ..., ah, a Bittar[25] também estava nessas licenciaturas parceladas, ela estava junto também, e a EAD vai surgir a partir daí. A gente percebeu que os alunos da Matemática tinham algumas dificuldades e aí nós começamos um programa através do Grupo de Apoio da Ciência e então lá dentro se começa uma discussão e nós temos um debate a partir das parceladas. Era também preciso ter uma forma de atender, sobretudo as pessoas de zona rural.

Isso, num primeiro momento, com os professores de Ciências, e quando se trabalhavam as questões de Ciências eram professores de Matemática, Química, Física e Biologia, inclusive o Zé Luiz tem um livro texto da Matemática, que ele escreve juntamente com a Bittar, que ele aplica na EAD e depois faz várias edições. Assim surge a EAD, praticamente a EAD surge daí.

Procurando o Sidnei e o Edmir eles dirão quais pessoas estavam efetivamente envolvidas com a Matemática. Mas acredito que o curso mesmo ficou em torno do Edmir e do Sidnei, porque o Zé Luiz era daqui, e tinha também outras pessoas que trabalhavam aqui, também com Cálculo, e que não estou lembrado os nomes, mas que eram da Matemática, talvez o Celso[26], marido da Sonia[27].

Eu acredito que as Licenciaturas Parceladas tiveram, sim, seu valor, seu significado. Uma, porque se trabalhava com gente que estava atuando na prática, né? Tinham prática em sala de aula e praticamente a gente trabalhava as situações, as dificuldades que eles tinham em sala de aula. Então foi uma relação muito grande entre a teoria e a prática. É claro que tinham também disciplinas, conteúdos, que eram mais difíceis para eles, pois eles não tinham contato, não era o que eles trabalhavam na rede. Contudo, se fazia entender que esses conteúdos também eram importantes para a formação deles. Tinha então essa relação.

Os alunos eram muito interessados. A gente sentia mais satisfação, muito mais prazer em trabalhar na Licenciatura Parcelada do que aqui na sede, porque lá o pessoal cobrava, pedia, trazia. Qualquer material que você desse para eles, eles já liam. Entendeu? Tinha leitura, tinha exercícios, tinha tudo. Eles viam as Parceladas como oportunidade mesmo. Até

---

[24] Paulo Ricardo da Silva Rosa, graduado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul é professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul nos cursos de graduação e no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências.

[25] Marilena Bittar graduou-se em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é professora da graduação nesta mesma universidade.

[26] Celso Cardoso é bacharel em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e atua como professor ajunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[27] Sonia Regina Di Giacomo é bacharel em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas e atua como professora adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

porque não se tinha na época, até aquele momento, uma perspectiva de se ter nada. Nem se sonhava naquele tempo com a universidade estadual.

Tem gente hoje que, naquela época, fez as Parceladas e atualmente tem até mestrado. Tem algumas pessoas que são professores universitários, encontrei gente no Acre, no Amapá, pessoal que fez Parcelada aqui. Tem grandes líderes que fizeram Parceladas. Aqui no Mato Grosso do Sul tem a Fátima, que foi presidente da Fetems[28], e foi aluna das Parceladas. O nome completo dela eu não lembro, até hoje ela é líder. Tem vários líderes que foram gente das Parceladas, até mesmo Secretários de Educação.

Não foi uma coisa inútil. Foi um curso que, naquela época, precisava e aconteceu. Havia muita resistência da academia, porque muita gente dizia que era de qualquer jeito, mas não era de qualquer jeito, o pessoal que trabalhava lá, trabalhava com garra. Maioria desse pessoal que fez a Licenciatura Parcela ainda está atuando na rede.

Existia um pouco de preconceito com essa modalidade de formação, como hoje existe em relação à Educação a Distância, a mesma coisa acontecia naquela época. Porém, os alunos "ralavam" e nós professores também. Imagina você aguentar oferecer uma disciplina por uma semana e meia e você entrar na mesma sala, com o mesmo grupo? É pesado, você tinha que ter uma preparação para isso.

Desse modo os professores intercalavam as turmas. Um professor dava uma disciplina concentrada em uma turma, acabava a disciplina e ele ia começar na outra turma. Ficava quinze dias fora quem ia trabalhar nas Parceladas. Isso porque a turma não era com os 90 alunos. Eram duas turmas separadas de 45 alunos em cada turma.

Eu cheguei a ministrar aulas nas Licenciaturas Parceladas daqui. Mas na Matemática eu não trabalhei. Lecionei aulas somente na Pedagogia, nas Parceladas de Matemática eu era coordenador.

As disciplinas que eu trabalhei nas Parceladas de Pedagogia foram Sociologia e Filosofia. Trabalhei com outras disciplinas, acho que uma delas foi Ética. Bom, foram outras disciplinas que eu não me lembro agora.

Os professores responsáveis por cada disciplina elaboravam os planos de ensino. Existia na época a ementa, mas o plano de ensino cada professor fazia. Existia colegiado de curso, eram aprovados os planos de ensino, tudo como tem normalmente. A ementa era a

---

[28] Fetems – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul. É uma instituição civil, autônoma e sem fins lucrativos e/ou religiosos que tem por objetivo a união, a defesa e a representação dos trabalhadores em Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

mesma do curso regular, porque praticamente a única diferença era que as Parceladas eram trabalhadas em módulos. Essa era a única diferença.

Bom, havia também outra diferença: nem todos os professores que ministravam as aulas eram professores da UFMS. Pegamos professores para ministrar aulas que também não eram da UFMS – agora estou lembrado -, tinha um que era um grande amigo do professor Luiz Carlos Pais que agora eu não me recordo o nome dele. Nós pegamos gente de Três Lagoas[29] também, acho que foi o professor Celso[30]. Bom agora tem que tentar puxar na memória pois isso já faz mais de vinte anos.

Contudo não eram professores de outras instituições, mas, sim, professores da mesma instituição mas de lugares diferentes. Vinha, como eu disse, um grupo de Três Lagoas e também professores que hoje trabalham na Uniderp[31].

De outras instituições não houve nenhuma influência. Somente professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Essa ideia das Licenciaturas Parceladas de Matemática nasce com o professor Antônio Ozório. Isso porque ele era da Secretaria Estadual de Educação, então ele fez o projeto. Foi ele que fez o projeto das Parceladas. Não sei se ele foi inspirado por outra instituição, isso não sei, teria que falar com ele, mas na época existiam várias experiências no Brasil todo. Aqui mesmo as Parceladas iniciaram na década de 1970 e isso foi na década de 1990 e a própria universidade já tinha feito isso.

Coordenei também uns projetos de extensão que aconteceram antes das Parceladas no estado de Mato Grosso. Bom, mas isso não é aqui não. Isso foi na Universidade Federal do Mato Grosso. Esses projetos eram para todos os professores, de Matemática, Português, Geografia, professores de todas as áreas. Era para formação de professores leigos. Todos eram leigos naquela época, não existia gente com licenciatura, não no interior. Na década de 1970 o pessoal que tinha licenciatura plena morava nas capitais, no interior era raro, sobretudo em Matemática, Física, Química e Biologia. Nessas áreas não tinha professor, nem na área de Português tinha.

Quem lecionava as disciplinas de Matemática não tinha licenciatura, eram pessoas que vinham de São Paulo para o Mato Grosso. Nas capitais ainda até tinha gente formada. Esse projeto de extensão veio para preparar eles para a sala de aula, pois quem dava aulas de Matemática eram engenheiros, era o cara que era bioquímico, como hoje ainda tem em alguns

---

[29] Três Lagoas é uma cidade localizada no centro-oeste, pertence ao estado de Mato Grosso do Sul, porém sua área territorial estende-se até a divisa com o estado de São Paulo.
[30] Celso Correa de Souza.
[31] Uniderp – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Em 2008 passou a denominar-se Universidade Anhanguera –Uniderp.

lugares. Existiam também os professores que não tinham formação nenhuma, que tinha somente o antigo científico e eram professores de Matemática, de Química. Enfim, era professor quem aparecesse para dar aula.

Mas isso em Mato Grosso, na Federal de Mato Grosso. Esse projeto a gente chamava de curso de reciclagem, que visava trabalhar com os conteúdos que os professores já ministravam em sala de aula. Então, era um tipo de reforço, que trabalhava com a dinâmica de grupos, com a orientação pedagógica, pois como eles não eram professores formados precisavam dessa capacitação. Trabalhavam nas escolas no interior do estado quem tinha maior formação, não existiam professores formados, eram raros, e quando existia pessoal com formação eles tinham empregos melhores do que ser professor, eles não iam dar aulas.

Já aqui no Mato Grosso do Sul, se procurar em Jardim pode-se encontrar alguém que fez as Parceladas, pois nos interiores tem muita gente. Em Murtinho tem, em Bela Vista tem também. Eu até encontro alguns alunos.

As Licenciaturas Parceladas foi uma experiência da época que teve diferença, depois esse pessoal passou a se interessar mais, a buscar mais conhecimento, participar mais das coisas. O interesse deles sempre foi muito grande, então eles se tornaram a elite da Matemática nos seus municípios. Eles ralaram muito durante esses seis anos.

8.2. **Entrevista com o professor Luiz Carlos Pais.**

Realizada em Campo Grande (MS) em 08 de Novembro de 2013.



Luiz Carlos Pais no departamento de Educação, em Campo Grande (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 08/11/2013

Bom eu sou o professor Luiz Carlos Pais, nasci em Minas Gerais na cidade de São Sebastião do Paraiso[1] e com vinte anos de idade ingressei no curso de Licenciatura em Matemática no Pará, na Federal do Pará. Lá eu fiz a graduação, a Licenciatura Plena em Matemática e ingressei como professor, lá na Universidade Federal do Pará[2] e trabalhei lá durante cinco anos como professor dessa instituição federal.

Nesse período inicial eu fiz o mestrado em Matemática Pura no Rio de Janeiro, então eu sou mestre em Matemática pela UFRJ[3] e trabalhei com Equações Diferenciais Lineares. Tendo essa formação em Matemática, eu saí dessa universidade no Pará e prestei concurso em

[1] São Sebastião do Paraiso é uma cidade brasileira do estado de Minas Gerais situada à 400 Km da capital mineira, na divisa com o estado de São Paulo.
[2] UFPA – Universidade Federal do Pará.
[3] UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Campo Grande[4] na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul[5] em 1984, ano em que comecei minha carreira nesta universidade. Trabalhei então na Federal de Mato Grosso do Sul durante 30 anos, 29 anos e pouco, metade foi lotado no Departamento de Matemática e a outra metade no Departamento de Educação. Então esse é um pouco o meu perfil.

Comecei com Matemática, minha formação inicial; fiz mestrado e durante quinze anos eu ministrei aulas de Matemática: Cálculo, Equações Diferenciais, Álgebra Linear. Mas desde o início da minha atuação dentro do curso de Matemática, meu principal foco foi a educação, a formação de professores. Sempre trabalhei com Prática de Ensino com professores, trabalhei com a questão dos estágios do professor de Matemática, com as disciplinas de Didática - que mesmo na época sendo oferecido por outro Departamento, o de Educação, eu trabalhava com Didática. O Departamento autorizava, a gente fazia aquela troca, né?

Neste período de quinze anos que trabalhei no Departamento de Matemática, fiz o meu doutorado na França, na área de Educação, na área de Ensino da Matemática. Então, em 1988, como professor do Departamento de Matemática, eu ganhei uma bolsa para o exterior, fui para a cidade de Montpellier[6] na França e me doutorei na área de Didática da Matemática. Então o foco da minha pesquisa na área de Educação foi o Ensino da Matemática, a questão das práticas dos professores, a questão da Didática.

Retornei para o Brasil em 1991 quando já estava no terceiro ano de implantação do mestrado em Educação na universidade, mestrado em Educação, do Centro de Educação[7], e eu era de outro Centro, do Centro de Exatas.

Assim que cheguei em Campo Grande, em 1991, eu já me inseri no programa de mestrado em Educação. Logo de imediato eu já fui banca, entrei como membro da banca do professor Antônio Osório[8], fui banca do mestrado dele, não do doutorado, do mestrado, ele foi aluno deste programa.

---

[4] Campo Grande é uma cidade brasileira da região centro-oeste, situada no estado de Mato Grosso do Sul, e capital deste estado.

[5] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul é uma instituição de ensino superior pública sediada em Campo Grande no Mato Grosso do sul. Sua criação aconteceu por meio da lei federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979, a partir da divisão do estado de Mato Grosso Uno. As origens da UFMS estão relacionadas à criação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT).

[6] Montipellier é uma cidade francesa, famosa pela Universidade de Montpellier. Foi nesta instituição que Luiz Carlos Pais fez o doutorado em Educação Matemática.

[7] O Curso de Mestrado em Educação foi criado em 1988 em Campo Grande, visando: gerar bases de sustentação de pesquisa científica na área de Educação do estado; criar condições para a UFMS iniciasse um processo de integração com outras instituições universitárias; e também, para agilizar a qualificação de seu corpo docente, bem como, a formação de pessoal de outras e para outras instituições universitárias.

[8] Antônio Carlos do Nascimento Osório é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Então, eu fui um dos pioneiros neste programa de Educação e nele trabalhei por mais de vinte anos. Muito tempo depois abriu o doutorado[9]. Então, durante mais de duas décadas eu trabalhei neste programa de Educação e posteriormente contribui com o grupo que criou o programa de Mestrado em Educação Matemática[10]. Por certo tempo participei dos dois, mas depois me desliguei do programa de Educação e passei a atuar somente no programa de Educação Matemática.

Os pioneiros do programa de Educação Matemática fomos eu, o Zé[11] e a Marilena[12]. Mas eu queria registrar um fato importante: eu fui o primeiro a fazer o doutorado em Educação Matemática, do grupo aqui, mas antes tinha um professor que aposentou aqui, que se chama Eronildes de Jesus Bíscola. Ele foi pró-reitor de Ensino, ele era mestre em Matemática Pura pela UNB[13], chegou aqui em meados de 1970. Esse professor foi pioneiro da Educação Matemática aqui. Ele não tinha mestrado e nem doutorado na área, mas sempre coordenou projetos de formação de professores e, então, ao professor Eron, Eronildes de Jesus Bíscola, devemos um profundo reconhecimento, por ele ter no curso de Matemática liderado um pequeno grupo de professores simpáticos à questão da Educação.

A partir desse pequeno grupo, nós fizemos o projeto PREMEM – Programa para melhoria do ensino de Ciências e Matemática. Foi um programa de mais ou menos de 1985, 1986, do Governo Federal, para melhorar o ensino de Ciências e Matemática no Brasil. Era um programa de extensão, coordenado pelo professor Eronildes, o Eron. Neste grupo de discussão eu conheci o professor Sales[14]- com quem trabalhei durante muitos anos – trabalhei também com o professor José Luiz e muitos outros professores que eram simpáticos à questão da Educação Matemática.

Neste bojo aí, de 1991, eu retornei da França com doutorado e logo fui escalado para coordenar o curso de Matemática. Mas como eu fui me aproximando cada vez mais da Educação por uma questão natural, eu pedi para me transferir para o Departamento de Educação, onde comecei a trabalhar com as disciplinas de Educação.

---

[9] Luiz Carlos Pais refere-se ao doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS.
[10] Programa de pós-graduação em Educação Matemática situado na UFMS, em Campo Grande.
[11] José Luiz Magalhães de Freitas é graduado em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atua nos cursos de graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e também é professor do programa de pós-graduação em Educação Matemática.
[12] Marilena Bittar graduou-se em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é professora da graduação nesta mesma universidade.
[13] UNB, Universidade de Brasília, foi inaugurada em 1962.
[14] Antonio Sales é graduado em Matemática pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Atua como professor ajunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Houve uma mudança, porque aí tem que entender uma coisa: nós estávamos no começo da fundação da área, a SBEM[15] foi fundada em 1987 e neste momento havia certa resistência dos Matemáticos mais conservadores, certa restrição da atuação na área de Educação. Então houve certas divergências, certos conflitos, que existem inclusive até hoje, é natural que exista, mas hoje vem sendo superado e é importante registrar esse vetor positivo de avanço, isso aí é questão de uma época.

Mas o ponto principal que me levou a pedir transferência do Departamento de Matemática para o departamento de Educação foi que os professores mais conservadores de Matemática não aprovaram a minha participação no mestrado de Educação, sem mesmo conceder carga horária, apoiados numa resolução da universidade que estava me proibindo de dar aula na Educação e orientar, com o suposto argumento, totalmente falso, que isso poderia me prejudicar no Departamento de Matemática. Essa é uma questão.

Como eu achava que poderia contribuir mais com a formação da pós-graduação, formação de mestre e doutores, fui pressionado a me transferir. Mas nunca houve rompimento. Me transferi para educação e continuei de imediato trabalhando com a disciplina de Didática para o curso de Matemática, Física e Química. Então, houve uma ruptura burocrática, de lotação, mas eu nunca deixei o grupo de companheiros lá da Matemática. Mas há uma diferença, pois alguns colegas ficaram no Departamento de Matemática e eu vim para o departamento de Educação.

Comecei uma nova etapa da minha trajetória no Departamento de Educação, que tinha outro diálogo, com outros colegas com outras formações, como por exemplo a Filosofia. Fazendo uma reflexão, isso foi uma coisa muito importante para mim, porque o diálogo é diferente, pois saí de um ambiente de exatas e fui mergulhado em outro ambiente. Foi aí que conheci o pensamento Fenomenológico, comecei a estudar um pouco essa filosofia que dá uma certa maneira de ver o mundo, de ver os fenômenos humanos. Comecei a trabalhar na pesquisa na graduação e na pós-graduação na Educação. Essa é um pouco a minha trajetória.

Foi assim que deixei de dar aula de Cálculo, de Matemática, de Equações e comecei a trabalhar com a área de Educação mas ainda ligado à formação de professores. Então eu abri um pouco o leque, trabalhando com professor de Física, de Química, de Biologia ... E também é importante registrar que eu comecei a partir desse momento trabalhar com a Matemática no curso de Pedagogia. Porque aqui, na Pedagogia nossa, da UFMS, sempre teve a disciplina de Ensino de Ciências e outra disciplina de Ensino de Matemática, cujo programa envolve

[15] Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

conteúdos e metodologias de ensino. Então era importante que uma pessoa que tivesse a formação específica trabalhasse com essa disciplina.

Sinceramente, hoje me sinto muito mais próximo dessa área da Pedagogia que trata de conteúdos e metodologias e didáticas do que da parte de Matemática. Falar do ensino de Álgebra me sinto um pouco distante disso. Na questão de Pedagogia, hoje, ao estudar as praxeologias - que é uma teoria que visa compreender as práticas dos professores de Matemática - eu olho isso nas séries iniciais. Eu olho isso com o olhar de conteúdos, metodologias e práticas, já com a formação de Matemática, você entendeu? Faço estudos de Aritmética, Álgebra e Geometria, mas olhando para os anos iniciais. Meus exemplos são sempre, no máximo, proporcionalidade, Álgebra elementar, os conteúdos um pouco acima dos anos iniciais que permitem o professor dar uma aula satisfatória.

A respeito das Licenciaturas Parceladas em Matemática que existiram na década de 1990, me inseri nesse projeto no final desta década, aproximadamente em 98 ou 99. Nesta época já estava me transferindo para o Departamento de Educação. Mas, eu conheci o professor Antônio Lino aqui e ele me convidou para ministrar aulas de Matemática e Metodologia no curso de Licenciatura em Matemática. Antes houve a Licenciatura de Ciências e depois uma complementação para habilitar esses professores de Matemática em alguns polos do interior.

Havia na época, não sei se ainda tem, a distinção entre licenciatura plena e habilitação. Acho que a diferença era que quem não tinha um diploma de licenciado em Matemática era habilitado a dar aulas de Matemática. Então era uma diferença.

O programa de Licenciaturas Parceladas no estado começou com o curso de Licenciatura em Ciências, englobando professores de Matemática, Química, Física e Biologia, para o antigo primeiro grau, que corresponde hoje ao ensino fundamental. Essa era as Licenciaturas Parceladas Curtas em Ciências. Houve então esse programa do qual eu não participei. Eu participei na segunda fase, da licenciatura plena... plena não: habilitação em Matemática. O professor Lino me convidou e eu participei em alguns polos, como São Gabriel do Oeste[16], mais especificamente foi São Gabriel do Oeste. Dei aula de História da Matemática, de Didática e outras disciplinas.

Nessa época, o grande desafio era o entrave que existia na universidade pública, principalmente com a formação de um número muito reduzido de professores dessas áreas. Tinha pouquíssimos professores formados. Quando eu assumi a coordenação, alguns anos

[16] São Gabriel é um município sul mato-grossense que dista 137 Km da capital estadual.

antes, 1994 mais ou menos, fazia dez anos que o curso existia, o curso de Matemática da UFMS, o curso regular, e ele tinha formado em torno de setenta professores, ou seja, uma média de sete professores ao ano nos dez primeiros anos de existência. E esses professores, com raríssimas exceções, foram fazer mestrado, porque a formação era muito boa, e daí partiram para o curso superior.

Então eles não ficaram no ensino básico, de jeito nenhum ficaram no ensino básico. Nessa época que eu participei da Parcelada havia uma carência enorme de professores de Matemática, porque não eram formados professores de Matemática para o interior, nem para a capital tinha professores.

Quem ministrava as aulas de Matemática nesta época eram engenheiros, médicos, quem tinha qualquer formação superior. Eram leigos, professores leigos, e também esses habilitados em Ciências. Havia uma formação eclética, não havia licenciados em Matemática. No final da década de 1990 ainda permanecia: eram pouquíssimos os professores habilitados. A questão era política de formação. A decisão de criar esse curso das Parceladas está inserida em uma política de formação de professores para romper com esse obstáculo, o pouquíssimo número de professores formados nas instituições federais, públicas de maneira geral.

Esse programa era um convênio com o estado, para professores que já estavam ministrando aulas, não era aberto a todos. Tinha que estar em sala de aula, pessoas que já estavam dando aula.

Agora, a experiência para mim foi muito gratificante, pois esses professores na Parcelada de Matemática que eu participei, eles queriam aprender, eles tinham uma vontade imensa de aprender Matemática, pois eles já estavam em sala de aula, compromissados, tinham certa consciência da deficiência que possuíam na questão de conteúdos e queriam se aperfeiçoar. O resultado foi positivo.

Na graduação regular que funcionava em paralelo, você encontra muitos alunos que nem sabiam o que realmente é ser professor de Matemática, desistiram, eram desmotivados por vários motivos e abandonavam o curso. Lá não, lá haviam professores que eu não identifico, pois os nomes não tenho mais, mas eram de Ponta Porã[17], de Bandeirantes[18], de Coxim[19], de São Gabriel, de várias cidades, que estavam profundamente engajados no programa de formação.

---

[17] Ponta Porã é um município brasileiro do sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, localizado a 324 Km de Campo Grande. Esta cidade faz fronteira com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero.
[18] Bandeirantes é uma cidade sul mato-grossense, localizada a 70 Km da capital estadual.
[19] Coxim é uma cidade brasileira situada no estado de Mato Grosso do Sul. Dista 255 Km de Campo Grande, capital do estado.

Então, quer dizer, não é que havia assim, uma facilidade, um facilitamento nas disciplinas, vista grossa; eu acho que não. Eles faziam as disciplinas de Cálculo, de Álgebra direitinho, eles estudavam em certos períodos, pois paravam de dar aula e ficavam alguns dias em certos períodos regulares. Houve esse aspecto, extremamente gratificante para mim do envolvimento dos professores, da vontade, da garra que eles tinham de fazer as tarefas, as disciplinas. E daí eu acho que surgiram certas lideranças regionais.

No programa de Parceladas que eu participei, formaram, eu acredito, cerca de 150 professores de Matemática no Mato Grosso do Sul, o que era mais ou menos, a grosso modo, quase o dobro dos professores formados no curso regular. Era quase o dobro, fora a Parcelada em Matemática – não digo a de Ciências - existiu num período curtíssimo. Então houve a formação de muitos professores do interior e estes começaram a melhorar a realidade das cidades do interior. Houve uma melhoria gigantesca, incalculável. Então o curso foi gratificante, foi positivo, surtiu resultado.

Contudo, o curso recebia, recebeu uma forte oposição por parte daqueles que não acreditavam na formação de professores dentro desse modelo. Aqueles que defendiam somente o curso diurno.

Quando eu entrei, em 1984, tinha o curso noturno, existia uma turma só, e o noturno foi fechado porque havia a concepção que para estudar Matemática tinha que ser em um curso diurno - como até hoje é; o curso é diurno - parte de um entendimento equivocado de que o trabalhador não pode - não é que não poderia, não pode – fazer Matemática. E essa é a concepção que existe até hoje: o curso é diurno.

Em 1984 fecharam o curso noturno que tinha aqui e formou uma turma só. Então há um entendimento sobre a formação por esse modelo das Parceladas e, posteriormente, o da Educação a Distância (EAD[20]) - eu acho que tem que analisar a continuidade, pois com certeza, as Licenciaturas Parceladas foram um embrião para a EAD.

---

[20] De acordo com Sá e Muniz (2008) a Educação a Distância (EAD) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, teve seu início por meio das discussões e ações do Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática no primeiro grau (GAECIM). O GAECIM era constituído por docentes dos departamentos de Educação, Ciências Humanas, Física, Biologia e Matemática e tinha por objetivo a constituição de um grupo interdisciplinar para apoiar os professores da rede pública do estado; capacitando-os a distância via correspondências, nas áreas de Ciências e Matemática. Foi somente a partir do ano de 2000 que a UFMS passou a compor o consórcio de Universidades, a UniRede (Universidade Virtual Pública do Brasil) que visava à democratização ao acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância, bem como, a potencialização do acesso ao ensino público, além de buscar contribuir com o aprimoramento do ensino-aprendizagem. Os primeiros cursos oferecidos foram de Pedagogia (licenciatura e habilitação em formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental) e o curso de especialização "Orientação Pedagógica em Educação a Distância". Por meio da Portaria MEC nº 2.113, de 10 de setembro de 2001, a UFMS foi credenciada para o oferecimento dos cursos de graduação e de pós-graduação a distância. Contudo, foi somente a partir do ano de 2006, quando a UFMS integrou-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que se iniciou o oferecimento dos cursos de

Eu acho que foi outro momento da formação de professores e que abre maior corpo efetivo para o interior. Formação das pessoas que trabalham e, no nosso caso aqui, isso é importante. Entendeu? Quer dizer, as Parceladas foram importantes não só para mudar a realidade do ensino da Matemática no interior, como também para a implantação da área de Educação Matemática no estado. Surgiram lideranças em Ponta Porã. Denise[21], eu lembro dela, uma professora de Ponta Porã, foi representante da SBEM regional. Vários professores do interior começaram a participar de congressos, de reuniões.

Então eu considero isso: que no final de 1980, 1987, 1988, 1990, quando a área começou a se consolidar aqui no estado, grande parte desses professores atuaram. Começaram a vir mais regularmente para a universidade, nos cursos de capacitação, nos congressos. Eles foram motivados não somente a melhorar o ensino em sala de aula, como também a fazer, consolidar. Não somente na pós-graduação, com o trabalho com pesquisa, mas eu falo do trabalho com a Educação Matemática em sala de aula, lá no interior. Houve uma expansão significativa, nesse aspecto, no estado. E isso é uma coisa que não foi analisada ainda.

Em paralelo com as Parceladas, que foi a época da minha participação e do Zé Luiz[22] - ele também ministrou aulas, e vários outros professores que eu não me lembro - ,a partir de 1999, nós também ministramos muitos outros cursos no interior. Cursos de capacitação, inseridos em uma equipe do estado, junto com outros professores de História, Geografia, Educação Física. Nós tínhamos um programa em parceria com o estado, e ministramos em mais de vinte cidades do interior cursos de capacitação para professores.

Acabei ministrando, naquela época, Metodologia do Ensino da Matemática, Resolução de Problemas de Matemática, o uso do Material Concreto em Matemática. Essa é nossa mensagem. Eu e o Zé Luiz participamos de muitos cursos como este, que aconteceram na continuidade das Parceladas.

Os alunos que se formavam nas Licenciaturas Parceladas participavam desses cursos. Eles começaram a montar, na escola, os pequenos laboratórios de Matemática, como nós montamos aqui na universidade o nosso próprio laboratório. Então, levávamos uma mensagem um pouco assim, mais moderna, naquela época, né? Falávamos de novos métodos de ensino, ensino por projetos na Matemática, construção de material concreto, o uso dos aspectos históricos no ensino da Matemática Elementar, uma prática mais reflexiva sobre as

---

Administração, Pedagogia, Pedagogia (Educação Especial), Pedagogia (para a educação de jovens e adultos), Letras e Matemática.

[21] O colaborador não se recorda do nome completo.

[22] José Luiz Magalhães, também colaborador neste nosso trabalho.

resoluções de problemas, a questão das provas e demonstrações, uma formalização um pouco diferente, prevendo a sistematização como resultado de um processo e não como o início. Nós cuidávamos de argumentação, história e material concreto.

Por tudo o que disse até o momento é que eu acho que houve um ganho qualitativo que nem está ainda analisado, principalmente no interior do estado. Muitos desses professores depois começaram a se engajar em programas de pós-graduação. Então eu não me arrependo até mesmo porque o preconceito que existia era a respeito da queda da qualidade da educação, e isso não houve.

O que havia era a questão seguinte, o foco anterior nos cursos era o bacharelado disfarçado de licenciatura. Daí, isso era muito bem feito, porque realmente os alunos saíam com condição de fazer mestrado e doutorado em Matemática Pura. Entendeu?

Não se dava valor à parte pedagógica. Os alunos eram desestimulados, eram até mesmo perseguidos. Se vou trabalhar com laboratório, isso era altamente criticado por grande parte dos professores. Mas essa questão é uma questão que está hoje em outro patamar, não podemos confundir a realidade hoje com a realidade de vinte cinco anos atrás. Nessa época eu acho que houve uma ruptura. Acredito que as Parceladas – isso é uma boa síntese – as Parceladas, aqui, elas aparecem e concluem essa etapa em um momento de mudança de época. Ruptura de um paradigma local, rompeu com o paradigma de formação exclusiva para a pós-graduação de Matemática, que professor de matemática tinha que saber só conteúdo e a formação devia ser voltada para a Matemática Pura, sendo os conteúdos voltados para o ensino desprezados. Então, as Parceladas, aqui, elas aparecem na fase de consolidação da área inicial, o começo da formação da pós-graduação na área, na formação dos grupos de pesquisa na área de Educação Matemática e é isso que considero mudança de paradigma, rompeu com aquela ideologia antiga, porque há espaço para a formação do bacharelado dentro da licenciatura, eu acho que isso deve existir, mas não exclusivamente.

O curso era de licenciatura e isso foi uma faceta: usar a licenciatura como espaço quase exclusivo para formar aluno em condição de fazer mestrado e doutorado em Matemática Pura. Acabou esse tempo. Hoje preserva-se ainda - no meu modo de entender - uma boa formação de Matemática que permite o aluno daqui inserir-se em programas de Matemática Pura. E existe um espaço consolidado, construído ao longo das últimas décadas, de Educação Matemática.

Então as Parceladas, junto com esses outros pequenos movimentos que eu citei, os encontros e as lideranças regionais no Mato Grosso do Sul, surgiram em um momento de mudança de paradigma. Eu acho que é importante frisar essa parte. Houve uma questão

política, um embate local. Eu acho que isso pertence à história. Muitos Matemáticos com o tempo passaram a contribuir para a maturidade da área de Educação, e é importante registrar isso. Não houve crítica ranzinza, aquela crítica gratuita, sobre esse momento de mudança, isso se apagou com o tempo.

Hoje você vê professores com excelente formação de Matemática Pura, são Matemáticos, e contribuem com a área de Educação. Eu acho que é outro momento, de maturidade de ambos os lados. Porque na parte da Educação Matemática, também é preciso observar, existe uma vertente dessa área que despreza os conteúdos de ensino.

Atualmente há espaço para refletir sobre esses conteúdos, esses temas, as questões específicas da Matemática, a questão da lógica argumentativa. Houve uma maturidade na área de Educação Matemática de valorizar esses aspectos importantes na formação de professores. Então, hoje, essa questão histórica está em outro momento.

A secretaria de educação indicava os participantes e no caso de algumas regiões que não tinha ainda, havia até intervenção política. Aparecia, assim, por exemplo, a esposa do vereador que nunca tinha visto Matemática e era colocada na lista. Entendeu? Então em algumas regiões que não tinha mesmo, a secretaria escolhia alguém, isso era uma realidade. Nem todos estavam em sala de aula, mas a princípio esses cursos foram criados para atender esse pessoal que estava atuando.

Está lá, na lei nacional, que até 2006 a LDB[23] previa, no art. 87[24], a antiga LDB, não sei se tem outra hoje, que até o ano de 2006 – ela foi formulada em 1996, dez anos – todos os

---

[23] LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[24] De acordo com Brasil (1996) o art. 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê:

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º. A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do Art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados. (BRASIL, 1996)

professores das séries inicias e das séries finais do ensino fundamental, não médio, tinham que ter o curso pleno. Então isso não se realizou em dez anos, foram vários acordos, acordos não, convênios, entre as secretarias e as universidades públicas, para formar professores para os anos iniciais - a Pedagogia - e para os anos finais nesse modelo das Licenciaturas Parceladas, ambos para suprir, para corresponder, conseguir, nesses dez anos, atingir o objetivo. Mas não conseguiram, porém houve um avanço. Foi flexibilizado para mais quatro anos e acho que até hoje não é universal. Existem professores dos anos inicias que não têm Pedagogia. Assim criou-se o Normal Superior[25], um intermediário e, mesmo assim, até hoje não é universalizada essa questão, não são todos os professores que têm a Licenciatura.

Esses cursos foram criados neste contexto, então a política pública para resolver esses dois focos principais. Quais são? A Pedagogia e as Ciências e Matemática. Nas outras áreas - Geografia, História e Português - era menos caótica a situação, porque sempre houve mais formação humanista, mais licenciados nessas áreas.

Para se ter noção da falta de professores, no começo de 1984 se achavam aqui, dois professores de Química licenciados no estado de Mato Grosso do Sul. Isso porque um era um padre que veio da Europa, era professor de Química e dava aula em Maracaju[26]. De Física a realidade era a mesma, tinha somente três professores.

Até hoje pode-se olhar esses dados: existem dois focos de problemas, o ensino de Ciências e Matemática no Brasil que é caótico no ensino médio - a qualidade é péssima, o número de professores reduzidos - faltam professores de Química, Física, Biologia e Matemática e os anos iniciais. Persiste então esse desafio.

Essas Parceladas foram criadas neste contexto, para suprir essas necessidades e cumprir parte do papel naquela época. Hoje eu acredito que veio parcialmente minimizada pela questão dos cursos em EAD que é a formação de professores em uma escala maior, do que aquela política antiga de formar um número reduzido de professores.

Nas Parceladas tinha alguns alunos jovens, mas eram pouquíssimos. Tinha professores com dez, quinze anos de experiência, professores com experiência em sala de aula. Assim, vamos arriscar, tinha uns dez por cento de jovens, esses que entravam nas condições que falei, que deram aula substituindo, às vezes nem isso.

---

[25] O curso Normal Superior visa à formação de professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. De acordo com Bianchini (2005), o objetivo do oferecimento desse curso é suprir as demandas atuais do contexto educacional brasileiro, uma vez que grande parte dos docentes que atuavam na 1ª à 4ª série não possuíam ensino superior. Desse modo, com a finalidade de substituir a formação de nível médio, que vinha sendo oferecida no Brasil por meio do Magistério e do antigo Curso Normal, é oferecido esse curso de graduação.

[26] Maracaju é uma cidade sul-matogrossense localizada a 160 km da capital estadual.

Não havia, eu não sei se havia, um processo formal de seleção ou se era somente indicação política da Secretaria, eu não posso te responder isso. Existe hoje um vestibular para a EAD, mas é separado. Entendeu? Mas nessa época eu não sei como eles eram selecionados. Eram pouquíssimos os jovens e destoava, eram mais velhos, pessoas mais responsáveis, velhos no modo de dizer, pessoas com mais maturidade, engajados. Havia uma certa seriedade por parte deles como falei e não eram assim jovens, não. Ao contrário do curso na federal, no curso eram jovens pois ninguém trabalhava, o curso era diurno. Por esse motivo, havia uma grande diferença no perfil das turmas.

O período das aulas nas Licenciaturas Parceladas era durante as férias e os feriados. Por conta do tempo as aulas aconteciam o dia inteiro. Qual era a dinâmica? Por exemplo, havia algumas dificuldades. Um curso de oitenta horas na grade comum, também tinha as oitenta horas lá, era a mesma carga horária, só que era dez horas por dia, doze horas por dia.

Dessa forma, ficávamos o dia todo, de manhã até a noite em sala de aula. Evidentemente eram ministradas em três etapas, três finais de semana, mais espaçados, não era todo o final de semana que eles iam. O pessoal vinha de longe, as aulas eram em São Gabriel e vinha gente de Ponta Porã e dormia lá em alojamento, na escola agrícola de São Gabriel do Oeste, tinha esta escola agrícola e eles dormiam lá, no chão. Então, eles ficavam lá dentro do prédio o tempo todo. Era um estudo acelerado, o dia todo.

Evidentemente a nossa metodologia não era o tempo todo expositiva, tinha pesquisas, seminários, palestras. A gente diversificava um pouco, não era dez horas de aula expositiva e nem podia ser. Então, às vezes, a aula era de manhã e à tarde era outra matéria, duas matérias, mas era um intensivo nas matérias. Às vezes em um final de semana você atendia, sei lá, vinte horas de uma carga horária; e com três períodos desses já se cumpria a carga horária de uma disciplina comum, que era oferecida na federal durante um semestre. Era bem complicada essa questão.

Por outra parte, num encontro desse, nós passávamos várias tarefas que eram feitas com o passar do tempo, de um período para o outro. No próximo encontro eles já traziam o material para apresentar e discutir. Então havia um compromisso deles de trabalhar durante o período que eles não tinham aula. Eles estavam trabalhando, era complicado, por isso, as coisas não aconteciam somente naquele dia da reunião, aconteciam também durante os intervalos.

Os Polos funcionavam em escolas de primeiro grau. Nesse caso funcionava em São Gabriel, em uma escola municipal afastada, na zona rural, 10 Km do centro da cidade. Uma escola em perfeitas condições, tinha uma cantina muito boa, uma comida muito boa. Era na

zona rural, tinha a parte de esporte também. Então tinha leite, doce feito na cantina, leite à noite. As refeições atendiam o esperado. Tinha ônibus para o transporte, porque nós ficávamos no hotel na cidade, os professores ficavam lá. Nós erámos uma equipe, eu trabalhei nas disciplinas de Didática e também na de História da Matemática, tinha gente que lecionava diferentes aulas, mas eu trabalhei com o grupo de Matemática.

No caso de São Gabriel do Oeste, na escola agrícola, tinha aula normal, mas nesses períodos geralmente eram feriados e férias. Enquanto uns estavam curtindo o carnaval, eles estavam lá. Se o feriado era na quinta, então com certeza tinha aula em São Gabriel na quinta, sexta, sábado e domingo.

Contudo, nas férias eles não tinham aula o tempo todo, ninguém aguentava. Tinha aula sim, uma semana e depois passava um tempo e começava a ter aula de novo. Ao longo do ano era cumprido um calendário, mas fisicamente as aulas aconteciam em escolas básicas.

O material que tínhamos para trabalhar com eles era quadro negro e giz (risos). Ah! E carteira, só (risos). Não tinha infraestrutura nesse aspecto, porque o curso não existia, o curso éramos nós. Então a gente fazia xerox, a gente levava revista, xerox dos livros. Éramos nós que fornecíamos o material.

Nós preparávamos todo o material. Nós escrevíamos apostilas, tirávamos xerox de algumas revistas que a gente ia trabalhar, de alguns capítulos de livros. Então, o material era isso e cada um cuidava do seu material. O curso não tinha o material, o curso era o professor. Então eu escrevi apostilas da História da Matemática, de Didática e inseria alguns pequenos artigos. Não tinha como dar um livro de História para eles lerem, tinha que selecionar o material. O material funcionava nessas condições, isso era uma realidade.

Só uma informação: nesta época, tanto no curso de História como no de Didática, eu já usava livros didáticos da educação básica, então fazia parte do material a análise desses livros; a análise dos conteúdos, de aspectos históricos, de procedimentos didáticos que estavam nesses livros didáticos. Então livros didáticos eles tinham, mas não de nível superior. De modo geral, salvo exceção, um ou outro tinha algum livro, mas no geral não existia do curso em si. Na parte que eu trabalhei, pelo menos, era eu quem preparava o material. O Zé Luiz dava lista de problemas, por exemplo.

O Zé Luiz trabalhava com Matemática, com Resoluções de Problemas. Ah, estas disciplinas nós criamos ela, eu trabalhei com ela também, desculpe, estou me lembrando tá. Uma das disciplinas era Resoluções de Problemas de Matemática, problemas de nível médio e fundamental. Nós fazíamos uma análise didática desses problemas, então eles tinham essa disciplina também, desculpe não ter lembrado. Então eu trabalhei com isso, com História da

Matemática, Didática e Resoluções de Problemas. Não trabalhei com Cálculo, e nem trabalhei com Equações Diferenciais (essas disciplinas existiam também). Mas não era só o Zé para as disciplinas de Matemática, tinha outros professores. Não lembro o nome, não lembro, mas havia outros docentes.

Na disciplina de Resolução de Problemas nós levávamos listas e dávamos um tempo. Eles resolviam em sala de aula, analisávamos em sala de aula e discutíamos algumas resoluções. Também tínhamos a estratégia de receber problemas que eles tinham elaborado. Eles sabiam problemas curiosos, interessantes, lúdicos, brincadeiras. Então nós tínhamos essa dinâmica de levar e receber. Proporcionamos a eles momentos para que se expressassem, eles eram professores. Então tinha essa troca e alguns desses problemas nós adotávamos, alguns eram interessantes. Ao longo da disciplina nós fomos colecionando esses problemas.

Em alguns momentos havia trabalho em grupo. Tinha a parte expositiva, que não era tão grande, pelo tempo (pensa: oito aulas por dia). Mas tinha a parte expositiva, tinha a parte de leitura do que levávamos, tinha a parte resolução de problema, de discussão em grupo e tinha a parte que eles apresentavam. Então nós racionalizamos o tempo. Era a mesma metodologia que nós trabalhamos no curso de extensão.

Essa metodologia de ensino foi desenvolvida por nós para trabalhar com professores. Eu já disse para o Zé que a gente precisava teorizar isso, escrever sobre isso, pois nós desenvolvemos uma maneira de trabalhar com esses professores e nessa modalidade de ensino. Pois, por exemplo, os colegas nossos de Matemática Pura chegavam lá e davam a aula de Cálculo e era tudo, tudo, no quadro. Mas nós não, nós tínhamos uma metodologia que fomos aperfeiçoando com o tempo.

Nós levávamos malas, caixas e caixas de material concreto para a parte de Didática. Eu levava caixas de materiais do laboratório daqui. Levávamos matérias de Geometria e de Aritmética. Agora vou te dar a lista; geoplanos, tangrans, tábua algébrica, baralhos, figuras geométricas sólidas, dados e outros materiais, como de geometria; ladrilhos, dobraduras – fazíamos construções geométricas só dobrando papel- e outros. Nós tínhamos vários materiais desses, o pentagrama: fugiu o nome, mas era com varetas e dava o contorno de figuras geométricas, trabalhávamos as propriedades geométricas e os ângulos internos. Fazíamos teoremas com dobraduras de triângulos.

Tinha toda uma dinâmica, nós levávamos o material, outros eram construídos lá como dobradura, e com isso a aula ficaria um pouco mais agradável com essa metodologia. Essa metodologia foi depois reproduzida por eles em sala de aula. Então eles chegavam a construir o próprio material deles e levavam para sala de aula deles. Foram experiências desse tipo.

Muitos passaram a construir tangrans, geoplanos, torre de Hanói, o uso do tabuleiro de damas, esses jogos que nós tínhamos. E eles levavam isso para suas cidades, formando pequenos laboratórios de ensino, na verdade eram mais armários né com materiais didáticos.

Tivemos essas trocas de experiência, contudo a troca era pouca, até mesmo porque os encontros eram rápidos. O retorno a gente mais recebia na outra experiência que falei, que eram os cursos de capacitação, não era bem nas Parceladas que tínhamos mais retorno.

Dos planos de aula que trabalhávamos com eles eu não tenho mais nada. Não tinha material, o plano de aula e o programa de ensino – o detalhamento todo- nós que elaborávamos. Tinha uma ementa básica que já era prevista, a sinopse dos conteúdos e nós elaborávamos os programas e os planos dessas aulas. Cada um entregava para o coordenador do curso que era o professor Lino[27], nessa época, nessa etapa.

Assim não eram pré-elaborados os programas e os planos, mas a ementa sim, era natural do acervo do curso de Matemática.

Eu não trabalhei em outros polos. Sei que teve algumas aulas em Ponta Porã, mas não cheguei trabalhar. Eu trabalhei somente em São Gabriel do Oeste. Neste polo acredito que tinha uns quarenta alunos, mas não cheguei a acompanhar até o final. Não acompanhei isso. Tenho notícia de que quase todos concluíram, as desistências eram pouquíssimas, mas não acompanhei, só tive notícias. Muitos professores ficaram acompanhando o projeto, mas eu tinha outros afazeres aqui. Participei de um momento.

Quando fui trabalhar com eles, eles já tinham feito Cálculo I, Cálculo II e Álgebra Linear. Eu ministrei as disciplinas que mencionei mais ou menos no meio do curso. Primeiro eles faziam mais o básico de Matemática.

Para irmos até o polo lecionar as disciplinas, íamos no carro da universidade, um carro pequeno, levava três ou quatro professores, pois junto comigo iam outros professores de outras disciplinas, outras áreas, tinha também Pedagogia, não me lembro direito. Mas íamos com veículos da universidade, com micro-ônibus, com carros pequenos, com motorista da universidade que ficavam dois três dias no polo, saíamos no domingo à noite de lá para dar aula na segunda-feira.

As prefeituras tinham interesse e colaboraram muito. A Secretaria do estado também participou. Nesse projeto tinha uma instituição nacional, acho que é Undime[28], formados

---

[27] Antônio Lino Rodrigues de Sá, também colaborador nesta pesquisa.

[28] União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Criada em 1986, a Undime é uma associação civil e sem fins lucrativos. Seu objetivo é a formulação de políticas educacionais. Afirma-se como o meio proporcionador de trocas de experiências e integralização regional e nacional entre as secretarias

pelos secretários de educação dos municípios. Era uma instituição que estava por trás disso aí. Eles facilitavam, arrumavam ônibus, alojamento, a parte de infraestrutura - não no curso diretamente, né? Ou seja, não foi somente a federal que fez acontecer. Houve ajuda das prefeituras e, principalmente, do estado. Eu não sei se tinha professores do município, mas eu acho que não, porque o município não oferecia, o município tinha professores das séries inicias. Eu estou na dúvida quanto a isso, tá?

As prefeituras contribuíam fornecendo alimentação, prédio, ônibus para transportar professores da cidade para o alojamento. Cada um pegava suas malas e ia para o polo, mas ali tinha pessoal que ficava no hotel, nem todos ficavam no alojamento.

O curso era inicialmente de quatro anos. Trabalhei em uma turma só. Eu trabalhei em vários cursos de especialização, mas em outros momentos. Fui várias vezes em São Gabriel. Eu estava em uma época de muita atuação no programa de pós da Educação e não tinha muito tempo para ir, pois viajava. Coordenei o programa da ANPEd[29], então eu não tinha muito tempo para participar.

A minha participação nas Parceladas foi um convite, o coordenador do curso que convidava, mas não era todo mundo que queria. Quem ele conseguia convencer, tinha remuneração. Muitos, alguns, iam pela remuneração. Essas aulas eram pagas, não estavam incluídas na minha carga horária da universidade. Alguns iam atrás de algum dinheiro também.

O que posso lhe afirmar é que a participação nas Licenciaturas Parceladas não prejudicava em nada, a gente ia porque queria ir. Só que eu não tirava férias depois desse período. Era remunerado e isso não podia ser contado em carga horária normal da universidade. Nós tínhamos, assim, professor tal com carga horária x, e em nenhuma hipótese a participação em um programa desse reduziria essa carga horária mínima necessária, porque havia remuneração, então proibia.

Ninguém era exclusivo desse programa. E, portanto, como havia remuneração, a lei proíbe que você conte isso ganhando. Era um extra. Fazia isso nas minhas férias e também nos feriados. Não podia prejudicar o curso regular. Eu era remunerado para isso. E outra coisa: nós íamos com autorização do Departamento, todos nós. Era um programa interno da faculdade, mas mesmo assim os chefes, os conselhos, autorizavam a participação nesses programas. *Fica o professor tal autorizado a participar do curso de Licenciatura Parcelada*

---

municipais; já que sua finalidade é mobilizar, articular e integrar os dirigentes municipais de educação para constituir e oferecer uma educação pública com qualidade social.

[29] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

de Matemática em São Gabriel do Oeste... Eu estava autorizado a me deslocar e ficar lá, mas isso não traria nenhum benefício extra, pois já era remunerado.

Para finalizar, acho importante registrar o aspecto positivo do curso: eu acho que deu resultado, nesse momento de passagem de uma etapa para outra e também em relação à questão política.

8.3. **Entrevista com Antônio Enes Nonato**

Realizada em Itaporã (MS) no dia 28 de Fevereiro de 2015.



Antônio Enes Nonato na sua casa, em Itaporã (MS)
Fonte: Arquivo pessoal, 28/02/2015

O curso de Matemática, de fato, aconteceu em São Gabriel[1]. Eu não sei o tempo que demorou, mas, esse aí, o coordenador geral era o Lino[2], ele tinha muita autonomia, ele dirigia-nos para a escola, mandava-nos para lá e a escola que se "ralasse". Se precisasse ficar seis meses lá, os alunos ficavam. Nós chegamos a ficar em São Gabriel seis meses e os nossos alunos ficaram por conta de substituto. Não fazíamos esse curso só nas férias não. Em Corumbá[3], nesse sentido, do período de estudo, respeitava-se mais.

O período dessa complementação era de dois ou quatro anos, não me recordo bem, a Iracema[4] sabe melhor, porque ela trabalhava na administração, ela montava os processos administrativos. Menina, eu tive que fazer uma..., me submeter a um trabalho bastante difícil, porque foi o seguinte: eu apareci aposentado porque eu tinha dois anos ou eram quatro anos,

---

[1]São Gabriel do Oeste é uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul que dista 137 Km da capital estadual.
[2]Antonio Lino Rodrigues de Sá é também colaborador desta pesquisa.
[3]Corumbá é uma cidade da região centro-oeste brasileira, situada no estado do Mato Grosso do Sul. Dista 420 Km de Campo Grande, capital do estado.
[4] Iracema Pradella Nonato, esposa do aluno Antônio Enes Nonato.

eu não recordo bem, a Iracema sabe melhor porque ela trabalhava na administração, e ela que montava os processos. Eu não me lembro muito de datas, pois eu saí para gozar uma licença prêmio e quando eu pensei em voltar, chegou a aposentadoria e eu fui aposentado. A aposentadoria é assim, eu vou falar para você, quando passa um mês, dois meses, você sente como férias, depois, você se sente sem as pernas, você se sente em uma situação difícil, sabe? Eu tive que me submeter a um policiamento de não me prender, esquecer tudo, não me prender em data, esquecer, porque eu saí com um vício de corrigir os outros (risos). Professor sai com vício de corrigir, né? Então, eu vou dizer para você, acho que foi na década de 1990, pela metade, terminamos em 1996, por aí.

Pegávamos um período e tinha que dar conta, né? Por exemplo, o professor Sidnei[5] foi trabalhar com a turma com V.G.A – Vetores e Geometria Analítica - e ele exigia muita coisa. Eu tive muita dificuldade com isso (risos), acabei até discutindo com ele. Mas era assim, nós nos livrávamos da sala de aula só em sábados e domingos, porque eles iam lá para dar aula e cumpriam as coisas, isto é, os conteúdos, de um bimestre, em uma semana. Quando chegava na sexta, já não estávamos aguentando mais.

Menina, a gente descarregava tudo em uma prova, né? No dia da prova, era o dia que você folgava, porque tinha só um professor que vinha, sabe, trabalhar com a gente, mas, às vezes, nem sabíamos qual era a prova.

Então, era cansativo, era bem desgastante, fisicamente e psicologicamente era bastante difícil. Em São Gabriel, não tinha o que Corumbá fazia. Em Corumbá, tinha um grupo de professores que se aproximava dos alunos, conquistava, levava-os para uma diversão, entendeu? Eles levavam os alunos para um passeio. Mas, em Nortelândia[6], em São Gabriel, não houve isso...Eu não sei dar explicação, mas São Gabriel foi sofrido. Era somente aquilo ali. Nós fizemos um passeio em Rio Verde[7], porque umas colegas de Rio Verde se reuniram e conseguiram com o prefeito de lá um domingo para passearmos. O resto era só estudando, até mesmo porque a gente tinha que aproveitar os finais de semana para colocar o aprendizado em dia. Nós estudávamos em grupo, eu, por exemplo, sempre estudava em turma. Tem sempre os que se aproximam. Nós, então, íamos mais cedo, quando era três da manhã nós levantávamos, e aí nós fechávamos o tempo, estudávamos mesmo. Tinha cobrança e a cobrança era séria.

---

[5]Sidnei Azevedo de Souza.
[6]Nortelândia é uma cidade do estado do Mato Grosso e está a 250 Km de Cuiabá, capital do estado.
[7]Rio Verde é um município do estado de Mato Grosso do Sul e dista 196 Km da capital do estado.

Porém, eu lembro de certos professores ali, um senhor que tinha dado aula em Corumbá, veio de Três Lagoas[8] para dar aula em Corumbá, Celso[9], professor de Análise. Acho que, em Corumbá, ele deu aula pouco tempo, mas deu. Depois, ele voltou em São Gabriel e eu voltei a revê-lo. Muito amigo!

Para você ter noção da amizade, no dia - eu vou lembrar pra você - que um camarada quebrou, com o pé, uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, nós tínhamos aula naquela manhã com o professor Celso, na verdade, tínhamos prova. Eu não sabia de nada e ele chegou às sete horas. Quando eu peguei o papel, assim que eu comecei a ler, as letras começaram a pular, mas eu não sei o motivo, porque eu estava bem preparado sabe. Eu falei: *professor Celso, eu não consigo responder nenhuma questão, porque eu não consigo ler, se o senhor ler pra mim, eu digo a resposta.* A prova era de Análise, mas o foco principal era a equação da reta. Eu falei: *professor eu não consigo*. Ele me disse: *você assina a prova?,* eu falei: *assino, mas o senhor tem outra para eu levar para casa?* Ele respondeu: *eu tenho.* Então, eu assinei a folha de prova e deixei para ele e fui dispensado. Depois disso, eu não consegui sair do alojamento, precisou um amigo meu, o José Antônio, daqui de Itaporã[10], me conduzir para dentro do carro, porque eu não sabia ir sozinho - era uma Kombi que ia levar-nos no ponto para pegar o ônibus-, e ele me trouxe até Campo Grande[11]. Quando cheguei em Campo Grande, estava passando a reportagem sobre o que tinha acontecido com a imagem da santa. Meu olho fazia assim (faz gesto de quem arregala os olhos), sabe? Eu não conseguia firmar a imagem. Isso tinha acontecido em outro lugar, eu vi na televisão, no jornal, mas sei que, só quando nós chegamos em Campo Grande, eu fui enxergar. Eu não conseguia! Eu não sei por onde o ônibus passou, que jeito que eu vim até Campo Grande. Só sei que foi esse meu amigo que me trouxe aqui em casa. Era a última prova, nós íamos terminar e ir embora e eu não consegui fazer. Sei que se eu não tivesse nota, eu tinha reprovado. Não é mesmo? Eu não sei o que o professor Celso conseguiu fazer, mas eu não reprovei.

O objetivo dessa licenciatura de Matemática era complementar a que tinha iniciado em Corumbá. Nós pudemos fazer algumas disciplinas em Dourados[12], prestamos lá algumas provas, porque estávamos em atraso. Lá, eu conheci o professor Sidnei, foi em Dourados, em uma dessas disciplinas que eu fui fazer lá. O Sidnei, como mencionei, foi um dos professores

---

[8]Três Lagoas é uma cidade localizada no centro-oeste, pertence ao estado de Mato Grosso do Sul, porém sua área territorial estende-se até a divisa com o estado de São Paulo.
[9]Celso Correia de Souza.
[10]Itaporã é uma cidade do estado do Mato Grosso do Sul, localizada a 228 km da capital estadual.
[11]Campo Grande é a cidade capital do estado de Mato Grosso do Sul.
[12]Dourados é uma cidade do sul-mato-grossense, distante 235 Km da capital estadual.

de V.G.A. Nós tínhamos professores doutores e outros, não. Lembro que o Celso trabalhou com Análise, o Zé Luiz[13] foi o que exigiu o Estágio e também a monografia, outro professor da época foi o Luiz Carlos[14]. Sei que o Zé Luiz e o colega dele, branco, todo pintadinho (Luiz Carlos), pegou parece que História da Matemática, me parece que foi. Era um negro e o outro tudo pintadinho. O Edmir[15]também me deu aula lá em São Gabriel, chegou a dar aula sim, se, eu não me engano, ele ainda era aluno na faculdade.

A inscrição nesse curso, na verdade, foi feita pela própria Secretaria de Educação, eles me acharam na escola, eles que foram atrás dos alunos. Acho que eles tinham um compromisso com aquela turma que tinham feito Ciências, né? E aí eu não precisei fazer nem vestibular. Quem tinha Ciências não precisou.

Estudar, nós estudávamos desde as 3 da manhã (risos). Mas o curso era das 7h às 10h 30 min, aí o almoço era as 11h. A gente almoçava e voltava às 14h, e, quando era 18h, parava para entrar em um clima legal, né? Jogávamos futebol, fazíamos alguma coisa ali, depois tomávamos um banho e, à noite, tinha alguns professores, - que eu não estou lembrando de todos- que chamavam para tirar dúvida. Nesse período da noite, não tinha material, não tinha nada, o pessoal perguntava e o professor tirava as dúvidas espontaneamente. Inclusive, o Celso era um que sempre fazia isso.

Na licenciatura oferecida em São Gabriel, podíamos contratar um substituto por até três meses, então, muitas vezes, usávamos esses meses para fazer o curso. Eu já não me lembro mais quais eram os meses que, oficialmente, deveriam ter as aulas, eu não lembro; quando eu era solteiro, eu lembro melhor. Para você ter ideia, no curso de Ciências, em uma noite de 31 de dezembro, a gente varou estudando e eu fui para casa, tomei banho, almocei com meus pais e fui direto para o curso. Nesse dia, eu dormi com a janela do ônibus aberta até Cuiabá, choveu e me molhou tudo.

No curso de São Gabriel, lembro que tinha muitas apostilas e, quando faltavam respostas nessas apostilas, o professor falava para procurar nas bibliotecas, então foi onde eu adquiri alguns livros que eu não encontrava. Como exemplo, tenho esses do Elon Lages Lima[16], era, na época, uma coleção, eu tenho todos.

---

[13]José Luiz Magalhães de Freitas.
[14]Luiz Carlos Pais.
[15]Edmir Ribeiro Terra.
[16]Antônio refere-se aos livros de Elon Lages Lima, publicados na Coleção do Professor de Matemática da Sociedade Brasileira de Matemática. A coleção é composta por uma série de livros resultados de um programa que, inicialmente, em 1990, visava oferecer treinamento para os professores de Matemática de todo o estado do Rio de Janeiro e tornou-se, posteriormente, referência disponível no Brasil para a formação de professores do Ensino Médio de Matemática.

Em um dos trabalhos do Zé Luiz, resumi um livrão grosso, encadernei e levei para ele. Depois, ele me devolveu, elogiando o trabalho e pediu que eu fosse a campo. Você sabe o que é ir a campo, né? Então, era assim, cada professor trabalhava com alguns livros, indicava outros e distribuía também apostilas. Mas, os alunos que não tivessem os livros, até comprar, tinham que buscar nas bibliotecas.

Outro exemplo de livro utilizado foi esse aqui, do Paulo Freire[17], mas se eu não me engano foi a professora Magali[18], no curso de Ciências, que trabalhou com ele. Eu acho que foi. Agora, esse livro (mostrou o livro do Paulo Freire), eu peguei na biblioteca, eu trouxe porque eu não tinha nenhuma recordação sabe (risos), eu falei: *não vou devolver, não.*

Nas disciplinas que tivemos em São Gabriel, os professores variavam muito o trabalho, o Edmir era um professor muito amigo meu e ele variava muito o trabalho. A primeira coisa que ele fazia era contar o que estava acontecendo aquele dia, não sei se ele ainda tem esse costume. Ele falava: *hoje é dia de São Lucas, e isso e aquilo está acontecendo hoje*, e continuava: *isso aconteceu em tal época*... O que ele fazia era "quebrar o gelo" com a gente né? Uma coisa assim, mas aí não era matéria. Então, ele iniciava a matéria dele, distribuía textos - apostila como você estava falando -, trazia encadernada alguma coisa ou grampeada e tal, era apostila mesmo, entregava e escrevia o título no quadro, e dizia: *nós vamos trabalhar em cima desse assunto!* Ele trabalhava o assunto de manhã ou, às vezes, ficava dois dias naquilo ali. Quando era no outro dia, ele submetia a uma sabatina, perguntava para você, para outro e para outro, né? Trazia para o quadro para o aluno se expor, porque eu, por exemplo, não sabia me expor conversando. Então, tínhamos que fazer no quadro e ele corrigia os erros e chamava a atenção da turma. O Edmir costumava falar: *eu sei que tem gente que não chega nem aí.* Então, ele fazia tudo isso e, depois, tinha um dia só para tirar as dúvidas, era um dos professores que voltava à noite sem nada, assim, para tirar as dúvidas, sabe? A cada dois dias, quando ele terminava um assunto, aplicava a prova. Agora, tinha outros que, no final de cada dia, davam um texto e, no final da tarde, davam uma prova. Tinha outros professores que deixavam, às vezes, passar dois dias, então, quando ele terminava o assunto, aí aplicava a prova, era o caso do Celso, até mesmo porque o Celso usava muita prática, ele não ficava somente na teoria. Sobre o Celso, eu lembro de uma vez que ele levou uma "coisinha" pequena assim que colocava nos cascos do navio, -disse que era dele, que ele

---

[17] *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire. Apesar do colaborador, dizer que, talvez, foi trabalhado pela professora Magali no curso de Ciências, na década de 1970, acreditamos que tenha sido trabalhado na Licenciatura Parcelada da década de 1990, já que a primeira edição é de 1987.

[18] Magali Baruki.

desenvolveu - na água, submerso, para ver a propagação da aproximação de um obstáculo, de uma pedra, de alguma coisa; calculava a distância. Tipo uma câmera de ré em um carro, só que para frente. Bom, ele levou para gente e disse que foi ele que desenvolveu isso. O aparelhinho dava um apito sonoro quando estava em uma distância, sabe? Em cada distância, em cada metro que vencia, milha, uma coisa assim. Ele levava muita prática e exigia muito recorte, dobradura, aquele negócio, "origami" (risos), que é dobradura, ele usava muito.

Tinha muitos professores que abusavam, porque tinha o dia da prática, não era só teoria não, mas tinha outros que se prendiam só na teoria. Outro exemplo é do José Luiz e do Luiz Carlos, eles tinham recém chegado da França, então, eu acho que o trabalho deles era bastante avançado, até eu achei sabe? Porque eles não usavam o giz. Eles iam, ora em um canto da sala - principalmente o negro -, ora no outro, ora no meio, sabe? Usavam o espaço que os alunos tinham e eles tentavam manipular "coisas", materiais. Era mais ou menos assim, eles contavam, faziam toda uma narração deles, depois eles distribuíam o material, só depois que eles distribuíam o material, falavam (no caso, o negro): *agora eu quero que vocês façam a leitura e vejam o que vocês não conseguiram na fala. Tirem a dúvida entre a fala e a leitura.* Então, o pessoal "malhava" esse tipo de pergunta e de resposta, só que ele não respondia. Era assim, você fazia uma pergunta, ele anotava, eu fazia uma pergunta, ele anotava, o outro fazia ele anotava, aí ele respondia as perguntas.

Foi junto com esse professor, o Zé Luiz, que fiz a minha monografia, como eu já mencionei. Quem encadernou para mim, digitou e resumiu foi a Karla[19]. O tema foi sobre História da Matemática. Eu levei o meu livrinho, que deu mais ou menos nessa grossura aqui (mostra um livro que tinha mais ou menos 1 cm de largura). Eu tinha um livro deste e foi extraviado, sabe? Tinha poucos, mas era um livro completo, mas se perdeu. Bom, eu levei o meu livrinho e distribuí para os professores, que me lembro era o Zé Luiz, o Luiz Carlos e o Celso que iam avaliar. Distribuí para cada um deles, para tirar o foco (risos) -aprendi isso – e entreguei para os professores os que eram mais caprichados. O Zé Luiz era muito exigente (risos). Ah, também tinha uma mulher, mas eu não estou lembrando bem dela. Também distribuí um para cada aluno, o material dos alunos nem capa tinha e também não era encadernado, era grampeado. Os dos professores para encadernar, eu precisei levar para Dourados e entreguei para eles um livro. Era para eles corrigirem, eu pensei que eles não iam ler, mas eles leram e, onde tinha erro de português, eles corrigiram para mim. Eu precisei apresentar o meu trabalho e eles me avaliaram. Eu apresentei o trabalho, mas preparei um

[19]Karla Jocelya Nonato, filha de Antônio.

resumo. Deixei uma folha assim (mostra que foi em cima da mesa), peguei o tema e conversei a respeito do tema. Fui para o quadro, fiz alguns esboços, meio apavorado, meio torto, terminava um tópico e passava para outro, parece que deu trinta e poucos tópicos. Tudo muito rápido, muito direto. Os professores pediram, então, um tempo para fazer a avaliação, todo mundo saiu, né? Fui para o pátio com a turma. Quando voltei, sentei no meu lugar, não era mais eu, mas o Zé Luiz, falou que a banca tinha chegado em tal média, falou que faltava a análise dele e que me mandava a nota (risos), nesse ponto, eu achei que ele foi bastante discreto. Tinha a nota da banca - a média deles –, a nota do Zé Luiz e a nota da minha exposição. Muita gente que pedia para ver as notas, eu não quis ver.

O professor Zé Luiz trazia muito as questões da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) para nós, foi bastante falado, muito debatido. O Luiz Carlos e o Edmir também falavam. Inclusive, um dia nós – eu digo nós porque eu não vou citar nome de aluno, né? -, achávamos que isso aí era conveniência do governo (risos). Tinha que aparecer, aí houve discussão, porque o Edmir dava bastante liberdade, sabe? Eu até acho o seguinte, hoje, se fosse submetido a um questionamento, um "purgatório" para saber, eu acho que os professores que mais dominavam eram os que tinham segurança da matéria e, ao mesmo tempo, eram os que davam mais liberdade, porque eles sabiam para onde iam. Como era o caso do Celso, como era o caso do Edmir. Agora, tinha outros professores que, com eles, ocorreram até desentendimentos, eu não vou falar por causa do áudio (risos).

As aulas eram planejadas assim: um bimestre em uma semana. Mas, às vezes, ia bem mais, às vezes, vencia o bimestre em um mês. Vejo que era muito a didática, a técnica que o professor usava para ter uma maneira de ter os alunos em situação de ensinar. Por exemplo, baseado no que eu disse, tinha professor que dava matéria de manhã até às três horas da tarde e, às três horas da tarde, dava prova. Tinha outro que eu te falei que ainda aparecia à noite para tirar as dúvidas e, quando terminava o assunto, ele já aplicava a prova. Eu acredito que esses professores agiam dessa maneira como estratégias de trabalho, pois senão não ia dar tempo de terminar.

Lembro que, apesar dessa correria, os professores de São Gabriel trabalhavam com alguns materiais de maneira diferente, tanto que, depois, eu fui em Dourados e convidei um dos meus professores, o Edmir Terra, para trabalhar com a calculadora com os meus alunos. Eu fui para Dourados e trouxe ele para trabalhar com a calculadora. Esse professor estendia o trabalho dele para todos os nossos alunos se o convidássemos.

Teve uma vez que trabalhei também com uma equação do segundo grau de forma diferenciada do que o livro didático trazia. Eu lancei como novidade. E uma outra coisa que

eu lancei como novidade foi o quadrado da soma de dois termos. Trabalhei da forma que o pedreiro pode usar para fazer a maquete, para fazer, depois, a construção de uma casa. Trabalhei com os ângulos, com o ângulo reto, tudo sem precisar usar o esquadro ou o compasso. Você pode obter por meio de cálculos, esses dados sem usar esses aparelhos de precisão.

De uma forma ou de outra, todos aqueles ensinamentos que nós tivemos nas Parceladas ajudaram com o nosso trabalho em sala de aula. Eu tenho certeza! E não foi só comigo, foi com todos os colegas também. Todos evoluíram bastante.

As avaliações, muitas vezes, eram escritas e é lógico que uma avaliação escrita não é uma avaliação 100%. Eu acredito que a avaliação tem que ser escrita, mas tem que ser observado também um lado que alguns professores usavam, que você fizesse uma autoavaliação do que você tinha aprendido e do que não tinha aprendido. Eu acho que essa avaliação só se completa quando é feita autoavaliação, só eu vou avaliar e não pediram que você está fazendo já acarreta.

Os alunos do curso de São Gabriel, que era o meu caso, já tinham família, filhos, eram pessoas responsáveis definidas, com cabeça feita. Você pode ver ali (aponta uma foto)[20] que, na turma, eu e o Gabriel éramos os mais novos né? Você vê pela fotografia. Também tinha essa menina de costas que era bem nova (aponta para a moça na foto)[21]. Porém, eu já tinha a cabeça feita, tinha um emprego seguro e estava à frente do sindicato dos professores, de associações. Eu fui um que acompanhei a fundação da criação de vários sindicatos em Itaporã.

Em São Gabriel, nós ficávamos em uma colônia agrícola. Lá, nós tínhamos aula, dormíamos e comíamos. Tinha cozinha, tinha alojamento. Está certo que nós cedemos a sala, onde tinha as camas, para as meninas, nós nunca entramos em duas salas em que tinham as meninas, até por consideração. Os homens dormiam no anfiteatro e eu escolhi dormi em cima do palco, subia dois, três degraus de escada e dormia em cima do palco – que era de madeira - , eu não dormia no chão, porque eram aquelas escadinhas, mas o pessoal colocou tudo na frente, assim, onde era o espaço das cadeiras até chegar no palco, era tudo ali o alojamento, né?

Para ir para lá não tinha nenhum auxílio, pelo menos, até hoje, eu não recebi, não fui reembolsado, não. Eu não lembro de nenhuma ajuda, se tinha eu não estou lembrando. O que tinha é que nós continuávamos ganhando como se estivéssemos trabalhando normalmente e,

[20] Anexo A, Figura 11.
[21] Anexo A, Figura 12.

vamos supor que você tirasse uma licença, você vai tirar uma licença agora, alguém vai entrar no seu lugar para dar as tuas aulas, mas você continua ganhando. Era isso que eles faziam.

A passagem não era reembolsada, mas lá nós tínhamos: refeição, cama, comida, e o que mais? O estudo! A prefeitura ajudava com essa parte, juntamente com a universidade, acho que era um convênio.

O apoio que nós tínhamos vinha através da faculdade e eu acho que se tinha apoio pelo governo, porque entrava essa verba pela faculdade. Na época, foi uma questão de honra unir o coordenador de Campo Grande e levar o curso para Jardim, para São Gabriel. No começo, foi uma questão política, eles não fizeram em Itaporã, porque o prefeito de Itaporã não se dispôs a dar alojamento, comida, local, não tinha. Então, eu penso que quem dava o apoio necessário financeiro era a prefeitura e não o governo.

O prefeito fazia a parte dele, visitava de vez em quando e, toda vez que a gente ia lá, ele ia fazer uma visita, passava uma manhã com a gente e perguntava se estava faltando alguma coisa, se precisava de assistência médica. Eu fiquei doente, o Celso me dispensou da prova com direito a eu ir para o julgamento do conselho né? E, do mais, foi o prefeito de lá que acompanhou.

Nós íamos para lá sozinhos, sem família, a minha, por exemplo, só foi na formatura. Tinha alguns que mandavam chamar a mulher, outros mandavam chamar o homem né? Mas era por conta deles.

O preconceito de termos feito uma Licenciatura Parcelada existia sim, mas posso dizer que era mínimo. Você sabe todo o trabalho, todo evento - eu não tenho adjetivo para dizer qual -, tudo o que nós nos dispomos a fazer, existe os que vão aplaudir e existem os que vão condenar. É claro que, até entre os professores, depois no serviço, falavam que essa foi uma faculdade feita nas coxas, essa faculdade Parcelada. Então, isso acontecia em alguns casos, a gente poderia falar, hoje, sobre discriminação, mas a gente não tem liberdade para falar discriminação, né?

Mas os professores, por exemplo, eles davam aula no regular e nas Parceladas, volto a citar o Celso, o Edmir, entre outros, eles tratavam a gente de igual para igual. Mas isso foi em todas as Parceladas, inclusive, o Flávio Batalha[22], uma noite, foi me cumprimentar e disse: *agora você é um dos nossos, você está em igualdade com nós.*

Foi depois da separação oficializada do estado, na Licenciatura Parcelada da década de 1970, eu cheguei a sentir em Nortelândia discriminação por eu ser sulista. Foi o caso do José

[22] Flávio J. Batalha, foi professor de Sociologia Educacional da Universidade Estadual de Mato Grosso.

de Lima, desistir. Foi por discriminação. Chegou a ter discriminação do pessoal, porque o cuiabano não queria ser norte. Cuiabá [23]nunca aceitou, não sei se hoje estão aceitando, sabe? Eu acho que estão aceitando pelo desenvolvimento da copa e tal, mas, de início, eles não queriam, eles queriam que Cuiabá continuasse sendo capital, mas do sul. Ali, tem, até hoje, a divisão de água, eles pegaram um pouquinho para baixo da divisão de água, das nascentes, era para pegar nas divisões de água, nas nascentes de água e eles pegaram um pouquinho para baixo, onde a água já vai para o norte e água vem para o sul. Pegaram ali onde separa, onde já está correndo a água, então os cuiabanos não aceitavam isso, agora, hoje, eu não sei, mas houve um certo olhar torto de falar assim, esse aí é sulista, esse aí é nortista. Agora, em São Gabriel, era só o pessoal do Mato Grosso do Sul, não tinha gente de Mato Grosso.

Em São Gabriel, o estágio da Licenciatura Curta, até pelo fato de a gente estar trabalhando, era uma das exigências, era que o professor estivesse em atividade. Na época, o responsável pelo ensino, aqui, na região era o D. Luiz Antônio, falecido em Dourados. Ele exigia que o pessoal já estivesse dois anos trabalhando no estado, dando aula. Então, como você sabe, a Curta era para qualificar esse povo. Um turma dessa licenciatura era em Ponta Porã, era responsabilidade de Dourados que não suportou o curso e, então, estendeu-se para Corumbá. O início foi lá em Corumbá. Eu já tinha feito Pedagogia. Cheguei em Corumbá para pegar alguma coisa de Pedagogia, que estavam cobrando no serviço, e foi lá que eu vi que teria o vestibular para Ciências e as inscrições se encerravam no outro dia. Peguei o histórico de Pedagogia e fiz o vestibular de Ciências.

Fizemos, então, a primeira etapa e eu voltei. Mas eu não fui péssimo, mas não fui ótimo, você deve ter tido acesso as minhas notas. Hoje, seria diferente e, hoje, eu domino o conhecimento e a matéria, mas, naquela época, eu não dominava e aí surgiu o negócio que você estar inseguro, né? Tinha insegurança, então. As matérias que eu estava devendo fiz em Dourados, porque eram as mesmas e foi quando eu conheci o Sidney como aluno, antes dele ser meu professor. Eu recebi um elogio porque eu comecei com as notas mais baixas e as minhas notas foram de repente, foram acumulando, crescendo até eliminar todas. Depois disso, eu não fiquei arrastando nenhuma disciplina para outro período, sempre eu conseguia.

O estágio era com a Magali, ela acompanhava junto com uma banca de dois ou três professores. O assunto era sorteado, então, eu dava minha aula para os meus colegas de turma e eles faziam uma crítica. A Magali finalizava dizendo o que eu fiquei devendo, o que ficou a desejar.

---

[23] Cuiabá é capital estadual do estado de Mato Grosso.

É mas, aqui, onde você dava aula, você levava algum relatório dos seus alunos, como eles foram, como se fosse uma coisa, assim, para a professora avaliar, acompanhava.

A formatura em São Gabriel foi assim, tivemos uma missa e teve uma porção de coisas, podia levar a família. Já de Corumbá para você ter uma noção, até hoje, os convites não chegaram aqui (risos). Mas, de São Gabriel, a gente tinha uma cota de convidados para levar, pois tivemos festa. Dos que entraram no curso, era coisa de 40, ou 50 – eu não me lembro direito, porque sempre estive entre o número dois e o número quatro, nunca fui mais que o número quatro, por causa do meu nome, então eu não lembro bem-, se formaram uns 40 e pouco, tinha muita gente e não era só do Mato Grosso do Sul, pegaram quem fez Ciências em São Paulo, quem fez em outros lugares. Convidaram os professores que estavam trabalhando e não tinham curso superior, entendeu? Foi para suprir uma falta, uma necessidade.

Olhando para trás, em nível do desenvolvimento da época, eu acho que foi uma grande ideia, porque se eles não fazem isso, - hoje, estão dizendo que a situação de ensino não presta, não está boa, você imagina que continuam com os professores sem qualificação,-estaria pior, sabe? Por isso, eu acho que foi uma grande ideia, eu acho que foi uma grande iniciativa. Agora, Corumbá foi mais. Corumbá, eu tenho que colocar em primeiro, vamos dizer, assim, se eu fosse dar uma nota, avaliar as duas, eu daria um 9,5 ou nove pra Corumbá e daria, logo em seguida para São Gabriel. Porque Corumbá se estendeu até Nortelândia, atendeu mais pessoas.

Eu acho que seria uma boa ideia oferecer esse curso hoje, para os professores que se dedicam à educação, porque são poucos, tem muitos que se dedicam pelo dinheiro, para poder pegar um plano de saúde. Muitos vão atrás para não se incomodar, para ter um plano de saúde, uma aposentadoria. Eu conheço muitos colegas, amizades que eu fiz depois, que estão em busca de um concurso público para ter estabilidade.

Cada um na sua época né? Eu acho que as pessoas hoje com 80, 70... 80 anos, eu acho que têm uma cabeça melhor que a minha, pensa mais em conjunto, o pensamento é mais para o coletivo. Aí vem a minha geração, que pensa também no coletivo, que é o caso dos meus colegas que fizeram as Licenciaturas Parceladas naquela época, eles pensavam no coletivo e o que poderia com o curso oferecer ao próximo. Agora, os de hoje, eu não sei o que pensam, eu não parei para pensar (risos) sobre isso.

Eu vou falar uma coisa que não tem nada a ver, sempre fui portador de deficiência e eu quis ser um vencedor, hoje, me considero um vencedor. Então, você deduz né? Eu precisava melhorar meu nível, porque condições de trabalhar fisicamente e de frente com

outro, eu não tinha, teria que ser pela inteligência e essa foi a melhor maneira que eu achei. Para mim, foi um motivo para crescer, eu cresci em todos os sentidos, eu adquiri família, eu tenho família hoje, tenho orgulho dos meus filhos, não saíram os três iguais porque não quiseram (risos).

Fui me disciplinando, fui adquirindo conhecimento, tendo visão em todo sentido, eu acho que seria uma boa se pudesse adotar novamente isso para um curso, que se aplicasse no seu caso, no caso da Karla (filha de Antônio), que estão prevendo assim um doutorado, eu acho que deveriam ter um apoio, como nós tivemos naquela época. Ter um apoio, abrir por regiões, um apoio para essa gente.

Se nós não tivéssemos feito as Parceladas, na época, nós não teríamos feito um curso superior, porque tínhamos que continuar trabalhando, vendendo pipoca sem sal e sem açúcar, assim, com o curso, nós vendemos pipoca com sal e açúcar.

O que marcou para mim foi a situação, foi o meu crescimento intelectual e também o fato de poder me soltar da família, dos meus pais. Iniciei lecionando em 1977, vou contar a minha história. Começou com o Luiz Antônio. Eu tinha ido para Campo Grande, prestei vestibular, conclui o segundo grau em Dourados e fui para Campo Grande e prestei o vestibular de Ciências Econômicas, na verdade, eu queria fazer Administração de Empresa. Quando, no segundo semestre, eu estava devendo Semântica, é uma ramificação de letras né? Eu estava devendo essa disciplina. Eu tive um problema na república e eu decidi desistir. Quando foi no dia de Santo Antônio, eu sai para a estrada para pegar uma carona para vir embora, e vim. Então, eu cheguei, já tinha me distanciado da casa do meu pai, porque eu tinha ficado lá dois meses, aí eu fui em Dourados para pegar um serviço. O Luiz Antônio, na época era delegado de ensino, eu conversei a respeito dele sobre umas vagas que tinha aqui, em um colégio de Itaporã[24] e eu queria trabalhar, porque anteriormente eu trabalhava fazendo um período na prefeitura e na parte administrativa na escola, antes de ir para Campo Grande. Eu era um menino que levava recado; em Itaporã, não tinha banco, não tinha nada, então, eu levava tudo em uma bicicleta, sabe? Depois, evoluí e passei a entregar merenda escolar. Pegava no exército em Campo Grande, depois, chegava aqui e distribuía nas escolas. Então, fui falar com ele e falei, que a gente já se conhecia do colégio estadual - ele tinha sido professor no colégio Presidente Vargas, onde eu tinha estudado e, no Lins, aonde eu tinha estudado-, e que eu tinha feito científico e, depois do segundo ano do científico, eu comecei a fazer segundo ano de contabilidade, que fiz os dois juntos - no terceiro ano de contabilidade,

[24] Itaporã é uma cidade sul-matogrossense localizada a 228 km da capital estadual.

terminei o científico, fiz os dois cursos juntos né? Mas o que eu conto mais é o de contabilidade, com diploma e tudo, o outro, eu acho, que não peguei até hoje o diploma –e ele falou: *olha, nós temos vaga no distrito de Montese[25], são 10 km de Itaporã. Mas é melhor você ser grande entre os pequenos, ser bom entre os pequenos, do que ser pequeno entre os grandes. Vai lá para Montese que você está empregado*. Aí eu fui, fiquei empregado em Montese. Isso aconteceu, na minha cabeça, em 1974 ou 1976. Quando o professor saiu e foi para Itamarati, eu assumi a vaga, porque, até então, eu trabalhava na secretaria, na parte administrativa.

Essa Licenciatura Parcelada de Matemática contribuiu muito para a parte didática, com o modo como eu trabalhava em sala de aula. Melhorou muito meu trabalho com os alunos, porque, no início, eu passava informação né? Eu acho que eu era um passador de informação. Você entende? Depois, eu já fazia as coisas com segurança, com decisão. Eu sabia o que estava falando e se estava falando A e T, é porque eu queria A e T. Anteriormente, eu passava, esse aqui foi o autor fulano de tal, fulano que disse, mas, depois, eu assumi aquilo para mim como se fosse meu. Por isso, eu acho que contribuiu muito né? Não no campo da educação, porque depois eu fiz especialização, e, depois, me tornei quase que um, como é que eu vou dizer, quase como um, de soldado eu passei a capitão, depois, eu já comandava, dava muita segurança.

Depois que terminei a Licenciatura Parcelada de Matemática, lecionei até me aposentar. Aliás, não foi até me aposentar porque eu peguei um período em que eu fui diretor, depois, eu peguei um período em que eu fui coordenador, você entendeu? Mas eu me aposentei como professor em 2006. Como nós lecionávamos, então, foi feito um acordo com a escola, na própria sala de aula da escola. Assim, nós tivemos que fazer o estágio, mas aí foi mais facilitado. Nós recebemos a visita, me parece que uma vez só de um pessoal de São Gabriel, de Dourados, mas o diretor da escola arrumou dois professores da escola para acompanhar nossas aulas. Tinha dia que ficavam lá, parecendo dois corujões sentados (risos). Eu imagino que se fosse hoje, eles colocariam o coordenador para fazer esse trabalho, mas, naquela época, o diretor era, além de diretor, coordenador, professor, padre e pastor (risos). Fazia tudo e se o diretor não estivesse, era a secretária.

Esses professores que acompanharam as minhas aulas, nunca me deram uma devolutiva disso, nem na Universidade, nem na escola. Não tiveram coragem de dizer nada para mim não (risos). Na verdade, eles não iam explorar muito o estágio, porque nós já

[25] Montese é um distrito da cidade de Itaporã no estado de Mato Grosso do Sul.

estávamos trabalhando e também já tínhamos feito a Curta, então, já valia. Tudo o que nós éramos já estava lá, então, houve um aproveitamento. O objetivo do curso era qualificar o professor e foi isso o que eles fizeram.

Depois que terminamos o curso, tivemos aumento salarial. Foi o que melhorou a vida da gente (risos). Só não dá para eu dizer a quantia porque eu não me prendo a quantidade, mas favoreceu bem no orçamento da casa e da família.

Mas, se eu fosse qualificar é claro que o período que eu tive em Corumbá, talvez até por causa do contato, foi mais humanitário. Apesar de, na época da Licenciatura Curta, era época do regime militar. Sempre acabava saindo um comentário entre a turma na sala de aula, mas os professores da época abafavam. É porque não podia deixar sair dali as ideias, era uma coisa bastante séria. Apesar do Mato Grosso do Sul parecer que não tem memória de registro, mas aqui aconteceram barbaridades que eu presenciei, sabe? Por exemplo, daqui para Dourados, um senhor deixou uma escritura de terra, porque ele tinha um terreno aqui (refere-se a Itaporã), onde tem um corgo. Meu pai tinha um terreno perto, do outro lado do corgo. Uma noite ele cruzou o corgo e foi lá na casa do meu pai, entregou a escritura do terreno dele e pediu para o meu pai guardar se, por acaso, ele não voltasse. Até hoje, eu não vi esse homem mais. Então, aconteceu alguma coisa. O exército na época – eu sei porque tenho um amigo que era do exército na época – perseguiu gente daqui, levou para algum lugar que ninguém sabe para que rumo foi. Existiam, então sim, perseguições. O exército tinha condições para prender e para fazer pressão no indivíduo. Eu presenciei essas coisas. Mas tudo isso, eu acho que não influenciou em nada no curso e se houve influência foi positiva, pois o regime militar disciplinou o povo, então houve uma disciplina, foi imposto uma disciplina, um regime duro, uma linha dura sabe? Nas escolas, havia muito 'quebra pau', principalmente os alunos né? Os professores ainda davam atenção, então, aconteciam algumas manifestações nas salas de aula. Mas na faculdade não, era diferente.

Eu acho que, apesar da época, de tudo que estava acontecendo no país, a turma de São Gabriel foi mais faculdade mesmo, foi mais puxada para o ensino. Em Corumbá, procuravam dar apoio moral para gente, para não deixar a gente desanimada. Eu lembro um vez, eu tenho uma lembrança de uma vez que eu saí sem dinheiro e o pantanal cheio, só saía de Corumbá de avião. Era o único meio de transporte, ninguém saía mais. Eu tinha um colega com nome Danilo[26], que estudou o segundo grau comigo, ele está até em uma foto, ele era piloto de avião e foi fazer o primeiro tempo, os primeiros voos lá em Corumbá, porque tinha muito

[26] Nosso colaborador não se recorda do nome complete do colega.

fazendeiro que queria o trabalho dele e ele vinha para Dourados também. Eu cheguei, algumas vezes, ir com ele. Mas eu estava sem dinheiro, sem um puto, aí eu vi o que era o povo de Corumbá, sabe? Eu estava numa tarde olhando e chorando por dentro né, aí o Salomão falou: *está tudo bem?* Aí eu levantei a cabeça e falei: *estou olhando o pôr do sol.* Ele me levou em um lugar onde todos os alunos se reuniam, tinha uma mesa de jogos, no grêmio. Ele me chamou naquela sala e pegou o triângulo colocou em cima da mesa e falou: *estoura!* Eu demorei, ele estourou, nós começamos a jogar e ele pediu um mate - naquela época, fabricava o mate lá-, parecia uma caixinha assim, com um canudinho e tal, ele pediu um mate. Ele falou: *você vai querer?* Eu falei: *eu não vou querer, não.* Ele, então, me disse: *você não vai querer, porque está sem dinheiro ou porque você não quer?* Eu falei: *sem dinheiro eu estou, né*. Aí ele falou: *percebi a tua tristeza*. Depois, nós jogamos ali e ele pegou o carro para ir embora com a professora Magali - a mulher dele – e foram embora. No outro dia, ou depois, não lembro, um dia depois, me disseram que o diretor da faculdade queria falar comigo. Eu estava com uma calça jeans, que acho que fazia quinze dias que não lavava, estava em uma maré difícil. Ele me chamou e me deu dinheiro. Eu olhei, dobrei, coloquei no bolso e falei: *olha, eu vou aceitar.* Eu era um cara que as calças e as camisas eram a mulher que lavava e passava. Para ter elas lavadas, eu tinha que pagar e eu não tinha dinheiro nem para um mate. Então, o Salomão me ajudou, depois de uns dias, fui ao banco, porque eu recebia do governo e, então, era depositado no banco Financial da época, eu tinha dinheiro e fui lá pagar ele, mas ele não aceitou.

Tudo isso fez a gente se sentir como ser humano, onde um depende do outro, sabe? Eles me deram a mão. Passei a achar que a aproximação daqueles professores era justamente para tirar a gente do fundo e trazer a gente para cima. Você entende? Eles não deixavam a gente ficar mal. Mas, em Nortelândia, não houve isso, e muito menos em São Gabriel. Em São Gabriel, se não se unisse em grupo para se salvar não conseguia. Lá em São Gabriel, funcionava como se fosse uma faculdade dessas mesmo do tempo que você pegou. Não tinha um amor, não tinha uma aproximação, não tinha um carinho. Desejo sorte pra vocês neste trabalho e, se precisar de mais alguma coisa, você volta a me procurar.

8.4. **Entrevista com o professor José Luiz Magalhães de Freitas.**

Realizada em Campo Grande (MS) em 14 de Abril de 2015.



José Luiz Magalhães de Freitas em sua sala, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 14/04/2015

Nasci no interior do estado de São Paulo, na cidade de Pindorama[1], mas na minha infância acabei morando mais em uma fazenda que tinha uma escola multisseriada. Muito interessante, porque foi lá que eu aprendi a gostar de matemática. Lá eu tive uma professora no primeiro ano, que gostava muito de ensinar Matemática. Serei eternamente grato a ela, por ter despertado em mim a vontade de estudar e aprender Matemática. Para ensinar números e operações ela explorava muito os palitinhos, fichinhas e sementes. Eu me lembro até hoje, de atividades que ela realizava com esse tipo de material de manipulação, quando eu aprendi a tabuada. Ela iniciava o ensino de cada tabuada com a manipulação de sementes ou palitinhos

[1] Pindorama é um município pertencente ao estado de São Paulo, distante 370 km da capital.

de fósforo, fazendo montinhos de dois, de três, ..., pedindo que os alunos repetissem oralmente cada produto e também ia registrando no quadro.

Uma ocasião em que eu fiquei doente e impossibilitado de ir à escola por uma semana, pois ela era distante da casa onde eu morava. Já era final do ano e tínhamos estudado até a tabuada do seis, íamos começar a do sete e eu não queria ficar atrasado em relação aos demais alunos. Como eu já havia compreendido bem o processo de construção das outras tabuadas, fiquei em casa construindo a tabuada do sete com o maior cuidado para não errar, verificando várias vezes se estava certo. Quando eu voltei, ela me chamou e disse: Olha, nós estamos aprendendo a tabuada do sete e foi me explicar em particular. E eu falei: Ah mas eu já sei. Ela falou assim: Como, quem te ensinou? Eu falei: Eu construí sozinho, da mesma maneira que estava sendo feito. Então ela fez os testes para ver se eu estava sabendo mesmo. Perguntou, eu respondi: Já até memorizei também. Tinha a primeira fase que era de construir, e a segunda que era de memorizar. Eu tinha feito as duas fases, e aí ela falou: Nossa, está mais adiantado que nós. E me elogiou perante a classe e é claro que isso fez bem para o meu ego.

Não tenho dúvidas de que esse episódio foi marcante para despertar em mim o interesse pela Matemática, pois a partir dele eu percebi que poderia, assim como eu havia construído a tabuada do sete, fazer muito mais. Eu percebi que podia caminhar com minhas próprias pernas, e nunca mais tive dificuldade em Matemática. Tanto que, depois, quando eu estava concluindo o quarto ano, a professora já sabia que eu gostava de Matemática, então me passava problemas pra ficar resolvendo, para não perder tempo com coisas que eu já sabia fazer. E depois, ela, em particular, pedia para eu explicar a solução, como eu tinha chegado na resposta e tal.

O curioso é que, passados alguns anos - eu já estava na faculdade, no curso de graduação em Matemática -, nos encontramos e ela falou assim: Nossa você era realmente ótimo em Matemática. Foi muito bom pra mim ter tido você como aluno! Eu perguntei: Por que? O que eu fazia? Eu me lembro que resolvia problemas de matemática, nada além disso. E, ela me disse: Não, você não só resolvia como explicava com detalhes. Muitos daqueles problemas eu não sabia resolver, e você fazia, e batia depois com a resposta. Você explicava direitinho. Então, eu aprendi muito... Isso foi muito gratificante pra mim. Pois é, a professora do primeiro ano me ensinou a gostar de Matemática, e a do quarto ano eu acabei ajudando ela de alguma forma.

Também tiveram outros episódios que marcaram meu percurso de aprendizagem matemática, por exemplo, quando eu tive que fazer aquele exame de admissão para entrar, na época, no quinto ano. Você fazia curso de admissão, era obrigatório ser aprovado no exame

para poder cursar a primeira série ginasial, que equivale hoje corresponde ao sexto ano, porque temos 5 anos iniciais no ensino fundamental. Então, eu me lembro que com Matemática não precisava me preocupar, então eu me dedicava mais às outras matérias, porque havia também História, Geografia e Língua Portuguesa. Eram quatro disciplinas. Bom, Matemática eu não precisava nem estudar, porque eu já tinha certeza que eu... vi lá o programa, era coisa que eu já sabia. Bom, sei que no exame passaram poucos alunos, acho que só uns 15 alunos. Não me lembro se eram 35 ou 40 vagas para o ingresso na primeira série. Mas, o que surpreendeu todo mundo, é que eu obtive 10 de Matemática. Tinha lá até o filho de uma professora famosa, considerado um gênio da Matemática e ninguém entendia como eu havia conseguido essa façanha. como ele. Ele era o melhor aluno da cidade de Pindorama e eu vinha de uma escola multisseriada da zona rural. Então eles diziam: como que esse menino que veio de lá do campo... como é que ele conseguiu tirar melhor do que todos?

Mas foi difícil porque para continuar meus estudos eu tive que ir morar na cidade. Meus pais eram pobres, não tinham como me manter. Acabou que uma tia, que por acaso tinha um filho excepcional e trabalhava meio período como professora, precisava de alguém no outro período para cuidar dele. E ela então fez a seguinte proposta: "Vamos fazer um teste: você vai ficar um ano e, se der certo, fica comigo. Bom, acabou dando certo e eu fiquei."

Quando acabei o ensino médio já tinha um emprego. Trabalhava nos Correios, entregava cartas, carregava malas de correspondências até a garagem de ônibus, atendia no balcão... Foi uma experiência interessante. Depois, novamente, quando eu fui aprovado no vestibular da faculdade, foi outro momento difícil, porque como é que eu ia lá de Pindorama, que era uma cidade pequena... Lá perto não tinha faculdade, o curso mais próximo e que eu me interessava era em Araraquara[2]. E aí, para ir para Araraquara, como me manter? Esse era um dos principais desafios. Meus pais não tinham condições de me sustentar... Lá tinha o curso de Matemática, mas, na verdade, na época eu tinha interesse em fazer engenharia ou Física. Na verdade primeiro Física, depois Engenharia.

Mas o que tinha lá e que daria para eu estudar e trabalhar também - porque, Engenharia era mais complicado e eu não iria, provavelmente, nem conseguir trabalhar –, era o curso de Matemática. Me falaram: Você vai e logo pode começar a dar aula. Tinha uns colegas de Pindorama que faziam Matemática e eles me disseram: Você pode morar no início na nossa república. A gente vê... você arruma alguma coisa pra fazer lá.

---

[2] Araraquara é uma cidade pertencente ao estado de São Paulo, localizada a 270 km da capital paulista.

Como eu também gostava muito de Matemática e lá não tinha curso de graduação em Física... Como disse, na época eu estava mais motivado para Física e para Engenharia, essas áreas mais aplicadas. Por exemplo, me lembro quando eu estava no último ano do Ensino Médio, eu estudava os volumes da coleção Matemática Moderna, tendo como autores Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce, Cid Guelli entre outros. Me lembro que resolvi quase todos os exercícios de alguns volumes, por exemplo, o de trigonometria eu resolvi todos, só não resolvi aqueles que eram muito fáceis, os demais resolvi todos. Então, com esses estudos, eu fui com boa base para a faculdade. Passei no vestibular, embora não fosse tão difícil entrar no curso de Matemática, pois ele não figurava entre os mais concorridos. Fui aprovado, mas estava diante de outro desafio: Tinha que arrumar um emprego!

A faculdade em que eu fiz o curso de Matemática chamava-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que depois passou a integrar as unidades da Unesp[3]. Para conseguir me manter eu fui procurar emprego em um cursinho preparatório para ingresso em universidades, chamado de Poli Vestibulares. Perguntei se estavam precisando, não de professor, mas de auxiliar de serviço para fazer qualquer tipo de trabalho. Eles me falaram que eles estavam precisando de alguém para trabalhar na produção de apostilas, que tinha o horário mais flexível e tal. Aí eles disseram assim: Olha, estamos precisando de datilógrafo. Você é datilógrafo? Eles produziam muitas apostilas, as quais eram datilografadas e impressas em mimeógrafo eletrônico. Para todas as aulas os professores utilizavam apostilas que eles mesmos produziam. Eles tinham uma gráfica que funcionava numa das salas do cursinho. Eles também faziam trabalhos para fora, de impressão de folders, livros, livretos, ... Bom, eu tinha feito um curso de datilografia e como precisava do emprego, eu falei: Ah, eu sou datilógrafo, mas estou um pouco destreinado agora. Pensei: Eu posso, tenho que assumir esse trabalho. Aí ele falou assim: Tá bom, então nós vamos depois te dar uma apostila para fazer um teste, para ver como é que você faz. E eu pedi: Só que eu gostaria antes de... Se tiver uma máquina de escrever aí desocupada, que me dispusessem para eu treinar. Pode ser uma máquina velha, pra voltar um pouco o ritmo, porque eu não tenho datilografado ultimamente... Eu estava estudando para o vestibular, falei que estava fazendo outra coisa. E eles falaram: Tá bom, pode ficar treinando. Eu me lembro que eu passei o dia todo lá treinando, depois mais um pouco no outro dia e daí eles me deram uma apostila. Só que a máquina em que eu ia trabalhar era bem diferente. Naquela época não existiam microcomputadores, então eram aquelas máquinas IBM que tinham aquelas esferinhas, que

[3] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

você trocava para mudar o tipo a letra. Foi com esse trabalho que eu comecei, em 1973, a ter condições de frequentar o curso de matemática, quando eu entrei na faculdade.

É claro que eu demorei um pouco para datilografar a primeira apostila, mas também eu caprichei. Porque o diretor do cursinho havia me falado assim: Não pode ter erro! Não pode apagar muito! Isso porque a gente digitava em um estêncil que era "queimado" na máquina, e quando tinha erro, tinha que corrigir com muito cuidado. Tinha uns materiais para corrigir mas dava muito trabalho, então, eles preferiam que se evitasse os erros, para não deixar sinais de correção. Em resumo, eu fui pegando prática, e eu também trabalhava realizando trabalhos para fora do cursinho. Eles me falaram: Você pode trabalhar fora do horário de funcionamento, se você quiser, inclusive sábado e domingo. O cursinho normalmente não funciona aos sábados, mas se você quiser vir trabalhar aqui aos sábados, domingo, ... Então eu trabalhava direto; fim de semana, feriado, à noite. Se o cursinho funcionava à noite, para mim era melhor, porque o curso de matemática era diurno, e à noite eu ficava lá datilografando. Eu era sempre um dos últimos a sair e o primeiro a chegar. Para datilografar erámos dois, mas mesmo assim, eu sozinho provavelmente daria conta daquilo, sabe? Eu já tinha aprendido a digitar com muita rapidez e eu fazia as apostilas em pouco tempo. Eu inclusive ajudava um pouco na gráfica. Às vezes aparecia alguém lá pedindo, por exemplo, para digitar um livro, uma tese, ... Conversei com diretor e ele falou: Olha vamos fazer o seguinte, desde que as apostilas estejam adiantadas e você esteja ocioso, você pode pegar sim, e é uma maneira de você ganhar um pouco a mais. Eu acredito que eles percebiam o meu esforço e por isso permitiram que eu datilografasse muitos trabalhos, teses e até livros na época. No fim, eu acabei nunca dando aula de fato lá no cursinho, porque eu era muito mais eficiente... Eu me considerava um pouco tímido para ministrar aquelas aulas de cursinho, eu até achava bonito eles dando aula, mas eu não, tinha aquele ... Creio que hoje eu até conseguiria, mas naquela época eu não me sentia preparado. Sabe quando você vem lá de uma cidade pequena, depois você percebia quem eram os verdadeiros artistas. Mas eu dava, assim, algumas aulas particulares de Matemática, lá no cursinho mesmo. E os alunos me pagavam, às vezes à parte, mas não era muito. O meu forte mesmo de trabalho, na época, era como datilógrafo.

Afinal eu consegui me formar. Na época o curso normalmente era de quatro anos, mas como eu era assim, modéstia à parte, um bom aluno, eu aproveitava muito bem o tempo, o pouco tempo que sobrava. Por exemplo, eu fazia parte de um grupo de alunos, que gostava muito de matemática e não media esforços para estudar e resolver problemas. Nos reuníamos sempre à noite, na casa de alguém, para estudar e resolver listas de exercícios. Então, quando

estava com pouco trabalho no cursinho eu participava integralmente das reuniões, mas quase sempre, quando era época de prova, coincidia com bastante trabalho. Então, eu procurava manter adiantado para quando chegassem as provas eu estar preparado, pois frequentemente, o que acontecia, é que eu também conseguia puxar as disciplinas, aí concluí o curso em 3 anos.

Na época, modéstia à parte, eu fui considerado o melhor aluno da turma. Assim, eu podia escolher, acredito que nas cartas de recomendação de todos os professores me indicavam para a USP[4], UnB[5] e outras. Meu sonho era a USP e como tinha um curso de pós-graduação em Matemática na USP de São Carlos[6], então eu optei por São Carlos. Aliás, foi o orientador que me escolheu. Na época a seleção era feita pelo orientador, que escolhia quem ele queria orientar. Acabei fazendo o mestrado em São Carlos, assim que eu terminei a graduação.

O que aconteceu foi que eu me casei no início do curso de mestrado e tendo eu primeiro filho logo em seguida, enquanto eu estava fazendo pós-graduação. Minha esposa era de Araraquara e eu fazia pós-graduação em São Carlos. No começo morávamos em São Carlos, quando eu iniciei a pós-graduação. Daí, por questões estratégicas e familiares, optamos por mudar para Araraquara.

Mas mesmo assim eu continuei a pós-graduação, na área de Matemática pura, mais especificamente em Geometria e Topologia. Só que chegou um ponto que eu não estava gostando muito daquilo, parecia cada vez mais distante do que eu havia imaginado. Não era a Geometria que eu pensei, também estava muito distante da Geometria Euclidiana. Era algo muito abstrato e eu não via possibilidade de aplicação alguma daquela teoria. Aí chegou um ponto que o negócio estava patinando e não progredia. Eu não estava avançando, não estava dando prazer investir naquilo. E eu tinha um amigo da Universidade Federal de São Carlos e falei para ele: Olha Ivo, sei lá, esse negócio não é bem o que eu imaginava, eu não estou mais empolgado... Aí ele falou: Mas você está pensando o que? Ele era da área de Análise e me disse: Por que você não muda então para a área de análise? Eu falei: Nossa, meu orientador vai ter um treco se eu falar para ele que eu quero mudar.

Meu orientador era de origem alemã, Gilberto Loibel. Era muito competente, um dos grandes nomes do Brasil naquela área. Além disso, eu sabia que ele gostava de mim, tanto que

---

[4] USP - Universidade de São Paulo.
[5] UnB – Universidade de Brasília.
[6] São Carlos é um município do estado de São Paulo, localizado a uma distância de 230 km da cidade de São Paulo.

me convidava sempre para ir na casa dele. Eu falei para um colega: Eu preciso criar coragem para falar pro meu orientador que eu não quero mais trabalhar com a área dele. O meu problema não era com ele, mas com o que ele está trabalhando. Isso não está me dando mais, aquele prazer que eu achei que teria para conseguir fazer um trabalho de mestrado. Aí o Ivo me falou: Bom, é você que decide, se você quiser mesmo mudar tem pessoas na área de análise que com certeza irão querer te orientar. Eu falei: Vou então falar pra ele. Fui e falei.

Fui até ele e disse: Oh, não tenho nada contra, mas eu não estou mais entusiasmado com meu trabalho de pesquisa ... não está rendendo, e eu quero mudar de área, nada contra o senhor, ao contrário. E, eu achei que ele fosse achar ruim, mas não foi o que ocorreu. Ele falou: Olha, a amizade é a mesma, você não vai ser o primeiro e nem o último. Mas você já tem outro orientador? Eu respondi: Não, por enquanto não, mas existe a possibilidade de eu fazer na área de análise, eu vou procurar aí com o pessoal. Ele falou: Você arrumando outro orientador está tudo muito bem, o importante é você terminar. Nossa, ele foi legal. Tinha um pesquisador da área de Análise que estava recém chegando do doutorado realizado nos Estados Unidos, e estava com um monte de ideias, querendo orientar, e não tinha nenhum orientando ainda. Eu falei para o Ivo: Ah sim, quero conhecê-lo. Fui conversar com ele, que ao final me falou: Sim, está ótimo, vou te orientar sim. Eu já ia fazer o exame de qualificação. Só que a qualificação lá era diferente do que faz aqui[7] e creio que na maioria dos programas, que - é sobre o que já foi realizado do trabalho de dissertação. A qualificação que você fazia na verdade não tinha nada do projeto de dissertação do mestrado. A qualificação lá na USP era assim: uma prova contendo conteúdos de quase todas as disciplinas que havia cursado na pós-graduação, e de algumas que não faziam parte do currículo. Era isso o exame de qualificação: uma prova e sempre uma parte dos alunos ficava reprovada. Tinha que refazer, ou seja, havia uma outra chance. Mas essa prova não era realizada logo no início do curso, era realizada quando já estava terminando as disciplinas.

Eu me lembro que esse exame de qualificação coincidiu a minha mudança de orientador. Mas, eu fui bem no exame de qualificação, fui aprovado e comecei a trabalhar. Só que como eu estava na outra área eu tinha feito poucas disciplinas na área de análise, e para o desenvolvimento do trabalho nessa outra área eu precisava de algumas outras disciplinas. E, para poder trabalhar com equações diferenciais com retardamento eu tive que fazer isso. Eu tive que cursar mais duas disciplinas. E acabamos fazendo o trabalho. Diante disso, e do fato de ter que escrever a dissertação trabalhando em dois períodos, quase que eu estourei meu

[7] O colaborador refere-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS do qual ele faz parte do corpo docente.

prazo. Naquela época, já tinha acabado minha bolsa, porque a bolsa era de dois anos e eu levei mais tempo, aproximadamente quatro anos, mais tempo que o normal para terminar o mestrado. E isso foi por vários fatores, mudança de orientador e de área, casamento, filhos, ... e também pelo fato de ter acabado a bolsa, eu tive que assumir aulas para custear as despesas de casa. Como eu tinha sido aprovado em um concurso para professor da Educação Básica do Estado de São Paulo decidi assumir, aliás, foi um concurso muito concorrido. Eu lembro que no estado todo tinha passado somente uns 80 professores. Foi um concurso que não passou quase ninguém, mas eu passei. E aí eu podia escolher. Na época eu escolhi uma escola de São Carlos, porque eu estava morando e estudando lá. Até perguntei para meu orientador: Professor, está terminando a minha bolsa. O que o sr. acha? Eu fui aprovado em um concurso, devo ou não assumir? Ele falou assim: Olha, se eu fosse você assumiria, eu aconselho a assumir porque não vai poder renovar a tua bolsa, no máximo mais um semestre. Então, é melhor você assumir para você ficar garantido financeiramente. E mais pra frente você poderá entrar, por exemplo, numa universidade como a Federal de São Carlos.

A Universidade Federal de São Carlos estava precisando de professores, mas eu precisaria ter pelo menos terminado o mestrado. Sem mestrado era difícil porque a concorrência era grande. Então eu assumi. Assumi 20 horas só. Mas, não estava dando... Surgiu um fato novo na Unesp,[8] onde estava ocorrendo uma reestruturação. Com ela o curso de Matemática de Araraquara estava sendo desativado e, como os professores tinham saído, eles estavam precisando de professor para ministrar disciplinas para os alunos que estavam matriculados e precisavam concluir o curso. Assim, eu fui contratado pela Unesp de Rio Claro, como professor auxiliar de ensino, com carga horária de 20 horas. Desse modo, eu passei a ministrar 20 horas na universidade e 20 horas numa escola da rede estadual. Mas na Unesp eu fui contratado por período curto, até as turmas concluírem o curso. Eu trabalhei na Unesp durante os anos de 1978 e 1979.

Foi uma experiência interessante. Na Unesp as turmas eram pequenas, a maior parte era constituída de alunos concluintes do curso. E tinha umas disciplinas que só tinha lá mesmo. Nem lembro agora, mas ... era tipo Equações Diferenciais, Topologia Diferencial. Eu ministrei uma disciplina optativa chamada Topologia Diferencial que já estava lá entre as que podiam ser oferecidas como optativa. Eu não tive essa disciplina no meu curso de graduação, mas a ministrei. Claro que foi um curso bem introdutório, apenas alguns tópicos, bem diferente daquela que eu havia cursado no mestrado.

---

[8] Unesp – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho".

O doutorado foi outra história. Assim que eu terminei o mestrado, o Gilberto Telaroli, que já se aposentou também, vivia me convidando pra vir trabalhar aqui na UFMS. Eu sempre dizia: Não, eu vou primeiro terminar o mestrado, porque se eu for sem ter concluído... Ele queria que eu viesse prestar concurso aqui, então perdi alguns concursos que já haviam ocorrido. Eu falava: Sem eu terminar, corro o risco de não terminar nunca. Porque sei o quanto foi difícil eu concluir aquele mestrado trabalhando dois períodos.

No final eu trabalhava só no colégio, mas dava aula à noite, e chegava em casa, às onze horas. Às vezes eu saía um pouco mais cedo, mas normalmente eu saía às dez e meia, até chegar em casa era quase onze horas. Normalmente meus filhos já estavam todos dormindo e eu estudava até uma e meia mais ou menos, um pouco mais de meia noite pelo menos. Isso era todos os dias, porque rendia mais quando estava tudo em silêncio. E também nos fins de semana. A minha esposa pegava meus filhos - nessas alturas eu já tinha dois -, e ia com eles pra casa da minha sogra, e eu ficava lá, o fim de semana estudando direto.

Eu tinha encontro uma vez por semana com o meu orientador. Nos encontrávamos durante aquele dia, num período que eu não tinha aula, pois eu havia bloqueado todo o período diurno. Naquele dia da semana, eu tinha aula só à noite, então, eu ia para São Carlos e ficava lá, trabalhando. Um período trabalhando para o orientador, não trabalhávamos o período todo, mas em torno de duas horas, duas horas e meia. Ao final ele passava as tarefas para eu fazer até o próximo encontro. Eu tinha que dar conta e chegar lá com o que havia produzido durante a semana, com as dúvidas e dificuldades que eu tinha encontrado, desde onde eu tinha parado e tal. E era assim minha rotina ...

Quando eu terminei eu falei para o Gilberto Telaroli: Agora eu quero fazer o concurso. O Gilberto falou: Olha, agora não tem concurso, mas se quiser como nós estamos precisando de professor e não tem vaga aberta, podemos te contratar como visitante. E é até bom, porque assim você vê se você gosta.

Nessas alturas eu já tinha terminado o meu contrato com a Unesp e tinha assumido 40 horas no estado. Então, no começo, eu estava com 20 horas, daí estava com 40. Já tinha dobrado. E assim eu vim, trabalhei um ano como visitante e logo surgiu o concurso. Prestei e fui aprovado. Foram aprovados eu, o Tokuda[9] e o João Carlos[10]. Havia 3 vagas e nós passamos no mesmo concurso. E fiquei...Trabalhei em 1983 como professor visitante e o concurso foi realizado em 1984. Desse modo eu trabalhei somente um ano como visitante.

---

[9] Alfredo Tshuguio Tokuda.
[10] João Carlos da Mota Ferreira .

Como eu tinha pedido afastamento do cargo de professor do colégio, eu cancelei e pedi exoneração do cargo. Me efetivei aqui, mas eu já estava decidido que não voltaria mais. Eu gostei muito da cidade, de tudo. Minha esposa, que veio depois, não gostou muito, era muito ligada à família. Meu pai então me disse assim: Meu filho você ficou louco, lá é terra de gente que mata só pra ver como cai...

Quando comecei dar aulas aqui na UFMS lecionei algumas disciplinas voltadas para matemática pura. Isso no início, porque a ideia era eu voltar. Quando eu avisei meu orientador de mestrado que vinha pra cá ele me falou assim: Vai, depois você volta e faz doutorado aqui em Análise, continua em outra perspectiva. Isso lá na USP e eu respondi: Ah está bem. Minha ideia era fazer aqui o estágio probatório, ficar um pouco e depois voltar para fazer doutorado. Mas, quando cheguei aqui havia disciplinas como: de Prática de Ensino, Estágio, História da Matemática. Eu dividia sala com o prof. Eron[11], e era ele que havia idealizado o projeto do curso e estava tentando implementá-lo, mas ele também nunca tinha dado aula dessas disciplinas. Conversávamos bastante sobre formação de professores de matemática até que um dia ele me chamou e disse: Olha, acho que você podia dar aula de prática. Não era bem isso que eu havia pensado. E ele continuou falando: Mas é porque aqui não tem ninguém que já deu aula no ensino fundamental e tem que discutir essa questão e você parece que seria o mais preparado para fazer isso. Isso porque eu tinha trabalhado no estado como professor na educação básica, tinha trabalhado também em cursinho, um pouco assim de tudo, enfim, mas no estado eu atuei praticamente só em escolas de primeiro grau equivalente hoje ao ensino fundamental do sexto ao nono ano. E isso em princípio não era o meu foco principal. Bom, mas assumi a disciplina de Estágio e Prática de Ensino, Matemática Elementar para alunos do curso de Pedagogia e depois acabei assumindo também a de História da Matemática.

Eu conversava muito com ele na sala, pois era muito entusiasmado com a questão da educação. Foi então que eu comecei a participar de um projeto que o Eron tinha de capacitação de professores. Foi muito interessante, porque eu me lembro que o Eron tinha muitos contatos envolvendo a política acadêmica e achava importante que a universidade realizasse algum trabalho de extensão com os professores. Bom, mas no início eu dei aulas de Cálculo para os cursos de Engenharia, bem como de Vetores e Geometria Analítica, Álgebra Linear.

No entanto, a partir de um dado momento, eu acabei me dedicando às questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Matemática. Eu me lembro que em História da

[11] Eronides de Jesus Biscola.

Matemática, eu falei: Nossa, mas eu nunca, nem na graduação tive História da Matemática, como é que eu vou dar uma aula disso? E ele falou: Vamos fazer o seguinte, vamos nós dois juntos. A gente tinha que oferecer essa disciplina, porque estava no currículo. O que aconteceu na verdade? Antes era o professor Mauro Rabelo que ministrava essa disciplina. Hoje ele é professor lá na UnB. Bom, eu sei que o Eron começou a ir comigo, mas chegou um ponto que o Eron também não estava conseguindo realizar as leituras necessárias, então ele me falou: Olha, estou vendo que você leva mais jeito, acho que você pode continuar sozinho.

Enfim, eu gostava de ler muito, tudo quanto era possível, e particularmente os textos sobre História me interessavam muito. Acabou que ele fez a proposta: Ah, então fica você. E assim eu acabei assumindo a disciplina. No outro ano pensei que era bom apresentar inicialmente uma visão panorâmica da evolução da matemática, aliás, minha primeira publicação nessa nova área, um texto destinado a alunos da disciplina de História da Matemática. O antigo departamento de Matemática tinha uma revistinha chamada Integração e foi nela que eu publiquei. O que eu queria era apresentar um panorama geral, fazer uma breve síntese de aproximadamente quatro mil anos da História da Matemática, contando por épocas, mas mesclando com conteúdos, problemas, povos e personagens. Foi assim que eu optei pelo seguinte título: A evolução do pensamento matemático. Até hoje eu ainda me orgulho desse meu texto, sobretudo por ver que apesar dele ter sido publicado em 1986 ele desatualizou pouquíssimo, por exemplo, eu onde eu dizia "século passado" passou a ser século XIX e também a conjectura de Fermat passou a ser "último teorema de Fermat", mas o resto não alterou. Mas não foi uma publicação em revista de grande circulação, foi na nossa revistinha daqui. Esse artigo foi tão procurado que tiveram que fazer uma reedição, porque as outras todas os demais números ficavam sem procura, mas aquele lá todo mundo queria. E houve tantos pedidos que a segunda edição dela também esgotou. Não me lembro quantos exemplares tiveram a segunda edição, mas esgotou rápido.

Já o doutorado é outra história. Aquele projeto de voltar e fazer acabou que, com esse meu envolvimento com essa área, abandonei a ideia de voltar para USP e fazer doutorado na área de Análise. Depois, com a vinda do professor Luiz Carlos[12] que também não veio para trabalhar nesta área, mas acabou se juntando ao nosso grupo. O Luiz veio para a área de Matemática Aplicada, Cálculo, Análise Numérica, essas coisas. Me lembro que eu e o Eron falávamos: Nossa, esse rapaz é sério, fica lá quieto no canto dele só estudando. O Luiz era muito aplicado, sabe? Aí, começamos a conversar e percebemos que ele também tinha, assim,

[12] Luiz Carlos Pais, professor do Programa de pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, e também colaborador desta pesquisa.

bastante interesse por problemas da educação. Ele ficava conversando com a gente, porque o Luiz tinha alguma formação em Filosofia e começou a participar das nossas reuniões do grupo.

Estávamos desenvolvendo um projeto de formação continuada de professores e tinha uns alunos da graduação que participavam do projeto, logo o Luiz também se envolveu. Foi o seguinte: nós havíamos trabalhado o ano todo, mas não estávamos satisfeitos com os resultados obtidos com o projeto, porque na primeira vez menos da metade dos participantes que tinham iniciado mas na segunda reedição do projeto foi melhor, nós trabalhamos só com Geometria e a maioria dos que começaram não desistiu. A gente ficou contente, porque os professores se sentiram contemplados e, no final, deram até um presentinho para cada um de nós. O Eron me falou assim: Fiquei feliz nem tanto pelo presente mas, o ato deles como sinal de reconhecimento pelo nosso trabalho.

Aquele ato foi motivador pois ele indicava que nós estávamos conseguindo descobrir mais ou menos por onde caminhar nessa articulação entre teoria e prática no trabalho com professores. Então, a gente recortava o papel, utilizava de materiais de manipulação, propúnhamos problemas, enfim... Trabalhávamos diversificando situações-problema, linguagens, abordagens, ... Me lembro que nós escolhemos, junto com os professores, por exemplo, os temas principais: ângulos de polígonos, Pitágoras, semelhança e proporcionalidade, áreas de figuras planas, entre outros. E eles vinham e depois discutiam.

Esse era um projeto de extensão com uso de verbas de projeto governamental. A proposta era formar um grupo de professores multiplicadores, mas isso não conseguimos alcançar. Para aqueles professores, para a maior parte a formação ficou para eles mesmos. Eles não passaram a atuar como multiplicadores, por não se sentirem seguros para isso e também pela descontinuidade das políticas de capacitação. Mas valeu. Um fato curioso é que, no final daquele ano, a Secretaria de Educação da prefeitura de Campo Grande[13], ao tomar conhecimento do trabalho que realizamos, nos convidou para oferecermos um curso de uma semana para os professores de Matemática da rede municipal, intenso assim, já no final do ano. E vieram perguntar se a gente não tinha interesse em ministrar tal curso. Mas era no final de ano, estávamos com muitas pendências de fim de ano e eu com o Luiz Carlos pensamos assim: A única maneira da gente dar esse curso para os professores é irmos todos, porque nós temos as nossas aulas. Se formos nós três ministrar esse curso um vai em um período, o outro vai em outro. Foi ideia minha e eu fiz a seguinte proposta: A gente podia fazer o seguinte:

[13] Campo Grande é capital do estado de Mato Grosso do Sul.

pegar só aquelas atividades que nós achamos mais interessantes e mais importantes, porque nós já fizemos aqui. Então quando você faz isso em uma semana tem que reduzir. O Eron falou assim: É uma boa essa ideia.

Sentamos, pensamos bastante e elaboramos uma proposta de atividades que poderíamos desenvolver nesse curso. Na medida do possível, quando tivesse a oportunidade de ir dois ou até nós três juntos, melhor ainda, porque cada um ficaria lá ajudando, colaborando. Eu falei: Está bom, a ideia foi ótima. E isso funcionou. Nós fomos, os professores ficaram tão encantados com aquilo e participaram tão intensamente que todos que iniciaram terminaram. Eles não chegavam atrasados e permaneciam até o final das atividades de cada dia. Então, aquela semana valeu muito, foi mais gratificante até do que todo trabalho que nós tínhamos realizado durante o ano todo. Foi uma semana intensa, e eles ficaram encantados com o que viram. Aqueles professores ainda não tinham participado de nenhum curso com a gente, e para eles tudo era novidade, e eles estavam liberados para participar.

A Secretaria Estadual de Educação (SED) também opinou: Olha, aquele projeto que vocês fizeram... Tinha uma equipe da SED que ministrava cursos de capacitação para professores de todo o estado. Eles percorriam o Estado e permaneciam dois dias em cada cidade. Não me lembro o nome dessa equipe, mas era um grupo de capacitação de professores, mas carente na área de Matemática. Eles tinham professores formadores de quase todas as áreas, mas faltava de Matemática. Eles fizeram contato conosco e nos propuseram: Vocês não gostariam de inteirar a equipe? Nós pensamos: Bom, mas se a gente ficar viajando por aí, como é que nós vamos fazer com nossas aulas? Novamente nós estávamos diante de um desafio e surgiu a ideia de revezarmos e avaliamos: Bom só se a gente fizer um esquema. Quando um vai o outro tenta cobrir a aula dele. Além disso, esse grupo não viajava toda semana, era a cada quinze dias, às vezes demorava um mês. Nós decidimos: Vamos aceitar sim. Eu me lembro de ter sugerido o seguinte: Olha, como são só dois dias, nós podíamos fazer nesse curso o que a gente fez naquela semana para professores da prefeitura, poderíamos selecionar o que a gente considerou mais interessante, e vamos trabalhar isso nesses dois ou três dias em cada cidade. E, em cada lugar que a gente ia, era muito mais intensa a participação dos professores.

Havia um sentimento de que estávamos encontrando o caminho para trabalhar com formação continuada de professores em serviço. Modéstia à parte, a ideia inicial da proposta de trabalho foi minha, porque eu sugeri o seguinte: Vamos misturar um pouquinho de História da Matemática, quando couber, um pouquinho de material concreto, problemas, curiosidades, abordagem de conteúdos matemáticos, ... Se for ver é mais ou menos o que os Parâmetros

Curriculares Nacionais - PCNs propõem, diversidade, mas com articulações intra, inter e transdisciplinar. Então, partíamos de alguns probleminhas que nós trabalhávamos misturando História da Matemática com resolução de problemas, diversificação de recursos, material didático, curiosidades, enfim, era mais ou menos isso que fazíamos. Acontece que o nosso trabalho se destacava até em relação ao resto do trabalho dos demais membros da equipe, porque nos outros cursos que haviam realizado, ficavam dando texto pra ler, e eles falavam, não era aquilo que eles queriam. Ao final, a gente dava o endereço e muitos desses professores nos escreviam pedindo material ou ideia sobre como abordar determinado conteúdo, como naquela época não havia email, eles nos enviavam esses pedidos por carta. Começamos a juntar cartas, até que num belo dia o Luiz teve uma ideia. Ele fez a seguinte proposta: A gente podia fazer uma revistinha de laboratório de Matemática. Porque no laboratório nós também envolvíamos os alunos com essas coisas. E assim, foi no Lema[14], foi ali naquele canto do bloco V da UFMS, que surgiu a ideia da revistinha. Fizemos um projeto pequeno e enviamos o texto da revista para a gráfica da UFMS, para impressão. No início, a primeira tiragem da revista foi de 300 exemplares, para distribuir nas cidades que nós já tínhamos ministrado aqueles cursos, para a biblioteca, para professores que a gente tinha o endereço anotado. Ah, mas aí começou a chover cartas, por causa dos artigos da revista e querendo também receber a revista. Nós tivemos que montar uma equipe de alunos que frequentavam o laboratório e eles respondiam aquelas que pediam só a revista ou coisa simples. Aquelas que continham probleminhas éramos nós que respondíamos. Eu sei que logo no segundo número tivemos que aumentar a tiragem, que passou para 500 e no terceiro a tiragem já estava em mil exemplares. A equipe havia ficado pequena para ler e responder todas as cartas que chegavam, pois havia até extrapolado o Estado de Mato Grosso do Sul.

Só que isso já era final de 1986 e início de 1987. Além disso, nesse meio tempo, surgiu o PADCT[15] que era um projeto com múltiplas finalidades, nós já encaixamos algumas das nossas ações dentro desse projeto. Na verdade era um sub-projeto da Capes[16], para o Ensino de Ciências e Matemática. O Luiz observou que ele abria porta para outro tipo de capacitação, e falou: Tem a possibilidade de sair pra doutorado! Aquilo acabou nos estimulando a realizar curso de doutorado fora do país. No Brasil ainda não havia quase nada de doutorado nas áreas de Ensino de Ciências e de Educação Matemática. Alguns faziam

---

[14] LEMA - O Laboratório de Ensino de Matemática do Departamento de Matemática, atualmente INMA – Instituto de Matemática.
[15] O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico foi criado em 1984 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, visando apoiar financeiramente a pesquisa.
[16] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

doutorado em Educação com a tese voltada para o ensino de Ciências ou de Matemática, mas era raro. Para nós isso representava uma quase que uma única possibilidade. Como o governo queria estimular o desenvolvimento dessa área no Brasil, eu perguntei: Olha, alguém que está participando quer entrar com pedido de bolsa? O Luiz respondeu: Ah eu quero, e ...

Coincidiu que o prof. Micali[17] tinha vindo aqui em Campo Grande dar uma palestra. Ele era da área de Matemática Pura, um grande pesquisador que faleceu há 2 anos atrás. E o prof. Micali nos estimulou dizendo: Olha se vocês quiserem ir, eu tenho contato com o pessoal que trabalha com pesquisa em Ensino de Matemática lá em Montpellier, eu posso conversar e ver o que precisaria.

O Luiz respondeu: Ah, então manda essas informações porque eu quero ir, eu já vou até começar a estudar francês. O prof. Micali enviou os documentos e o Luiz falou: Ok, estou indo. Eu respondi assim: Meu Deus, eu não quero ir agora não. Eu tinha trazido minha família pra cá, os filhos pequenos ainda, nessa época eu já estava com 3 filhos. Eu falei pro Luiz: vai você. O Luiz não tinha filho nenhum, mas aí aconteceu que, havia uma fila para sair para cursar pós-graduação, em princípio sairia o Luiz e a esposa dele, a profa. Bernadete, mas o departamento aprovou a saída de um só no caso ele. Foi um período muito tumultuado e o Luiz se separou da esposa e foi só para a França.

Quando ele estava lá, ele falava: José Luiz, vem pra cá, você não quer fazer doutorado aqui também? Aí uma daquelas coincidências, né? Meu casamento também terminou, e um ano depois eu estava separado, meus filhos tinham ficado com minha ex-esposa. Eu pensei: Bom, é uma oportunidade de conhecer outra realidade social e científica. Eu acho que vou. Foi aí que eu também me candidatei para fazer doutorado nessa área de Educação para Ciências, mais especificamente em Didática da Matemática, equivalente ao que chamamos aqui no Brasil de Educação Matemática.

Fiquei lá em Montpellier quase quatro anos, tempo necessário para a conclusão do curso. Ah! Eu trabalhei com produção de provas e demonstrações na passagem de Aritmética para Álgebra, com alunos do fim do Ensino Fundamental para o início do Ensino Médio (aqui no Brasil). Esse meu trabalho de tese teve suporte autores franceses para o embasamento teórico e metodológico. Trabalhei com os teóricos lá. Acabei também contribuindo para ampliar um modelo teórico de prova que havia sido criado para o campo de geometria combinatória e eu trabalhei com situações-problema na passagem da Aritmética e Álgebra.

---

[17] Artibano Micali, professor da Universidade de Montpellier - França, falecido em 26 de dezembro de 2011.

Quando eu voltei da França, em 1993, o Luiz já estava atuando no Programa de Educação. O Luiz foi um dos que participou da criação da linha de Ciências e Matemática, junto com outros pesquisadores da área de Química, Biologia e Física daquele programa de Educação. Quando eu voltei, eu acabei entrando nessa linha de pesquisa do programa de pós-graduação em Educação. Na verdade quem nos acolheu para atuarmos na pós-graduação foi a área de Educação, porque área Matemática pura não havia espaço. Sendo assim, os nossos primeiros orientandos; meu, do Luiz, e também da Marilena[18] foram na Educação, só depois de mais de uma década, em 2007, é que a gente conseguiu criar o programa de pós-graduação em Educação Matemática.

O programa de Educação já tinha um tempo de funcionamento. Foi o prof. Gilberto Luiz Alves quem liderou o processo de criação do programa de pós-graduação em Educação. No início ele funcionava em parceria com a Unicamp[19]. Quando eu voltei da França tinha o mestrado, mas foi criado o doutorado depois. Nós acabamos orientando também no curso de doutorado em Educação.

Depois, contamos com o apoio de vários professores doutores da UFMS para criarmos a pós-graduação em Educação Matemática. Nós, eu o Luiz e a Marilena, lideramos esse processo, mas havia vários outros professores envolvidos, tinha a Neusa[20] de Três Lagoas[21], a Sílvia[22] de Paranaíba[23]. Depois nós incorporamos os professores da UFGD[24], o Chateau[25], a Ivonélia[26], eles também participaram desde o início de todo o processo. O prof. Pádua[27] também participou desde o início. Ah, era basicamente esses os professores que constituíam a equipe inicial do programa. Alguns professores da área de Matemática Pura também atuaram como colaboradores, no caso da Bete[28] e a Wania[29]. Assim, em 2007 começou o programa com a primeira turma. Nós estamos para completar 100 alunos formados agora. A primeira turma era composta dez alunos, depois houve ampliação, porque ampliou também o

---

[18] Marilena Bittar, professora do Instituto de Matemática e da Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS.
[19] Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.
[20] Neusa Maria Marques de Souza, professora do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS.
[21] Três Lagoas é uma cidade localizada no centro-oeste, pertence ao estado de Mato Grosso do sul, porém sua área territorial se estende até a divisa com o estado de São Paulo.
[22] Silvia Regina Vieira da Silva.
[23] Paranaíba é uma cidade sul-matogrossense que faz divisa com o estado de Minas Gerais.
[24] UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.
[25] Chateaubriand Nunes Amâncio.
[26] Ivonélia da Purificação.
[27] Antônio Pádua Machado, professor do Instituto de Matemática da UFMS.
[28] Elisabete Sousa Freitas, professora do Instituto de Matemática da UFMS.
[29] Wania Cristina de Lucca, professora do Instituto de Matemática da UFMS.

corpo docente e tal. E agora o programa vai ampliar com a entrada da primeira turma do doutorado[30].

No programa de Educação a carga teórica era grande. Eu me lembro que nós trabalhamos um pouco a terminologia, tentando articular um pouco com as teorias francesas que havíamos estudado. O Luiz estava entusiasmado, estava trabalhando com o referencial teórico da fenomenologia, com base em autores como Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty e também de autores brasileiros como Joel Martins, Maria Viggiani Bicudo mas depois procuramos utilizar também as teorias francesas.

Na minha atuação administração acadêmica, participei de vários colegiados, mas cargo mesmo, o único cargo que exerci foi o de coordenador do curso de Matemática. Chefia de departamento nunca quis exercer. Eu lembro que o Luiz e sobretudo o Eron eram mais políticos. O Eron dizia assim: De pró-reitor para baixo eu consigo exercer qualquer cargo. Inclusive pró-reitoria. Eles eram pessoas que não tinham dificuldade para coordenar reuniões, estar tomando decisões, essas coisas, e meu perfil não era muito esse, não.

Depois que voltei do doutorado, continuei trabalhando nas duas frentes. Continuei ministrando disciplinas como Cálculo, Geometria, Álgebra Linear, Vetores e Geometria Analítica, História da Matemática, Resolução de Problemas, mas também trabalhei com disciplinas da parte pedagógica, um pouco lá disciplinas como Fundamentos e Metodologia da Matemática. Enfim, ministrei aula também durante vários anos na Pedagogia, nas disciplinas específicas voltadas para o ensino e aprendizagem de matemática, que eu trabalhava com a fundamentação de matemática básica e revisava os conteúdos. No fim, esse trabalho está um pouco na origem do livro[31] que eu e a Marilena publicamos.

No programa de pós-graduação de Educação eu trabalhava com algumas disciplinas optativas, nunca ministrei disciplinas obrigatórias do curso. As disciplinas optativas que a gente oferecia eram voltadas mais para os trabalhos que nós estávamos focando, para teorias mais específicas da área de Educação Matemática, havia lá uma disciplina que possibilitava a abordagem de tópicos que os nossos orientandos iriam usar em seus trabalhos.

Sobre as Licenciaturas Parceladas no estado, eu não trabalhei na Licenciatura Curta, não me lembro de ter atuado... Só na Plena. Da parte burocrática eu não participei, isso tudo aí era com o professor Lino[32], ele que cuidava. Aliás, foi o professor Lino que me convidou para participar desse projeto.

---

[30] O doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS foi criado em 2015.
[31] Fundamentos e Metodologia de Matemática para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental.
[32] Antônio Lino Rodrigues, também colaborador desta pesquisa.

Vou te falar como funcionava. Eles (os professores) realizavam a parte presencial no período de férias deles, das escolas, que era basicamente Julho e depois em Janeiro e Fevereiro. E o que acontecia? Eles eram professores de várias cidades, então havia os cursos presenciais em polos de diversas regiões. A gente, e a maioria deles também, nos deslocávamos para um determinado polo, e ficávamos lá numa escola. Os cursos eram concentrados em uma escola e eram oferecidas simultaneamente várias disciplinas durante aquele período.

Então, por exemplo, tinha disciplina que durava uma semana. Às vezes demorava mais que uma semana, podia durar até quinze dias, dependendo da carga horária da disciplina. Mas eles tinham um programa curricular muito próximo daquele da Universidade, só que oferecidas de forma concentrada em um determinado período. Essa forma de oferecimento de algumas disciplinas específicas era questionada por alguns colegas. Eles diziam que não dava para trabalhar com essas disciplinas daquela forma concentrada, sem um amadurecimento, pois precisavam de maior tempo para processamento daqueles conteúdos mais abstratos e resolução de listas de problemas.

Mas ao contrário do que esses colegas imaginavam, as disciplinas acabavam muitas vezes, exigindo muito desses professores. Eu me lembro que no final de cada etapa eles sempre estavam muito cansados. Afinal, o que acontecia? Eles tinham aula durante o dia e normalmente ainda passávamos alguma tarefa para eles fazerem, em grupo, à noite, para entregarem no outro dia pra gente. Mas enquanto eles estavam fazendo essas tarefas, a gente corrigia aquelas que eles haviam realizado na noite anterior. Então, quase toda noite, nós todos trabalhávamos, professores participantes e ministrantes. Então era cansativo para os dois: eles porque estudavam o tempo todo e para nós professores ministrantes também, pois a gente trabalhava dois períodos durante o dia, e à noite ainda corrigia trabalhos que eles tinham feito no dia anterior.

Nós ficávamos o tempo todo com a mesma turma, e não apenas o dia inteiro, mas a semana toda em período integral. Às vezes alternava para não ficar muito cansativo. Estava tendo lá duas disciplinas naquela semana, quando havia mais de uma turma, mais de uma sala, né? E aí, enquanto um ministrava conteúdos de uma disciplina numa sala, o outro trabalhava com a outra turma, depois trocava, para não ficar só o mesmo professor o tempo todo.

Ocorria de ter mais de uma sala de Matemática num dado polo, ou seja, mais de uma turma. E, às vezes, iam professores que não eram do Departamento de Matemática, pois como já disse, eram oferecidas todas as disciplinas do curso regular da Universidade, então às vezes ia professor de... sei lá, por exemplo de Didática. Essas disciplinas que integram a matriz

curricular do curso de graduação. No curso de Licenciatura em Matemática, como tem Psicologia da Educação, Didática, tem lá outras disciplinas, então, tinha eventualmente um professor de outra área, mas a maior parte eram professores de Matemática que estavam lá no polo.

Era um trabalho intensivo durante todo o período. Os alunos, eu me lembro que vários deles se alojavam na própria escola, pelo fato da escola ser grande e possuir infraestrutura para isso.

Eu fui em vários polos dar aula. Eu não me lembro em quais que eu estive, mas... Por exemplo, eu me lembro de ter ido em Aquidauana[33], fui também em Rio Verde[34], enfim em várias cidades do estado. Parece que já estou um pouco com a memória de velho, então eu não vou lembrar de todas. Eu teria que ver com o Lino para ver quais foram os polos de Matemática que eu estive. É que além desse projeto, eu participei de outros, inclusive um de Licenciatura Parcelada em Pedagogia, junto com a profa. Marilena Bittar, no qual ministramos a parte de fundamentos e metodologia de matemática voltada para os anos iniciais do ensino fundamental. Viajamos para algumas cidades, dentre elas Coronel Sapucaia[35], Rio Brilhante[36] e Bela Vista[37] e, por sugestão do professor Lino, decidimos juntar o material apostilado que produzimos, fizemos uma boa revisão, adequações e publicamos como livro pela editora da UFMS. Esse livro já teve duas edições e várias reimpressões, ultrapassando a tiragem de três mil exemplares.

As disciplinas que eu ministrei na modalidade de oferecimento parcelada do curso de Matemática eram as mesmas que eu já havia ministrado no curso regular de graduação, em geral. Por exemplo, no caso me lembro bem de História da Matemática. Eu lembro que a gente tinha uma boa relação. Eu trabalhava inicialmente com aquele texto que eu te falei que eu escrevi, que era um texto introdutório que já até dava para o Lino imprimir e entregar antes para eles lerem. Ele mandava de alguma forma e era mais por correio que ele enviava, não era pela internet.

Eu acho que participei desde o começo. Eu lembro que se formaram assim, quase a quantidade de alunos que havia sido formada no curso regular de Licenciatura em Matemática do campus de Campo Grande da UFMS, durante toda a sua existência até aquela época. O

---

[33] Aquidauana é cidade pertencente ao estado do Mato Grosso do Sul. Dista 139 km de Campo Grande.
[34] Rio Verde é um município pertencente ao estado do Mato Grosso do Sul, localizado a 204 km da capital estadual.
[35] Coronel Sapucaia é um município do estado de Mato Grosso do Sul, localizado a 420 km de Campo Grande.
[36] Rio Brilhante é uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul. Dista 150 km de Campo Grande.
[37] Bela vista é um município do estado de Mato Grosso do Sul, situado a 349 km da capital estadual.

professor Lino tem mais condições de falar melhor desses dados quantitativos, mas parece que se formaram mais de cem alunos. Formaram não, na verdade se tornaram habilitados para lecionar Matemática, pois eram professores que já atuavam. Essa modalidade de curso era oferecida para professores que já estavam ministrando aulas de Matemática. Esse era o diferencial em relação ao curso regular.

Então, podemos dizer que, de maneira geral, eles vinham com bastante interesse. Eles queriam entender, não estavam lá só atrás do diploma, não. E eles se esforçavam ao máximo, também porque a gente aplicava uma provinha no final, e tinha também a avaliação dos trabalhos que eles produziam, que valia nota. Era assim, era muito intenso durante o período de realização.

Tinha alunos de todas as idades. A maior parte era de meia idade, não eram jovens, digamos na faixa dos 30, 40 anos. Mas tinha gente mais jovem e alguns já estavam próximos da aposentaria. Acredito que a média de idade devia estar na faixa entre 30 e 40 anos.

A motivação deles eu acho que era de dois tipos. Uma que era o que aquilo depois ia deixar, dar certa estabilidade, eles podiam prestar concurso, e também para a carreira deles, eles iam poder atuar como professores habilitados em Matemática, não mais como professores leigos. Porque até então, quem não tinha habilitação na área específica, mesmo que tivesse formação em outra área eles eram considerados professores leigos. Leigo porque não tem a formação naquela área específica que está dando aula, não tem habilitação naquela disciplina.

Para você ter noção havia gente que era formado em, sei lá, Português, ou em uma área qualquer, mas como tinha conseguido pegar aula de Matemática, uma vez que sempre faltava professor de Matemática, e por isso estava lá fazendo o curso para ter habilitação específica.

Aqui a carência de professor de Matemática sempre foi grande. Houve uma época em que a maioria dos professores de Matemática do estado eram leigos. É porque aqui no estado não existia cursos de graduação em Matemática, que foram surgindo aos poucos.

Eu acabei ministrando a disciplina de Resolução de Problemas, que eu já nem me lembro direito, mas era mais ou menos tentar fazer o que era feito aqui na graduação, só que de forma condensada, ou seja, em pouco tempo. Então por exemplo na graduação você deixa os textos de uma semana para outra, deixa problemas, deixa tarefas. Lá a gente deixava para eles fazerem à noite, só que reduzia bastante.

A metodologia que eu usava com eles era passar quando tinha um problema extenso, boa parte era uma exposição dialogada. Mas a gente também passava atividades para serem feitas em grupos com aqueles temas que eram mais importantes, durante a aula mesmo,

porque ficar o dia inteiro ouvindo, eles não aguentam. Então eles faziam trabalhos em grupo, depois ficávamos discutindo as resoluções dos problemas coletivamente com a sala, ou abordando um tema com diálogos.

Assim, para as aulas, normalmente a gente avisava qual material íamos usar, mas a maior parte do material era fotocopiado mesmo. Mas também, por exemplo, quando eu trabalhei com Resolução de Problemas e Laboratório de Matemática, eu levava meu kit todo. Levava as minhas caixas e eles vinham... Alguns levavam, mas em geral já havia algum material lá na própria escola que eles estavam, que eram utilizados durante a realização de alguma atividade em grupo. Eu também já levava, por exemplo, o Tangram, folhas de papel centimetrado, material dourado, sólidos geométricos, ripas articuladas, etc e distribuía para cada grupo. E era realizado trabalho em grupo. Assim, no desenvolvimento de atividades com materiais concretos de manipulação, eu levava meu kit e disponibilizava para que eles pudessem manipular. Na minha disciplina, particularmente de Resolução de Problemas e de Laboratório, que eram juntas, a ideia era discutir o uso de laboratório e atividades voltadas para a aprendizagem matemática.

Nós tínhamos contato com todo o corpo docente. Me lembro do Luiz, do Edmir, do Celso Correia – que hoje dá aula na Uniderp atualmente, pois aposentou pela UFMS, mas na época ele ainda dava aula no campus Três Lagoas. Lembro que as disciplinas preferidas dele eram Cálculo, Análise, essas relacionadas com a área de Cálculo. Havia contato com os outros professores e trocávamos ideias sobre os alunos e o curso.

Nas Licenciaturas Parceladas eu não trabalhei com disciplinas mais voltadas para o Cálculo e também trabalhei pouco com elas no curso de graduação em Matemática daqui, pois havia vários professores que queriam ministrá-la enquanto faltava nas da área de ensino. Eu não me lembro se cheguei a trabalhar com a disciplina de Geometria Euclidiana. Acho que a parte de Geometria eu trabalhei mais dentro de Laboratório de Ensino e de Resolução de Problemas. Assim, Geometria Euclidiana não era uma disciplina que eu vinha trabalhando mas eu acho, francamente eu não me lembro de ter trabalhado com ela no curso de Licenciatura Parcelada.

As turmas não eram muito grandes. Girava em torno de 30 a 35 alunos, mais ou menos. É um número relativamente alto, mas como eles eram muito participativos, então compensava. Eu gostava de dar aula para eles, eles eram muito mais motivados do que os alunos aqui da graduação. Eles, particularmente nas disciplinas que eu trabalhava, havia sempre muita discussão, se deixasse não conseguia trabalhar o que eu tinha planejado, porque eles ficavam discutindo as questões e puxavam outra. Às vezes a tendência era de dispersar, e

então eu tinha que retomar o foco onde estávamos. Como eles eram participativos e interessados, acho que também pelo fato deles já darem aulas, faziam perguntas do tipo: Ah, mas lá na escola, como que eu faço? Queriam sempre orientações sobre aplicações e sugestões de abordagens em sala de aula. No caso das minhas disciplinas não havia problema, pois quase todas as atividades eram aplicáveis e adaptações eram sugeridas durante as aulas. Aliás, não sei se nas outras disciplinas acontecia isso, mas eles sempre traziam retorno sobre a disciplina. Eles vinham com probleminhas e diziam: Olha, a gente encontrou esse probleminha aqui, tem esse problema do livro, ... Mas a maior parte dos professores tinha receio de ficar se expondo durante as aulas. Porém, grande parte gostava de conversar com a gente nos intervalos ou quando almoçávamos com eles. À noite também, depois do jantar, também ficávamos com eles, antes de irmos para o hotel. Em geral ficávamos quase o tempo todo com eles, mas à noite eles ficavam lá.

Para ir até o polo, era o motorista da Universidade que levava. Normalmente ia eu, o Luiz, ou mais algum professor. O professor Lino, que era o coordenador, às vezes ia também. Enquanto estava lá, ele ficava no polo o tempo todo. Até porque ele sempre tinha problemas para resolver. Era preciso ver se havia pendência de documentos de algum aluno, esse tipo de probleminhas. Era um tal de professor querer um atestado disso, daquilo. Então, quase sempre que o Lino ia, mesmo que ele não ficasse o período todo no polo, ele ia e ficava na abertura e depois ia para outro. Ele não ia em todos, mas na maioria dos encontros ele estava presente.

Muitas vezes ele não ia com a gente mas aparecia quando a gente já estava lá, para ver como é que estava o curso de formação. Mesmo que ele não fosse no início, sempre dava uma passada para ver como é que estava.

Eu não me lembro se os professores tinham acesso a alguma biblioteca para consultar referências bibliográficas, para fazerem as atividades. Eu me lembro que o Lino estava montando um acervo de livros itinerante, que levavam para os polos, mas eu não sei que fim isso deu.

Como geralmente o curso acontecia nas férias, além de trabalhar na graduação na Universidade, eu também trabalhava nos polos nas Parceladas, quando aqui estava de férias. Então, algumas vezes eu não tirava férias no período regular. No fim, eu ficava com férias acumuladas, depois acabava tirando férias em outro momento. Várias vezes eu não gozei férias mas fiz “de conta que”, estava de férias e estava lá, porque senão teria que repor aula em outro período, era mais complicado. Então fazia assim, estava de férias e dava aula, mas para todos os efeitos eu não estava dando aula naquele período, depois eu registrava, senão

não ia dar certo. Chegou uma época que eu estava com bastante férias acumuladas, que eu não tinha tirado. Para ir trabalhar não podia estar de férias.

Sobre quem elaborou o projeto dessas Licenciaturas, eu não sei, mas acredito que o professor Lino, o pessoal lá sabem. Mas eles me consultaram sobre algumas disciplinas, enfim nós chegamos a participar um pouco. Mas a motivação maior, o objetivo maior é que existiam esses professores carentes de formação matemática, mas que não tinham condições de vir para Campo Grande fazer o curso de graduação e, se não tivesse essa modalidade, eles não iam conseguir cursar. Então a Universidade foi chamada para isso e não foi só aqui no estado de Mato Grosso do Sul. Eu estive em Belém, lá funcionou também essa modalidade de curso. Em geral, nessas regiões onde as distâncias são grandes e os cursos estão distantes, mais centralizados é muito importante o oferecimento de cursos nessa modalidade. Geralmente, em regiões deste tipo, era necessário oferecer curso. Como faria com esse pessoal para se deslocar, para estudar? Não teria jeito. Eles não iam largar as aulas, a vida, para fazer o curso de graduação. E se aqueles professores não fossem dar aulas de Matemática naqueles lugares, ninguém iria. Pelo menos naquela época. Hoje talvez até encontre alguém, mas a falta de professores era enorme, principalmente para a disciplina de Matemática...

Penso que era a única maneira de dar uma formação um pouco melhor para eles. Quer dizer, eles não iam, digamos, concorrer com esses outros que nós estamos formando aqui, até porque esses nossos nem iriam para esses municípios mais distantes. Aliás, até hoje a maior parte dos nossos alunos acaba não indo nem para as salas de aula do Ensino Fundamental e nem do Médio. Talvez hoje já tenha uma pequena parcela, mas também no curso regular não formamos muito. No curso regular sempre formamos poucos alunos, raramente conseguimos atingir 30% dos alunos que entram. Teve épocas que formavam quatro ou cinco, quer dizer poucos alunos formaram. Digamos que a média de formandos de Matemática do curso regular passou a girar em torno de sete, oito, dez, quando se formam dez, doze, está ótimo.

Desses alunos que realizaram as Licenciaturas Parceladas, eu tive contato com alguns, às vezes aparecem em encontros de professores de Matemática. Outros acabam vindo para a capital e procuram a gente. Me lembro que me encontrei com uma ex-aluna que me disse que se lembrava de todas as aulas, percebi que ela me tem grande respeito e admiração. Ela veio me abraçar e me disse: Ah que bom te encontrar! Então, eventualmente encontro alguns desses ex-alunos. Mas como eles estão lá no interior, pois a maior parte deles continuou por lá e muitos também não têm condições de vir participar de encontros aqui na capital.

Alguns deles continuaram estudando para aprimoramento da formação, mas sem interesse em deixar a cidade onde mora. Bom, será que todos continuaram exercendo a

profissão de professor? Estudando? Aí já é outra história, porque a rotina dos professores com 40 horas, e às vezes mais, somada a uma série de dificuldades, mal eles têm tempo para preparar as aulas e corrigir as provas. Eu acredito que alguns leem livro ou revista mas isso não faz parte da rotina de estudo deles.

Acredito que quase todos os professores eram da UFMS, me parece que tinha algum professor da UEMS, mas não tenho certeza. Bom, o professor Lino tentava conduzir o curso só com professores da UFMS, mas quando não conseguia acho que acabava chamando de outra instituição. Dos demais professores do Departamento de Matemática, não sei se eles recusaram o convite para participar desta modalidade de curso, não posso falar por eles, mas não percebi nenhum deles participando. Acho que a maioria não achava que era uma modalidade adequada de formação de professores de Matemática. Imagino que eles não se sentiriam confortáveis fazendo esse trabalho de maneira concentrada e principalmente em período de férias. Como já disse, alguns colegas acreditavam que os alunos não teriam o mesmo rendimento. E, talvez, devido ao fato de ser muito desgastante para todos e acharem que não valia a pena, pois mesmo aqui na Universidade sempre foi difícil oferecer curso de verão, aqui em Campo Grande.

Por ser de maneira concentrada existia, com certeza, um pouco de preconceito. Na fala deles se percebia que valorizavam o empenho em primar pela qualidade, pela seriedade e tal. No entanto, creio que muitos desses professores, pelo fato de já terem experiência e estarem atuando em sala de aula, conseguem fazer um trabalho até melhor que alguns formandos da Licenciatura presencial regular.

Francamente, nas disciplinas que ministrei eu não percebia muita diferença da formação das Licenciaturas Parceladas ou Direta. Olha, uma diferença perceptível era em termos de quantidade, pois a qualidade das produções eram praticamente as mesmas. Uma diferença era o tempo para estudo, devido ao fato de ser concentrada, mas que era compensada pela manifestação de interesse. Mas isso acontece normalmente com qualquer disciplina, quando eles têm mais motivação e tempo para ficar estudando e resolvendo listas de exercícios. Mas tem também vantagem. Por exemplo: o fato de trabalhar muito ali, de estar discutindo o tempo todo. Eles se sentiam motivados e creio que às vezes até aprendiam mais do que se ficassem mais tempo... Então, eu acho que havia vantagens e desvantagens.

Como eu disse, eu procurava passar durante a semana, mais para estimular o estudo, a troca de ideias e a participação mais intensa deles. E depois ainda tinha uma provinha. Essa prova não era muito longa, porque eles não podiam perder muito tempo com ela, era uma prova para avaliar conteúdos básicos trabalhados na disciplina. Mas o índice de reprovação

era baixo, a maior parte dos alunos era aprovado, depois ainda tinha uma segunda chance para aqueles que não haviam conseguido nota mínima para aprovação. Assim, aqueles que não conseguiam, ainda tinham uma segunda chance. Sabe o motivo? Quando tinha tempo, entre uma ida e outra, eles ficavam estudando e refaziam as disciplinas. Mas nada era muito facilitado, porém a gente respeitava o que tinha sido bem trabalhado para não exagerar na cobrança. Nas minhas avaliações era cobrado praticamente o mesmo do curso regular, o que diferia era a quantidade de questões e de provas. Então era menor em quantidade, mas não em termos de qualidade, pois o nível das questões era praticamente o mesmo.

O projeto não diferenciava se estava formando professor para uma população mais simples do interior ou para uma elite das grandes cidades. Todos os projetos da Universidade eram para trabalhar com a formação em todo o estado. Isso era o que importava, não existia essa diferenciação. É claro que aqui em Campo Grande, como eles acabam tendo mais opções de fazer disciplinas optativas, de fazer isso e aquilo, acabam, pelo próprio ambiente, tendo mais opções. Aqui em Campo Grande os alunos tinham biblioteca melhor, mais oportunidades de fazer outras disciplinas optativas, de trabalhar em projetos, e aqueles que se envolvem acabam tendo uma formação melhor, mas não é que a Universidade queria formar uma elite aqui, que visava isso. Pelo contrário: pelo que percebi e até onde eu atuei com as disciplinas, ela tentava oferecer o mesmo tipo de formação.

Para você ter noção, os planos de ensino eram muito parecidos, pelo menos nas minhas disciplinas eram praticamente os mesmos. A gente elaborava e mandava para o prof. Lino, tudo, os planos, o programa. Mas discutia mais ou menos o que tinha, e nos meus, era praticamente tudo igual. E os coordenadores, mesmo quando tinham uma proposta pronta, eles nos enviavam para ver se a gente concordava, para ver se queríamos fazer alguma alteração, ou dar sugestão. Isso porque quem vai executar é quem tem que planejar. Então se a gente ia executar, nós que tínhamos que participar da elaboração do plano. Essa era a filosofia.

Sobre como eu vejo as Licenciaturas Parceladas, posso dizer que considero que era o que conseguíamos fazer naquele momento, era o que podia ser feito. Hoje, talvez, com a modalidade EAD e outras alternativas, talvez se consiga avançar nesse processo de formação a distância. Mas eu ainda acho que esse contato presencial, esses momentos de contato direto, mesmo que sejam curtos, são importantes. Eu acho que se deveria pensar em formas alternativas de formação continuada de professores, urgentemente, para aqueles que já estão atuando em sala de aula. Mas, é claro, isso é uma questão política, porque também deveria ter uma política de ampliação das escolas em tempo integral, mais professores com carga horária

adequada, que possibilitassem estudos visando o aprimoramento de suas práticas. enfim. Vejo que o grande desafio hoje é a profissionalização da profissão do magistério, valorizar o salário, mas também cuidar do oferecimento de capacitações permanentes. Oferecer condições de trabalho mais adequadas, quer dizer, não é justo eles ministrarem quarenta, às vezes até sessenta horas de aula por semana e em condições adversas. Quer dizer, muitas vezes eles se veem obrigados a pegar muitas aulas porque querem ter um salário razoável. Então, teria que aumentar as horas para estudos e desenvolvimento de outras atividades, mas tem que criar condições para que as horas dedicadas a essas atividades sejam realizadas de maneira que eles possam estar crescendo, quer dizer, com capacitações, mais ou menos como ocorre em países mais desenvolvidos. Por exemplo, na Europa há países em que num dia eles não têm aula, na quarta-feira por exemplo. Então, esse dia, é para se dedicarem a estudos e projetos visando o aprimoramento de sua formação continuada. Mas, eles têm que se dedicar mesmo. Tem que participar de algum grupo de estudos e pesquisas, enfim a algum processo de capacitação com formação continuada.

Mas para a época o oferecimento desses cursos foi um excelente trabalho de extensão da UFMS, creio foi uma das melhores ações que a Universidade fez. Porque senão esses professores não teriam habilitação, ou seja, continuariam sendo professores leigos. Eles não teriam nem contato, às vezes, com certos temas, teorias, ou seja, eles tiveram a oportunidade de estudar um pouco mais de Matemática, um pouco mais não, de estudar conteúdos e metodologias de Matemática, entre outras coisas. Para eles foi uma oportunidade, e, se não fizessem isso, dificilmente fariam de outra forma. Eu não tenho dúvida de que foi muito válido para melhorar a formação deles.

Entre os alunos sempre havia alguns que se destacavam. Acontece que eles permaneciam lá e a gente vinha embora. Sempre era possível identificar alguns que se destacavam, com potencial para exercer trabalho de capacitadores mesmo. Pode ser que eles acabaram sendo subaproveitados por lá porque infelizmente quase não existe política de valorização daqueles que se destacam, daqueles que poderiam atuar como capacitadores. Eu acho que é aí que as Secretarias de Educação falham, não estão cuidando adequadamente daqueles que têm potencial e trabalham com seriedade. Além disso, eles não têm um plano de carreira que valorize esse tipo de estudo, de trabalho e de crescimento profissional. Por exemplo, a pessoa sai, estuda, faz mestrado, faz uma capacitação, se destaca aqui e ali e a evolução do salário ou de função é pouquíssima.

O plano de carreira consiste em algo mais ou menos assim: como é que ele vai se organizar para estar correndo de uma escola para outra, né? (risos). Não deveria ser assim, isso é muito ruim.

As associações de professores, os sindicatos, eles também parecem não se empenhar por essa luta pela valorização profissional. Quer ver um exemplo? Atualmente foi aumentada a quantidade de horas de atividades, no entanto a briga dos sindicatos é para que os professores não tenham necessidade de cumprir essas horas de atividades na escola. Assim, o sindicato defende que possam cumpri-las onde eles quiserem e como quiserem. Um dos argumentos usados é que a escola não oferece condições adequadas. Então eles se abdicam de reivindicar que as escolas ofereçam condições para estudos e troca de experiências, bem como de estarem se capacitando nesse horário. A secretaria deveria oferecer cursos e criar ambientes estruturados para a realização dessas horas de atividades, já que houve um aumento quantitativo. Os sindicatos, por sua vez, deveriam brigar pelo oferecimento de capacitações e outras opções dos professores estarem aprimorando seus processos de formação. Mas não, ao constatarem que as escolas não oferecem condições adequadas, ao invés de lutar para que sejam criados esses espaços, defendem que o professor fique em casa porque lá ele pode preparar melhor suas aulas. Tudo bem, podia ser até uma parte do tempo ser livre, mas desde que houvesse também outros espaços e também capacitações. E deveria incentivar que os professores aproveitassem esses espaços, claro, para corrigir provas, estudar, preparar aulas, e, sobretudo, para se capacitar.

Naquela época, apesar de não existir, aqui na UFMS, curso de pós-graduação específica em Matemática, existia o de Educação. Mas para cursar no de Educação tinha que estar aqui em Campo Grande, e havia muita teoria da Educação. Nós nem incentivamos os alunos das Parceladas para fazerem essa pós em Educação, até porque, além de tudo, eles não tinham condições de se deslocarem. Não iríamos criar neles uma expectativa que dificilmente iria se realizar. Em geral, quem tem condição de fazer esse curso é quem já está por aqui. Na época não havia, como hoje, uma política de bolsa mais eficiente para custear quem está se afastando. Hoje o professor ganha uma bolsa, às vezes dá para ele (claro, se o professor tem família e tal, não dá pra viver só com bolsa). Então, ele não pode largar tudo na cidade dele, incluindo a família, para vir fazer a pós.

Eu não acredito que as Licenciaturas Parceladas foram o embrião das Licenciaturas oferecidas atualmente na modalidade EaD. Eu acho que a EaD foi uma outra política nacional. Na verdade foi quando surgiu a tecnologia da informação e comunicação, o estímulo foi a perspectiva de ver que era possível usar as tecnologias para oferecer formação para

professores. Então houve uma pressão muito grande com a evolução das tecnologias que pressionaram para o surgimento ~~e~~ de trabalho nessa modalidade da EaD.

Eu não sei se houve outros projetos com esse tipo de modalidade a distância, igual as Licenciaturas Parceladas. Eu me lembro que na mesma época participei de uma Licenciatura em Pedagogia que era Parcelada e, inclusive, era o prof. Lino que estava à frente. Entretanto, não sei se houve outros cursos desse tipo, em outras épocas.

O curso de Pedagogia era também semipresencial, tanto que eu e a Marilena participamos em Rio Brilhante e Bela Vista. A gente ia frequentemente trabalhar na Licenciatura que era oferecida lá, do curso de Pedagogia. Foi de lá que saiu aquele nosso livro. Nós fomos criando módulos, e depois as pessoas diziam: Olha esses módulos de vocês são muito procurados, todo mundo quer tirar cópia, não vencemos tirar cópias para passar para as pessoas. Vocês não querem juntar tudo e fazer um livro?

Mas acho que não foi parcelada não, acho que era oferecida na modalidade a distância. Na verdade acabava sendo Parcelada, mas não chamava de Parcelada. Já chamava a distância, só que era semipresencial. Até mesmo porque o uso do computador naquela época era muito pouco, eles podiam mandar trabalho, mas no fim podemos dizer que quase havia uso do computador no ensino. A maior parte não tinha acesso ao computador, quase nada ainda. O oferecimento era semelhante ao da Parcelada, mas era semipresencial.

Eu lembro bem do polo da Bela Vista. Eu e a Marilena viajámos para lá e oferecíamos o módulo de Geometria, o módulo disso, módulo daquilo. A gente ia, ficava uma semana, deixava um monte de tarefas e trabalho para eles fazerem. A diferença básica era a seguinte: nessas Parceladas a gente já iniciava a disciplina e concluía em uma semana. Na licenciatura em Pedagogia, ia ministrando as disciplinas por partes, sabe? Ah, não foi só em Bela Vista que nós fizemos essa modalidade da Pedagogia, não. Eu lembro que acontecia de tudo nessas viagens, carro quebrava...(risos). Ficávamos atolados, porque tinha parte que era estrada de terra. Isso aconteceu numa ida para Coronel Sapucaia, ao lado da cidade paraguaia de Capitan Bado.

A UFMS surgiu com a antiga Universidade Estadual do Estado de UEMT, que foi um embrião. Existiam já os campus da UEMT. Quando houve a separação do estado, dois anos depois, foi criada a Universidade Federal daqui. O que essa novo a Universidade iria fazer? Ia pegar tudo o que já tinha e incrementar mais algumas coisas. Tanto que as Licenciaturas aqui por exemplo, de Matemática, Física, surgiram com a criação da Universidade Federal, pois precisaria para ser uma Universidade.

Assim, para ser Universidade, precisaria de todas as áreas as Biológicas, Humanas e Exatas, e particularmente a formação de professor era uma necessidade. Então, aqui tinha a faculdade de Engenharia. No começo o Eron dizia que, os engenheiros achavam que eles estavam ótimos para dar Matemática. Disseram para eles: Não, para vocês trabalharem com Matemática tem que ter um conhecimento especializado da área de Matemática. Até o Eron, discutindo com eles, colocava eles em situações assim, constrangedoras. Perguntando por exemplo: Oh, por que a raiz quadrada de quatro não pode ser -2? Os matemáticos conseguem explicar esse tipo de questão e também outras, porque teriam as demonstrações, essas coisas, e a organização dedutiva, a necessidade de olhar para a Matemática não apenas como ferramenta mas sobretudo como objeto de estudo. E isso, essas questões, ele falou, só gente com formação de Matemática vai ter condições de responder. Quando criou o curso de Matemática acabou tendo que vir gente, e eles procuraram trazer gente já com mestrado para não ter que investir em formação, porque depois ele tinha que mandar embora outra vez, para estudar. O Eron, o Jair, o Celso Pierezan, eles mesmos saíram e fizeram mestrado na UnB, em outro lugar, e voltavam pra cá.

Havia uma política de capacitação dos professores, logo no início. Então, eu como cheguei com o curso de mestrado construído, não precisei sair para me capacitar para o mestrado. Depois, quando surgiu a oportunidade de sair foi para o doutorado eu não tive dúvidas. Mas havia uma política de capacitação que podia se afastar até (acho) 20% do quadro de professores, e aqueles que ficavam tinham que se comprometer em assumir as disciplinas. Tanto é que tinha uma política de revezar as disciplinas. Dificilmente você dava a mesma disciplina, que era para você estar preparado caso alguém saísse. Você deveria ter condições de estar assumindo a disciplina dele. Então você não ficava sempre com as mesmas disciplinas. Não tinha um professor da disciplina. A não ser algumas disciplinas que naquela época ninguém queria tipo História da Matemática (risos), Prática de Ensino, Fundamentos de Matemática para Pedagogia.

Certa vez, eu mesmo, lecionei uma disciplina muito abstrata. Álgebra não sei das quantas. Em geral essas eram optativas. As disciplinas básicas, tanto dos cursos em geral, essas disciplinas que todo mundo tinha, os Cálculos, as Geometrias, as Álgebras Elementares, as Matemáticas básicas para Engenharia, para Física, para Computação, para todos os cursos, todos tinham que dar aula, todos sabiam. Eu lembro que o Eron sempre ofereceu disciplina para um monte de curso, então a gente tinha que trabalhar. Quando eu cheguei aqui eu dei aula de Estatística, de um monte de disciplina que nunca tinha dado.

O que eu achava interessante era a maneira como eles se organizavam cooperativamente. Muitas vezes eles ficavam alojados nas escolas, às vezes se dividiam, por exemplo, para arrumar colchões, ficava assim, sabe, as salas das mulheres, dos homens, sala disso, daquilo. Eu lembro que, às vezes, até faziam lá um varal para estender roupas. Isso porque eles ficavam quinze dias, um mês às vezes, então eles mesmos se viravam, criavam uma organização, e uma cooperação. Às vezes até cozinhavam lá na própria escola, em um fim de semana. Ficava parecendo ciganos. Sabe quando cigano chega e faz um acampamento? Era muito legal esse ambiente cooperativo, como se fosse mesmo uma comunidade.

A maioria dos alunos das Licenciaturas Parcelas se formou. Formaram mais de cem, sabe? Tanto que foi quase a mesma quantidade que nós formamos aqui na graduação regular. Por um lado, o nível de exigência não era tão grande quanto aqui mesmo. Eu não posso garantir a parte de disciplinas mais específicas. Mas por outro lado, eles vinham com muito mais vontade, porque para eles, eles estavam ali para isso, eles não queriam voltar derrotados. Então, era a oportunidade da vida deles. Pelo menos se eles não conseguiam, não era por falta de esforço, isso era uma coisa importante. Eles tinham esse espírito de persistência, de querer fazer, de se esforçar ao máximo para poder terminar. Se agarravam na oportunidade.

8.5. **Entrevista com o professor Edmir Ribeiro Terra**

Realizada em Dourados (MS) em 15 de Abril de 2014.



Edmir Ribeiro Terra na Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 15/04/2014

Meu nome é Edmir Ribeiro Terra, eu sou de Campo Grande[1]. Fiz concurso em 1987 na UFMS[2]por volta de agosto, e fui contratado em maio de 1989, levaram dois anos para que eu fosse chamado. Fui contratado em Maio para trabalhar aqui[3] em 1990, 1991, tivemos os cursos das Parceladas.

Cursei três anos de Engenharia Civil em Campo Grande, no CCET[4], e quatro anos de Matemática também em Campo Grande. Depois formei fiquei em Campo Grande, dei aula em escolas do estado de Mato Grosso do Sul, fiz o concurso também estado e passei em segundo lugar. Fiz o concurso no estado em 1988 e fui aprovado, acho que, de 600 candidatos, fiquei

[1]Campo Grande, capital estadual do Mato Grosso do Sul.
[2]UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
[3] Edmir refere-se ao antigo campus de Dourados da UFMS, que hoje é a UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.
[4] Centro de Ciências Exatas e Tecnologias.

em segundo lugar. Não fiquei em primeiro porque não tinha tempo de estado, por isso não consegui. Por conta da classificação, o tempo de trabalho anterior, não ajudou.

Depois, em 1989, eu vim para Dourados[5] dar aula. Em 1993 e 1994, fui para Rio Claro[6], na Unesp[7] de Rio Claro, e fiquei lá para fazer o mestrado em Educação Matemática. Mudei para lá e fiquei morando em Rio Claro nestes dois anos. O meu orientador foi Luiz Roberto Dante[8]. Na época ele era vereador e a atenção para mim era quase zero. Depois ele se aposentou e me deixou. O Vicente[9] eu conheci nessa época em 1994, ele era orientando da professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo[10]. É isso, não é?

Então, o que aconteceu? Eu vim embora e não consegui terminar, simplesmente por falta de compromisso do orientador. De 2003 a 2005 eu fiz o mestrado em Agronegócios, que era uma parceria UnB[11], UFG[12] e UFMS, mas fiz o mestrado em Campo Grande-MS. Então eu sou mestre em agronegócios. Na Unesp infelizmente não deu, até por umas questões políticas que eu não sei o que aconteceu até hoje.

Durante minha trajetória profissional eu fui coordenador de curso, no caso do curso de Matemática, e também fui coordenador de curso de Sistemas de Informação. Fora coordenador de curso, fui também chefe de departamento em 1989. Participei de vários congressos durante minha carreira. Eu fui em 1996 no ICME[13] que teve na Espanha, em Sevilha, em 2000 no ICME no Japão, em Tokio, em 2008 no ICME da Dinamarca, e teve um em 2004 no México que eu não fui. Em 2012 fui a Coréia do Sul e o próximo será em Hamburgo, na Alemanha, em 2016, não poderei ir por motivo de estar em aulas, no ano letivo de 2016. Fora esses internacionais, eu já participei em alguns congressos nacionais. Em 1994 participei de um feito pela SBM[14] em Blumenau/SC, participei de outro congresso em 1996 da SBM também, em Aracaju/SE. Ah, também participei de alguns congressos do CIBEM[15]. Localmente, participei de alguns encontros de Matemática aqui. Fiz um encontro

---

[5]Dourados é uma cidade sul mato-grossense, distante 235 Km da capital estadual.
[6]Rio Claro, cidade paulista, localizada a 175 Km da capital São Paulo.
[7]Unesp –Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho".
[8]Luiz Roberto Dante é livre-docente em Educação Matemática pela Unesp – Rio Claro. É escritor de livros didáticos de Matemática destinados ao ensino básico.
[9] Antonio Vicente Marafioti Garnica, professor do Departamento de Matemática da Unesp de Bauru e dos Programas de Pós-graduação em Educação Matemática da Unesp – Campus de Rio Claro e em Educação para a Ciência da Unesp – Campus de Bauru, orientador desta pesquisa de doutorado.
[10]Maria Aparecida Viggiani Bicudo é livre-docente em Filosofia da Educação pela Unesp – Araraquara. Atua como professora titular da Unesp no Departamento de Matemática.
[11] UnB – Universidade de Brasília.
[12] UFG – Universidade Federal de Goiás.
[13] ICME - International Congress on Mathematical Education.
[14]SBM – Sociedade Brasileira de Matemática.
[15]CIBEM - Congresso Ibero-americano de Educação Matemática.

de Matemática aqui em Dourados em 1990, neste encontro de Matemática eu trouxe o professor Geraldo Severo de Souza Ávila[16], eu trouxe também o professor de Campo Grande, José Luiz Magalhães de Freitas[17]. Convidamos o professor Eronides Jesus Biscola[18]e vieram também duas professoras do Rio de Janeiro da UFRJ[19] que agora os nomes me faltam à memória. Foi um encontro bem legal que nós fizemos, eu que organizei fiz tudo. E também participei de alguns outros encontros aqui, e eu também fui em tantas outras coisas...

Agora, na UFGD, como professor, eu trabalho com as disciplinas de Cálculo I, Cálculo II e III. Contudo, já lecionei Equações Diferenciais, Variáveis Complexas, História da Matemática, Matemática Financeira, Geometria Plana, Geometria Espacial, Geometria Descritiva, Análise Real, Desenho Geométrico, Vetores e Geometria Analítica, Estatística e Tecnologia. Já trabalhei com quase tudo, trabalhei com essas disciplinas aqui na UFMS/UFGD. Não trabalhei com as disciplinas mais pedagógicas, mas, por exemplo, com Prática de Ensino eu trabalhei, foi Prática de Ensino I e II. Eu ia na escola e tal e depois sai da Prática de Ensino.

Os cursos das Parceladas se iniciaram na década de 1990, em 1991, 1992. Esses cursos aconteciam na cidade de Jardim[20], em escolas públicas, e eram três licenciaturas oferecidas: Pedagogia, Letras e Matemática, com duas turmas cada licenciatura. Em 1993 os cursos foram oferecidos em Aquidauana[21], as mesmas licenciaturas ofertadas em Jardim, mas com apenas uma turma de cada curso.

Bem, então os cursos das Parceladas foram divididos em duas cidades, dois polos, o polo de Coxim[22] e o polo de Jardim. Alguns professores de Campo Grande e outros de Dourados foram, mas os de Campo Grande foram para Coxim e os de Dourados foram para Jardim, inicialmente. Nós começamos em Jardim, de Jardim para Aquidauana, de Aquidauana

---

[16] Geraldo Severo de Souza Ávila é livre-docente pela USP, foi professor titular da Universidade de Brasília e da Unicamp – onde aposentou-se. Autor de livros didáticos de Matemática.

[17] José Luiz Magalhães de Freitas é doutor em Didática da Matemática pela Universidade de Montpellier. Atua como professor titular do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e também foi depoente nesta pesquisa.

[18] Eronides Jesus Biscola atuou como professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[19]UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

[20]Jardim,município sul mato-grossense localizado a 234 Km de Campo Grande, capital do estado, é conhecido pelo grande potencial tursístico.

[21]Aquidauana faz parte da região centro-oeste do país e está localizada a 139 Km de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

[22]Coxim, cidade da região centro-oeste brasileira, situada no estado de Mato Grosso do Sul a 245 Km da capital estadual.

para São Gabriel [23]e passamos por Coxim porque tinha alguns estudantes de Coxim também quando juntaram as duas turmas[24].

Eu fui um dos que deu mais aulas, por conta que a gente dava aulas nas férias. Praticamente os currículos eram iguais aos nossos, o Cálculo, a Geometria, a Álgebra. Então, eles tinham Cálculo I, Cálculo II, Álgebra, História da Matemática, Geometria, eles tiveram também um curso de Geometria Analítica e Vetores e as cargas horárias eram cargas horárias pesadas mesmo. Tiveram Cálculo III também. Essas são algumas disciplinas que eu me lembro que tive no curso. Acho que eles tiveram alguma coisa de Álgebra Linear, parece que alguma coisa de Álgebra Linear, não me lembro bem...

A média das disciplinas era igual da UFMS que, na época, era média sete para ser aprovado. Quem não passava, ou os que não eram aprovados, que não foram aprovados, eram desligados, eram desligados pois não tinha como fazer de novo. O curso era oferecido de tal maneira que eles faziam, e faziam e terminavam. Não tinha muito deles continuarem ou fazerem em outro lugar. Alguns pediram transferência para Aquidauana, isso eu me lembro pois tinha o curso de Matemática para Centro Universitário de Aquidauana – CEUA. Então, lá no CEUA, alguns alunos foram para lá pois eles já tinham feito várias disciplinas e para não perder o curso era melhor eles transferirem, afinal era um curso da Universidade. Assim, muitas vezes, para terminar, eles transferiam para o curso regular, fazendo aproveitamento das disciplinas que eles já tinham feito.O que era uma solução boa para os que não conseguiam.

Eles estudavam bastante, pois nós tínhamos aulas praticamente de segunda a sexta. Começava segunda de manhã e à tarde e ia até sexta à noite. Quando era época de verão, no verão as aulas começavam as 7:30 iam até as 11:30 e nós voltávamos às 14 horas e íamos até às 18 horas. Esse era o roteiro que nós tínhamos no verão. No inverno era esse mesmo horário um pouquinho mais cedo. Essas aulas sempre aconteciam nas escolas e sempre nas férias, como já mencionei.

E se você me perguntar qual era o objetivo, eu digo que uma das ideias era capacitar, capacitar os professores leigos. Qualificar quem tinha formação em Ciências por exemplo, para se formar em Matemática. Também era de oferecer complementação para quem tinha Licenciatura Curta. Além de ter também o objetivo de ampliar a oferta de professores no estado. Esses eram os objetivos que, eu entendo, eram os mais importantes.

---

[23]São Gabriel do Oeste é uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul que dista 137 Km da capital estadual.

[24]Em 1994, as turmas da Licenciatura Parcelada das cidades Coxim e São Gabriel se juntaram, compondo uma única turma.

Podemos dizer que o objetivo convergia em atender as escolas e fortalecer, de tal maneira que esse fortalecimento pudesse proporcionar mais segurança. Assim, era ampliar a oferta e também proporcionar ao professor mais firmeza no que fosse ministrar. Então, quer dizer, eu acho que isso é uma coisa boa.

Esses cursos foram bem aceitos e procurados. Podemos dizer que começaram os cursos uma grande quantidade de alunos. No início eram duas turmas de quarenta estudantes, depois caiu para uma turma de vinte e oito aproximadamente, depois da junção, que já mencionei, a turma voltou a ter trinta e cinco alunos. Mas vieram a se formar, eu acredito, entre vinte e três a vinte e sete estudantes, eu acredito, esses que conseguiram concluir. Daqueles, praticamente cento e trinta estudantes que entraram de Matemática vieram a se formar. Esse número, aproximadamente, esse é o pessoal que conseguiu se formar. A formatura foi em São Gabriel do Oeste. Teve uma formatura em Jardim, mas era da Licenciatura Curta, da Curta foi em Jardim e a Plena foi em São Gabriel. Entendeu?

Então os cursos funcionavam desta maneira, essa foi a formação que a gente conseguiu fazer. E eu posso conseguir dois estudantes que fizeram esse curso, para enriquecer mais essas informações, se for necessário.

Ah, e quem era que controlava? O controle era feito por Campo Grande, que coordenava, e aí, então, os diários, conteúdos e também os diplomas foram expedidos por Campo Grande. Porém, os planos de ensino nós fazíamos. Nós professores fazíamos o plano de ensino e íamos para o magistério. Então essa era a coisa como funcionava.

Eu acho que essa foi uma proposta muito boa, não vingou por conta dos governos. O governo estadual e também a lei de ganho nosso, pois nós temos dedicação exclusiva e não podemos ter fonte de outro lugar. Para a gente sair e trabalhar em Janeiro e Fevereiro fica uma coisa meio complicada para eles ofertarem isso.

Agora, faltou, para gente, no meu entendimento, maior orientação aos ministrantes. E porque faltou maior orientação? Porque a origem, o estudo deles, nós considerávamos como se eles tivessem entrando na faculdade aqui. Mas eles eram estudantes com bases diferentes e isso aí foi uma coisa. Outra coisa é que nós tivemos o problema da bolsa de estudo que eles recebiam. Não era muito, digamos que em dinheiro de hoje seria na faixa de 80 reais por semana que eles recebiam, o salário da época eu não me lembro, mas ajudava, e eles contavam com isso. Essa ajuda devia ser prevista também pelo Governo, uma vez que constava no projeto. Era previsto que eles iriam receber bolsa mais o transporte até o local, isso pago pelo governo do estado. O governo do estado que iria bancar isso. Contudo, o governo só pagou isso na primeira etapa, causando desistências.

Podemos dizer que um dos motivos das desistências foi, em primeiro lugar, a falta de bolsa (ajuda financeira), isso era um motivador, seguido das questões de família, pois as famílias ficavam longe, eles eram todos de cidade distantes e o acesso também não era tão fácil naquela época. Isso era um problema. Algo como filhos que adoeciam e a mulher que não sei o que, então as desistências eram família, bolsa e também a falta de orientação, que nós não tínhamos. Era dito para nós: Olha, esse pessoal e coisa, não é para ferrar mas não era para dar nota também. A falta de orientação pedagógica de uma clientela tão especial, atrapalhou um pouco isso aí.

Os professores tratavam da mesma forma o curso regular e o curso das Parceladas, o tratamento era praticamente igual. Era um curso universitário, então isso faltou. E também assim, a falta de segurança nas etapas seguintes, você não sabia se ia ter ou não. "Vai ter em Julho?" "Não, não vai." "Fala com não sei quem, liga lá. Não, vamos aguardar mais um pouco o Secretário de Educação. Tinha essa insegurança sobre a etapa seguinte, havia muita desinformação para a gente participar das próximas etapas. Você nem sabia se ia ter ou não.

Quem nos contratava para lecionar era o professor Lino, Antônio Lino Rodrigues de Sá[25], era de Campo Grande e fazia a ponte entre a UFMS e o governo do estado, ele que fazia essa ponte. Ele é da faculdade de Educação lá de Campo Grande.

E aí foi assim, uma experiência muito boa, eles gostavam bastante, tinha bastante entrosamento pois eles conviviam o tempo inteiro. Eles ficavam nas escolas, as escolas eram o alojamento deles. E nós, os professores, ficávamos no hotel. Teve, assim, coisas boas, muito entrosamento por causa da convivência, convivência basicamente oito horas por dia gerou laços muito fortes entre os estudantes, esses laços fortes eu acho que permaneceram. Isso com todos estudantes, não só com os de Matemática. Acontece que os de Pedagogia tinham aula na mesma época e na mesma escola. Eram seis salas, então, por exemplo, duas de Pedagogia, duas de Matemática e duas de Letras. Eles conviviam, imagina, oito horas, só tinha o intervalo e depois o outro período eles estavam juntos também.

Nós professores, íamos de carro até as cidades em que estavam localizados os polos, para dar as aulas, alguma coisa assim para a gente chegar até lá. Lá nós íamos para o hotel com o material. A Universidade Federal mandou livros para os polos (cidades onde se localizavam os cursos), mandou livros de Aquidauana para Jardim. Nós tínhamos então uma biblioteca mínima que eles podiam consultar, pois eles tinham os intervalos. As bibliotecas das escolas receberam esses livros e depois devolveram para a Universidade. Além disso, eles

[25]Antônio Lino Rodrigues de Sá é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e depoente desta pesquisa.

tinham material, que não era só o caderno. Os alunos tinham material extra que os professores levavam, além de terem as aulas, os professores, os livros; bem, eles tinham tudo. E era assim que funcionava.

Para acontecerem as Parceladas um projeto foi elaborado em parceria entre a Universidade e o Estado. Foi feito um projeto de curso, apresentado para a Secretária de Educação do Mato Grosso do Sul e aprovado. Na verdade, eles chamaram de convênio, Convênio entre quem? Entre o Governo do Estado com a UFMS, promovido pela Secretária da Educação. Foi um projeto apresentado, depois aprovado na forma de um convênio, onde à UFMS cabia a formalização dos cursos, os registros, os controles, os professores e além disso, a diplomação. No convênio cabia isso. Ao Governo caberiam as bolsas, o pagamento dos professores, os locais de aula, a acomodação dos estudantes, em escolas, qualquer coisa assim, e também caberia manter os cursos até o fim. Então o que aconteceu? No meio do caminho a Universidade ficou sozinha, eles pararam a parceria, e a Universidade foi até o fim. O reitor, o professor Celso Vitório Pierezan[26], ele era o reitor na época, falou "Eu vou terminar", a Universidade disse, "Eu comecei, eu vou terminar, não interessa onde vou arrumar o dinheiro, eu vou terminar esses cursos." E o Governo, que por sua vez, precisava asfaltar o campus lá em Campo Grande, o Governo, falou "Eu asfalto, mas eu não dou mais nenhum tostão, mas asfalto". O governo então se comprometeu asfaltar lá, recapear toda a sede da instituição (UFMS), e a Universidade continuava com as Parceladas. Esse foi um dos acordos feitos.

Depois disso, não tinha mais bolsa, só tinha a acomodação, que não gastava nada, e o local da sala de aula. Pagamento de professor, bolsa, não tinha nada, nada, nada. Mas também não chegamos ser voluntários não. Isso porque a Universidade dava um jeito da gente receber, mas recebíamos bem menos, sabe, não era nada, não era assim um valor... Para você entender, vamos supor que eu recebia seiscentos reais por período, então passei a receber quatrocentos.

As disciplinas eram semanais, isso era muito interessante, as disciplinas eram semanais ou quinzenais, todas na faixa de 60 horas para dar tempo de cumprir neste prazo. Os estudantes não tinham o mês inteiro com o mesmo professor, ou com a mesma aula. Com duas semanas a disciplina terminava, então era jogo rápido, não dava nem tempo de amadurecer. Então, não era exatamente a mesma carga horária do curso que acontecia na sede. Era um curso assim, você pode dar em duas semanas trabalhando vinte horas, você pode trabalhar para conseguir cumprir essa carga horária. Certo?

---

[26]Celso Vitório Pierezan atuou como professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

É claro que o público que se inscreveu também precisava de uma formação rápida ou apenas de formação. E quem foram os alunos que se inscreveram? Os inscritos foram os professores com Licenciatura Curta e os leigos que eram professores da rede estadual. Tinha que ter esse vínculo com a rede estadual para participar, mesmo sendo leigo lá, professor temporário, ele poderia, pois a bolsa era justamente para quem não era professor com carreira. Então era isso, eles se inscreviam e iam para lá. Então não teve um vestibular. Os alunos foram aceitos pela inscrição, se inscreveram para fazer o curso, porque o Governo disse que ia bancar isso aqui, esse foi o negócio.

O projeto tinha duração de quatro anos. Como mencionei começamos em 1990, 1991, não tenho bem certeza, então ele teve sim o prazo, o prazo em termos temporais. Mas as aulas eram ministradas no mês de Julho, de um a trinta de Julho, no mês de Janeiro, de cinco a trinta, e no mês de Fevereiro às vezes as aulas iam até dia dezoito, vinte de Fevereiro. Era um curso bem...Ah, e em Dezembro não tinha aula. Esse calendário acontecia devido o público: esses professores lecionavam o ano inteiro e nas férias faziam o curso. Eram essas as pessoas, era dessa forma que acontecia o curso.

Então começou em 1991em Jardim: duas turmas de Matemática, duas turmas de Pedagogia e duas turmas de Letras. Aí eles terminaram a Licenciatura Curta, teve a formatura. Em Aquidauana eles continuaram a Licenciatura Plena. Em Aquidauana juntou a turma de São Gabriel, o pessoal veio do norte do Estado, pois lá tinha gente de Coxim, de Paranaíba, de Inocência[27], tinha estudantes de outros lugares. Quando fomos para São Gabriel, o grupo de Coxim, tinha gente de Selvíria[28] eu me lembro, tinha de gente de Inocência, de Chapadão do Sul[29], de Coxim, de São Gabriel do Oeste. Nós tínhamos estudantes desses lugares. Haviam estudantes de Pedro Gomes[30], então esse pessoal foi para Coxim e o pessoal do Sul foi para Jardim que dava mais ou menos uma área para ser atendida.

Nem todos professores tinham interesse em trabalhar nas Parceladas, mas também não tinham preconceito e, como precisava ir, muitos iam. Vem aquela questão de formação. Os doutores ganhavam bem para dar quinze dias de aula lá em Jardim, e eles não se mostravam muito interessados, mas os que iam eram menos por escolha e mais por necessidade da instituição mesmo, ia também quem estava precisando de um dinheiro, eu, por exemplo, que

---

[27]Inocência cidade brasileira do estado de Mato Grosso do Sul, distante 337 Km da capital estadual.
[28]Selvíria é uma cidade da região centro-oeste do país, situada no estado de Mato Grosso do Sul, banhada pelo rio Paraná; tendo como limites os municípios de Aparecida do Taboado (Norte), Ilha Solteira (Leste), Três Lagoas (Sul) e Inocência (Oeste).
[29]Chapadão do Sul é um município sul mato-grossense localizado a 330 Km da capital do estado.
[30]Pedro Gomes é uma cidade da região centro-oeste localizada a 307 Km de Campo Grande.

estava começando na Universidade. Mas não era assim, você foi selecionado ou não, eles não tinham muitas escolhas. Eu fui um dos convidados por conta disso. Sabe, muitos não queriam ir, mas não por preconceito. O Cápua[31], por exemplo, era doutor, fez o doutorado na França em Álgebras não comutativas e deu aula na boa, sem problemas, e se enquadrou bem lá e deu aula muito bem.

Do corpo docente que atuava nesta época, que eu me lembre grosseiramente, foi o Sidnei Souza Azevedo[32]com Álgebra, eu com Geometria, Cálculo I, Cálculo II e História da Matemática, o Luiz Carlos Pais [33]com História da Matemática e Geometria, o Waldir Brasil N. Junior [34]com Cálculo I e o Luiz Antônio Cápua com Álgebra e Geometria Analítica. Não sei se tiveram outros professores ou se esses ministraram outras disciplinas, isso é o que me lembro.

Se houve atuação de outros professores eu não sei. Todos os que mencionei eram da própria UFMS. Foi o que falei: a instituição que estava envolvida nas Licenciaturas Parceladas era o pessoal da UFMS, com a aprovação do governo, junto com a Secretaria do Estado de Educação. Para propor o projeto eu não sei se eles se inspiraram em algum outro projeto e também se teve algum outro projeto desta mesma forma. Talvez esse[35], dos anos 1970, tenha sido um motivador para eles fazerem esse projeto, pois eu ouvi falar muito de professores que deram aulas anteriormente, o professor Ticão, lá de Aquidauana, - Antônio Luiz Delachiave[36], o Ticão - ele deu aula na Parcelada que teve anteriormente, na década de 1970, esse aqui eu sei que deu aula. Então talvez a inspiração deva ter vindo desse curso anterior. Então, eu acho que a inspiração veio disso, pois eles disseram, "Nós já demos aula em cursos desse tipo e tal". Porém, esse professor a quem estou referindo, não deu aula na Plena, aqui ele não deu aula, ele deu aula anteriormente, em outra Parcelada.

Além disso, não houve influência de outras instituições fora a UFMS. Não tivemos professores de outras instituições que vieram lecionar neste projeto. Todos os professores eram da UFMS não teve nenhum professor de outra instituição, nem convidado, nem nada.

---

[31]Luiz Antônio Cápua, doutor pela Universidade de Montpelier (França) atuou como professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[32] Sidnei Souza Azevedo é mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo. Atua como professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados e foi depoente desta pesquisa.

[33] Luiz Carlos Pais é doutor em Educação Matemática pela Universidade de Montpellier. É professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e depoente desta pesquisa.

[34] Waldir Brasil N. Junior atuou como professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[35] Edmir, refere-se a Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências, também tratada nesta tese.

[36] Antônio Luiz Delachiave é mestre em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos é professor titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Sempre os professores da UFMS que foram atrás das coisas, sabe, não teve nenhum contratado, vamos dizer assim, de outra instituição não, todos foram daqui.

Nas disciplinas que eu ministrei, que como citei foram: Cálculo I, Cálculo II, Geometria e História da Matemática, o que eu fazia? Eu fazia... Vamos pegar o Cálculo I; a gente fazia alguma coisa de funções, de conjuntos, mas nós não íamos a fundo em todas as funções, trabalhamos também, dentro de funções, domínio e imagem, gráficos, logaritmos, função quadrática, essas funções. Nos conjuntos, trabalhávamos com pertinência, relação de pertinência, inclusão, e trabalhamos também, além disso, com limites mais simples, trabalhamos derivada e integral. Mas tudo com poucas demonstrações, poucas demonstrações, isso significa que o rigor era menor. O que era rigoroso era o tempo e a carga horária.

Provas, tínhamos duas provas, mais um exame que a gente fazia, para dar o grau que eles precisavam para serem aprovados. Passávamos também lista em sala, exercícios em sala e também leituras, especialmente no caso da História da Matemática. Assim, nós tirávamos bastante fotocópias. Livro não tinha para todo mundo, então esse era mais ou menos o jeito que a gente trabalhava e como a gente trabalhava. Poucas demonstrações, um rigor menor e duas provas, era isso que a gente fazia dentro das disciplinas.

Por exemplo, tinha uma semana com aula de Cálculo de manhã e de tarde, com toda a carga horária que devia ser cumprida e com todas as atividades que mencionei. A forma de trabalhar então era com aula expositiva, o tempo todo era aula expositiva, pois eles vinham justamente para isso. E era assim que eles conseguiam acompanhar. É claro, também, que eles tinham intervalo e tal, mas eles estavam bem comprometidos e envolvidos com a coisa, então conseguiam.

Eu não lembro todos os livros que eu usava, mas eu usava os básicos. Os livros que me lembro que eu levava, eu o livro do Geraldo Ávila[37], que eu considero um livro fácil, não é muito duro; eu levava também, o livro do Granville[38] que era de Cálculo. Levava o livro de História da Matemática do Carl B. Boyer[39], a Magia dos Números de Paul Karlson[40]. Então eu levava isso, eu via alguém levando apostilas para o curso, lembro de ver uma apostila de Geometria Analítica. O Cápua levou e seguia essa apostila, que ele mesmo fez. Então era isso,

[37]Introdução ao Cálculo, LTC, 1987
[38]Trata-se do livro *Elementos de Cálculo Diferencial e Integral* escrito por W.A Granville, P.F Smith e W.R Longley, traduzido por J. Abdelha e publicado pela Editora Científica do Rio de Janeiro.
[39]*História da Matemática,* de Carl. B. Boyer, é uma obra didática editada na década de 1960.
[40]*A Magia dos Números* de Paul Karlson, livro publicado pela Editora Globo com tradução de Henrique Carlos Pfeifer, Eugênio Brito e Frederico Porta.

e lá tinha alguma coisa, o basicão eles tinham lá para estudar, aquela coleção do Gelson Iezzi [41]eles tinham.

Até mesmo porque, dessas disciplinas que trabalhei, como por exemplo, Cálculo I, Cálculo II, esses alunos não vinham com nenhum conhecimento, precisavam de obras básicas, de uma base. Eles não tinham nenhuma base. Eram professores leigos, eles não tinham tido nenhuma formação antes. E como eles eram professores de oitava série, eles davam aula de quinta a oitava, então eles tinham experiência de sala de aula, mas conhecimento não. Eles eram bem capazes de fazerem as coisas, mesmo que não tivessem uma base, um conhecimento anterior de derivada ou de integral por exemplo, isso eles não tinham. Muitos desses professores, só tinham formação até o ensino médio e lecionavam as aulas.

E isso acontecia devido ao estado, que precisava de gente, não tinha como tirar alguém de Bela Vista [42]e mandar lá para Campo Grande e depois de Campo Grande ele voltar para Bela Vista de novo. Aí não tinha como interiorizar os alunos, não tinha como pegar os professores da capital e trazer para o interior e nem os do interior levar para a capital. Ninguém ia sair de Campo Grande e ir para Tacuru[43], e ele não tinha condição de sair de Tacuru, largar tudo, e ir fazer curso em Campo Grande.

Não tinha outro jeito se não fosse esse. Então o problema foi este: essa qualificação é que não se conseguiu fazer de outro jeito. Sabe, era a única saída realmente para o professor do interior. O professor de Porto Murtinho[44], ele não teria condições de ir para Campo Grande. Da mesma forma, os professores de Campo Grande não iriam para o interior, não iriam. E a formação que nós tínhamos em Campo Grande, o curso de Matemática, formava pouquíssimos também, mal dava conta, nem dava conta de atender Campo Grande. A UCDB[45], que também tinha o curso de Matemática, também não dava conta. A dificuldade de gente era extrema, não tinha como alguém sair da sua cidade e ir fazer o curso. Assim esse projeto foi uma solução que, acho, resolveu.

Os alunos eram das cidades de Tacuru, Sete Quedas[46], Bela Vista, Campo Grande, Porto Murtinho, Jardim, Guia Lopes[47], Bonito[48], Ponta Porã[49], Aquidauana, Nioaque[50],

---

[41]*Fundamentos da Matemática Elementar* de Gelson Iezzi, é uma coleção composta por 11 volumes que abordam conteúdos do ensino médio e introduz conceitos matemáticos do ensino superior.
[42]Bela Vista é um município de Mato Grosso do Sul, distante 349 Km da capital estadual.
[43]Tacuru, cidade sul mato-grossense, distante 427 Km de Campo Grande, capital do estado.
[44]Porto Murtinho, município do centro-oeste, situado no estado do Mato Grosso do Sul a 437 Km de Campo Grande.
[45]UCDB – Universidade Católica Dom Bosco.
[46] Sete Quedas é uma cidade localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul.
[47]Guia Lopes da Laguna é uma cidade sul mato-grossense que integra o complexo turístico do Parque Nacional da Serra de Bodoquena. Dista 228 Km da capital do estado.

Antônio João[51]e Dourados. Me lembro de alguns alunos que moravam nestas cidades. Tinha aproximadamente onze municípios envolvidos, tinha gente até de Campo Grande. Me lembro da Inazinha, uma negra, alta, bonita e inteligentíssima, ela chegou a dar aula no Colégio Militar de Salvador para você ter noção, ela formou aqui e foi para Salvador[52] e parece que lá ela não se acertou com o clima e voltou para Campo Grande, ela foi uma boa aluna, pois para sair daqui e passar em um concurso em um Colégio Militar não é para qualquer um, não.

Desses alunos, muitos continuaram lecionando aula no interior, acho que todos continuaram dando aula no interior sim, todos continuaram. Eu sei que o Sideril virou diretor, o Jaques dava aula, o Mauro dá aula, a Sandra, a Sueli e o Antônio também dão aula, todos dão aula ainda. Agora, se eles continuaram os estudos, isso eu não sei, não tenho essa informação, isso eu não tenho como informar.

O que posso dizer é que durante o curso os alunos eram empenhados, eles se empenhavam, iam mesmo. A motivação era ter o grau, a primeira coisa, ele teria o grau de licenciado, de Licenciatura Curta primeiro, o que fosse, e também com a possibilidade de ter Licenciatura Plena. E a motivação é que isso aí dava um aumento de salário para eles. Se ele fosse formado, com Licenciatura Plena, ele tinha uma ascensão na carreira, não só por tempo de serviço, mas uma ascensão profissional por conta da formação. Isso é o que levava eles. E também a bolsa, no início. Isso é o que deixava eles bastante motivados. Eu vou ganhar mais, eu vou saber mais, eu vou aprender mais e também vou ter a bolsa, então era um bom motivo para eles fazerem.

Durante as aulas, vou dizer, eles eram alunos quase iguais aos daqui, não tinha muita diferença não; não tinha muita diferença. O que eu achava legal era o companheirismo entre eles, pois eles conviviam o tempo todo juntos, todos de outras cidades, estavam o tempo todo juntos, então o companheirismo foi bem desenvolvido. Mas eles não eram muito, vamos dizer, eles não eram menos que os estudantes daqui. O importante era o rendimento e o rendimento era alto, altíssimo. Por que o rendimento era alto? Porque eles estavam ali só para estudar, eles não estavam envolvidos com família, com filho, com criança, com vizinho, eles estavam ali envolvidos com o estudo e por isso o rendimento era muito bom. Então eu acho que isso é uma coisa para se pensar muito. Eles não estavam na casa deles, eles estavam

---

[48]Bonito é um município do estado de Mato Grosso do Sul, conhecido por seu potencial turístico, localizado a 265 Km de Campo Grande.
[49]Ponta Porã é uma cidade situada no Mato Grosso do Sul, distante 324 Km de Campo Grande, capital do estado. Faz fronteira com a cidade Pedro Juan Caballero, do Paraguai.
[50]Nioaque é uma cidade do estado de Mato Grosso do Sul, e dista 180 Km da capital estadual.
[51]Antonio João é um município do estado de Mato Grosso do Sul, distante 323 Km de Campo Grande.
[52] Salvador é capital estadual do estado da Bahia.

longe, e aí tinha esse rendimento maior, isso era bastante curioso e ficavam mais envolvidos pois não tinha nada que os afastava dali.

Porém, geralmente, os alunos não traziam um retorno para sala de aula do que foi o ensino. Eles falavam alguma coisa, mas não tinha uma troca tão fortemente, mas eles aplicavam as coisas, eles iam mais tranquilos, mais seguros e mais conscientes. É claro que aluno do interior tem algumas limitações, alguns problemas em casa e isso tudo reflete para fazer um trabalho com qualidade

Penso ainda que, mesmo sem um retorno imediato nas aulas, e mesmo, como disse, com um rigor menor, por conta das demonstrações e do tempo que não tinha, isso não prejudicava, não fazia que esse curso fosse inferior ao da sede. Afinal, você aprende as demonstrações e acaba não usando, ao menos que você prossiga os estudos e você precise voltar nas demonstrações. Como lá eles não iriam prosseguir, eles também aprendiam mas, depois também não... Então eu acho que a falta dessa exigência de um rigor maior não prejudicava. E sabe por qual motivo não prejudicava? Pois você precisa saber um pouco mais do que você vai ensinar e eles estavam aprendendo um pouco mais do que eles iriam ensinar.

Para que se tenha uma noção, tem professores hoje, do estado, que recebem os livros do estado e eles estudam, e eles têm que estudar para resolver as questões dos livros que eles escolheram, então essa base ajuda eles. Diferente de antes, com a limitação em termos materiais que tínhamos. Agora, que tem mercado, ainda hoje - mas se o governo não entrar, não por gente e dinheiro, fica complicado – para um curso Parcelado tem. Hoje em dia teria clientela, se fizer um polo em Ponta Porã por exemplo...

Apesar de hoje não ter o curso de Licenciatura Parcelada, eu acho que a possibilidade de ter um curso Parcelado ainda é viável se os governos cumprirem, se as instituições derem conta, ainda é viável. Tem jeito. Se me perguntassem se há possibilidade de fazer de novo, de refazer, eu acho que é possível; mesmo a gente tendo a Educação a Distância, mesmo tendo a *internet*, é possível que se tenha tudo de novo. Eu não estou com saudosismo não, eu estou ainda mostrando que hoje ainda a necessidade é grande, é necessário. Um aluno lá de Murtinho, de Bela Vista, vir fazer um curso aqui, de quatro anos, é inviável, e a mesma coisa um aluno de Campo Grande, que não quer ir para o interior do estado dar aula, quer fazer um mestrado.

Eu acho que tem gente ainda com a formação muito fraca. Também tem professor de, por exemplo, Física, dando aula de Matemática, Engenheiro dando aula de Matemática. Eu acho que além desse pessoal, tem professores de Ciências dando aula de Matemática. Eu não pensaria muito para propor um curso deste com a intenção de qualificar o pessoal. O

problema é que como eles acham que tem *internet*, muitos cursos a distância, está resolvido o problema, e isso, eu não acho. Eu sou um pouco resistente com a Educação a Distância, sabe? Eu acho que o ensino pode ser a distância sim, se juntassem três vezes por semana, ou uma vez por semana, mas não se aprende muita coisa sem estar o professor ali. Poucas pessoas são autodidatas, então eu acho que tem vaga para isso.

O que eu posso dizer das Parceladas que eu participei é que o curso foi bom, o projeto foi bom, o problema foi exatamente o governo do estado. Foi o governo não cumprir a parte dele e a Universidade ter que se virar. Agora, eu acho que, mesmo assim, a Universidade se virou bem e foi até o final, não foi um curso ruim, a formação foi boa, eles saíram formados, tanto é que tem os alunos que ainda nos conhecem. Então o projeto não deixou a desejar e cumpriu o objetivo.

Bem eu acho que foi dito tudo que eu poderia lembrar. Eu penso que deve sair uma proposta, que a academia deve pensar no que serviu essa Parcelada para sociedade, para nós, para todo mundo. Para mim, no Mato Grosso do Sul, é uma experiência que foi válida, que funcionou e que pode ser realizada também. Eu não sei se deve ser feito nos mesmos locais, mas eu acho que ainda pode sair como uma proposta, uma proposta formatada de curso dessa natureza. Eu acho que se fosse possível sair uma proposta, eu penso que seria bom, isso que foi dito como base, com mais estudos. Eu penso que dá.

Um exemplo é essa aluna que mencionei passar em um Colégio Militar, ou outros alunos, como o Sideril Gomes Estevão, chegarem a diretor, da mesma forma que o Samuel (de Tacuru-MS). São pessoas que tiveram uma base que sem esse projeto não chegariam onde chegaram. Imagine como iriam passar em concursos se não tivessem a oportunidade de participar deste projeto. A gente fica orgulhoso, por isso eu falo, se desse para sair uma proposta básica de Parceladas seria bom.

É claro que, se entraram cento e trinta e saíram vinte e sete, isso gera uma certa frustração. Só que a gente não consegue formar muito mesmo, pois, primeiro: faltava base a eles e depois faltavam as bolsas. Agora, sem o governo cumprir a parte dele não tem como ter continuidade.

O motivo de não ter tido outra proposta como esta, eu acredito, é que, na verdade, não é a Universidade sozinha que faz, é preciso o estado dizer: “Precisamos formar professores de Letras, de Pedagogia e de Matemática, façam um projeto e me apresentem”. Logo, a demanda vem do estado, e não da Universidade. Então, precisa do governo do estado querer resolver ou minimizar o problema.

8.6. **Entrevista com o professor Sidnei Azevedo de Souza**

Realizada em Dourados (MS) em 16 de Abril de 2014.



Sidnei Azevedo de Souza na Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados (MS).
Fonte: Arquivo nosso, 16/04/2014.

Meu nome é Sidnei Azevedo de Souza, sou natural de Dourados[1], professor do Curso de Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados há 20 anos. Morei na zona rural até meus 18 anos e fiz o ensino básico em uma escola pública municipal que funcionava de forma multisseriada, em uma Escola Rural no Travessão da Figueira, no Distrito de Panambi, Dourados-MS, Escola Municipal Eurico Gaspar Dutra. Na época a gente dizia multisseriada pois estudávamos todos na mesma sala, do primeiro ao quarto ano. Mas eu estudei nesta escola até a terceira série, da quarta série em diante fui para uma escola maior, em que cada série ficava em uma sala. Este nível de estudo terminou em oitenta e quatro.

Naquele tempo, aqui na região, professor de Matemática era raridade, tinha outras faltas também, mas professor de Matemática formado era bastante raro. Eu tive professor

[1] Dourados, é uma cidade sul-matogrossense que está próxima da divisa do estado do Paraná e da fronteira com o Paraguai.

formado em Matemática só quando estudei a sexta série, nas outras séries todos eram professores que não tinham formação específica, ocorria que formados em engenharia civil, geografia, educação física ou pedagogo acabavam ministrando aulas de matemática.

Acredito que este foi um dos motivos pelo qual resolvi fazer Matemática, porque eu percebia que era uma necessidade. Eu até prestei um concurso ou outro, uma seleção de emprego ou outra em outras áreas como, por exemplo, uma seleção para ir fazer um curso no exército e não passei, assim logo depois de cumprir meu tempo obrigatório no exército resolvi prestar o vestibular para o Curso de Matemática, que havia acabado de ser criado na universidade federal na unidade de Dourados.

Eu entrei na primeira turma de Matemática[2] da UFMS[3], unidade de Dourados. No primeiro ano, devido a dificuldades financeiras e de conteúdo acabei reprovando em duas disciplinas, desisti de estudar para trabalhar; seis meses depois, conversando com algumas pessoas, recebi incentivo para voltar e, no semestre seguinte, volto decidido a continuar os estudos.

Como na época, na UFMS, as disciplinas eram oferecidas na forma de créditos, eu fiz as disciplinas comuns a outros cursos a noite, mesmo o curso sendo de manhã. Eu fazia só as disciplinas específicas da Matemática de manhã e consegui acompanhar minha turma. Então, formei junto com a minha turma. Entramos na época quarenta e cinco alunos e 07 (sete) colaram grau quatro anos depois.

A sensação foi: consegui, achei que foi uma vitória, que tinha aprendido bastante. Peguei firme mesmo para estudar e consegui!. A sensação melhor foi quando ainda no último ano do curso, após um período de estágio, fui escolhido para uma substituição de um professor do Ensino Médio e, não tinha dificuldade nenhuma de conteúdo e, também sem dificuldade para condução das aulas. Fiz muitas amizades com alunos e inclusive vários desses alunos voltaram a serem meus alunos na universidade três anos mais tarde.

Na minha turma formaram sete pessoas, no ano seguinte apenas uma acadêmica e depois formaram cinco. Tenho preocupação com isso, tanto é que eu, em dois mil e dois, logo depois que eu voltei do mestrado, adotei uma turma por tutoria, por decisão própria e como experiência. Dos 45 alunos que entraram, chegaram ao final do primeiro ano trinta e oito; eu acompanhava de perto essa turma, procurava incentivá-los, marcávamos no sábado na universidade para discutir exercícios, acompanhava grupos de estudos inclusive de outras disciplinas. Chegaram em 2005, considerando inclusive alguns retardatários, 35 alunos na 4ª

[2] A primeira turma de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, iniciou em 1987.
[3] UFMS – Universidade Federeal de Mato Grosso do Sul.

série e destes 26 colaram grau no final do ano, ficando na quarta série algumas retenções. Este fato já foi motivo de pesquisa, houve um trabalho de conclusão de curso sobre egressos do curso de matemática do Campus de Dourados da UFMS. Professor de Matemática cada turma tem vários ... já ouvi algumas vezes que o aluno que deve que correr atrás, mas nem sempre temos em mãos o aluno que desejamos e sim o aluno possível e esse fato deve merecer todo o nosso esforço. Às vezes a gente se depara com isso no nosso curso também. Essa decisão de acompanhar de perto essa turma, foi tomada quando um aluno me procurou dizendo: "Professor, preciso falar com você", eu vi que ele tinha ficado bastante tempo no corredor esperando, e então ele disse que queria conversar, e me perguntou "O senhor acha que eu devo desistir do curso de Matemática?" Ele já tinha algumas reprovações, tinha cursado cinco ou seis disciplinas e só tinha obtido aprovação em uma – continuou falando... "Porque o professor(a) tal acabou de dizer que eu devo desistir, que este curso não é pra mim, que matemática não é para todos" Então, perguntei: você gosta do curso? Você gosta de matemática? Na realidade, fiz uma entrevista ali com ele. Na conversa ele me disse que gostava muito, então perguntei: você quer aprender Matemática? E é claro que a resposta foi positiva. Então, comecei a trabalhar com este aluno e isso já era final do ano, mas já obteve maior sucesso no aproveitamento nas disciplinas do que antes. No ano seguinte, peguei Fundamentos de Cálculo II na turma de 2002 tendo este aluno como matriculado. Isto me incentivou a começar na introdução do curso repetindo a pergunta: Vocês gostariam de aprender matemática? Assim houve um grande esforço de minha parte para ministrar todos os embasamentos necessários à aprendizagem do cálculo, bem como prepará-los também recapitulando conteúdos necessários para as demais disciplinas, aconteceu que a grande maioria se comprometeram e se esforçaram bastante para apreender o conteúdo. Sempre tive a certeza que se você conseguir incentivar, a turma vai, a turma se desenvolve e, neste caso foi uma experiência interessante e gratificante.

Hoje em dia a gente sabe que forma dez, forma nove, forma onze, forma cinco, forma seis, continua essa formação reduzida. O curso de licenciatura de Matemática, penso eu, não atende todos os preceitos básicos para um professor trabalhar no ensino básico, para enfrentar o chão da escola. Afirmo isto, com base nas colocações de vários alunos, de professores, que falam que não receberam o ensino adequado para atuar na educação básica. Eu não sei se por conta da minha formação (fiz magistério no nível do ensino médio, era o único oferecido na única escola estadual que havia onde eu morava), desde o início não tive dificuldade para trabalhar com uma sala de aula. Tanto nos conteúdos de matemática não tive dificuldades, quando eu fui para a sala de aula eu estava preparado para com conteúdo, com técnicas de

desenvolvimento do conteúdo, bem como preparado para lidar com a problemática da sala de aula.

Então, considerando que na minha época tinha professores muito diferentes dos de hoje, eu não sei, sem elementos para fazer uma avaliação de fato, mas assim, muito dos meus professores eram muito menos preparados do que os de hoje, pelo menos em tempo de formação, ninguém tinha mestrado. Na sua maioria, eram profissionais que estavam atuando no ensino básico e eram contratados como professor temporário para atuarem na universidade. Tempos depois, percebi que o conteúdo mais aprofundado da matemática, às vezes, não era ministrado e esta percepção ficou mais clara, quando fui para a pós-graduação, tive que correr atrás, exatamente por uma formação deficitária de alguns conteúdos mais avançados.

O que percebo é que o curso é meio segmentado mesmo, tem professor que ministra Prática de Ensino, o outro, só disciplinas da matemática dita pura, isso é um pouco a crítica que faço: não é todo mundo que é professor de Matemática, às vezes nos intitulamos professor... e quando se fala sobre a formação deficitária, muitas vezes só é considerado o déficit de conteúdo, o curso de licenciatura acaba sendo tratado em parte como bacharelado e penso que isso acaba prejudicando a formação dos licenciados em Matemática. O conteúdo em si é bem trabalhado, mas se também não trabalhar a parte pedagógica, os alunos vão para sala de aula e não permanecem, muitas vezes o choque de realidade é duro. Isso porque muitas vezes o acadêmico não sabe trabalhar aquele conteúdo que foi trabalhado com ele na Universidade e fazer a transposição para a sala de aula na educação básica. Penso que muitas coisas ainda precisam ser pensadas e discutidas, para se construir um curso de licenciatura em matemática que dê conta de conteúdo e a problemática do aprendizado para todas as idades, a formação precisa ser mais dialogada em cada realidade e isso não acaba acontecendo.

Retomando, do estágio, já entrei em sala de aula em substituição a licença de um professor, ministrei aulas para alunos da sétima, oitava e para todo o ensino médio. Ao mesmo tempo, eu ministrava aulas durante o dia em uma escola particular, isso me proporcionou grandes oportunidades e experiências no trato com as diversas turmas, pois cada turma é muito diferente da outra. Notei que muitas vezes o conteúdo fluía mais nas salas que outros professores reclamavam, salas muitas vezes ditas barulhentas. Isso me motivou bastante! Resolvi continuar os estudos. No final do ano pedi demissão destes serviços e fui embora para São Paulo[4] fazer o curso de verão na USP[5] (era início de 1992), e em seguida entrei na especialização em Matemática. Dois anos depois eu vi em um cartaz - um concurso

[4] São Paulo é capital estadual do estado de São Paulo.
[5] USP - Universidade de São Paulo.

aqui para Dourados, para o Curso de Matemática na área de Álgebra, e foi assim que ingressei como docente nesta Universidade.

O curso de especialização que fiz, na verdade, era um curso preparatório para interessados em fazer mestrado no Instituto de Matemática e Estatística (IME) da USP. Tive oportunidade de me preparar melhor, pois matriculei em várias disciplinas, tanto durante o dia quanto a noite no Curso de Licenciatura em Matemática (procurava disciplinas que não havia feito em minha graduação). Fiz também várias oficinas de ensino e aprendizagem de matemática que eram oferecidas pelo Centro de Aperfeiçoamento de Ensino de Matemática (CAEM/IME), fiquei bastante próximo deste laboratório de Práticas Ensino de Matemática. Esse laboratório oferecia curso para a rede estadual e desde o início eu comecei a olhar esses cursos e me interessar por eles. Inclusive, ministrei algumas aulas sobre Geometria para professores da rede pública de ensino do estado e município de São Paulo.

Já no segundo semestre de 1992, precisando trabalhar, consegui aulas em uma escola da região oeste de São Paulo, no Município de Cotia[6], ministrei aulas no ensino médio. Lembro que, a rede estadual de ensino do estado de São Paulo estava com um programa para capacitar coordenadores por áreas e por região, fui escolhido para representar minha escola para fazer alguns cursos sobre Metodologias de Ensino de Matemática e conteúdos relacionados, voltado para Práticas de Ensino de Matemática na sala de aula. Tive oportunidade de participar de grupos de discussão e fazer cursos com autores renomados de livros didáticos. Na época conheci vários autores de livros didáticos de matemática, autores de várias editoras. Então, fiz vários cursos com autores de livros e os minicursos eram voltados para o ensino e metodologia de Matemática, o que complementou minha formação de conteúdo e pedagógica.

Fiquei em São Paulo dois anos e apareceu a oportunidade de fazer o concurso para a área de álgebra na UFMS Campus de Dourados, passei e comecei trabalhar na universidade dia 11/02/1994. Comecei trabalhando com Geometria Analítica no Curso de Matemática e Cálculo Diferencial e Integral para o Curso de Ciências Contábeis.

Mesmo com a experiência que eu tinha na área de Ensino de Matemática não iniciei trabalhando com disciplinas desta área, não de início, mas depois sim. No começo eu trabalhei com Álgebra, Cálculo e Geometria Analítica, isso nos primeiros anos. Depois, eu fui fazer mestrado, isso em 1996, na área de Álgebra, no IME/USP. Como já tinha feito a especialização, fui automaticamente aceito para o Mestrado. Durante o Curso de Mestrado, eu

[6] Cotia é uma cidade paulista localizada na região metropolitana de São Paulo, a 34 Km da capital.

continuei participando dos cursos do CAEM/IME. Embora, meu foco de pesquisa fosse Álgebra não Associativa[7], bastante teórico, um estudo de uma álgebra que teve origem em população de bactérias que entram em equilíbrio a partir da segunda geração. Tive oportunidade de cursar duas disciplinas no Programa de Mestrado de Educação da USP, havia uma linha de epistemologia da Matemática. Por isso e mais os cursos de capacitação da área de ensino de matemática, me arrisco em discutir ensino e aprendizagem de matemática com meus alunos e algumas vezes junto a outros colegas. Também já ministrei cursos para a rede básica de ensino de Dourados e região.

Eu não sei se eu tenho tanta facilidade em trabalhar com as pessoas, mas entrei na universidade em onze de Fevereiro de noventa quatro, e dez dias depois eu fui indicado para complementação de mandato de Coordenador do Curso de Matemática. Então, desde o início eu trabalhei com ensino e com a administração universitária. Coordenei o Curso de Matemática final de noventa e quatro e também em noventa e cinco e depois me afastei para o mestrado. Quando eu voltei do mestrado já quiseram me colocar na coordenação do Curso de Análise de Sistemas, que estava a época sem nenhum professor efetivo. Hoje, com a UFGD[8], quando a gente cria um curso, o MEC[9] já define quantos professores vão ter, mas na época, a tal da época do estado mínimo[10], se aprovasse a criação de um curso a universidade não tinha garantia se ia receber professor. Acabei aceitando a coordenação do Curso de Análise de Sistemas, ficando por dois anos em que recebemos a visita de Comissão de Avaliação do Curso do MEC, uma experiência difícil, mas rica de aprendizado. Na sequência concorri à coordenação do Curso de Matemática. Posteriormente a isso, concorri à chefia do departamento de Ciências Exatas e aí já foi nesse período que surgiu a criação da UFGD. Neste período eu era chefe do departamento de Ciências Exatas e dali eu fui para a comissão de ensino do campus e virei pró-reitor de graduação. Fiquei um ano como pró-reitor pro-tempore, mas como teve eleição e o mesmo reitor ganhou eu fiquei mais quatro anos como pró-reitor de graduação. Então é uma atuação no ensino e na administração sempre.

---

[7] A dissertação de mestrado do professor Sidnei Azevedo de Souza, intitulada *O Problema de Specht em Álgebras de Bernstein* foi orientada por Luiz Antonio Peresi.
[8] UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.
[9] MEC – Ministério da Educação.
[10] Ianni (2000), no artigo *O declínio do Brasil-nação*, revela que na transição do século XX ao XXI instala-se o projeto de capitalismo transnacional, criando-se a ideia de "Estado mínimo", ou seja, "desregulação, privatização, abertura de mercados, favorecimento de fusões e aquisições de empresas nacionais por transnacionais"(IANNI, 2000, p. 52), reduzido a presença do Estado no cenário econômico.

Voltando um pouco, em 1995, recebi o convite para trabalhar no curso de complementação de Licenciatura Plena em Matemática, oferecido de forma parcelada, para atuantes da educação básica do MS que tinham Licenciatura Curta em Ciências.

Inicialmente, na década de setenta, e isso foi na maioria dos interiores do país, era oferecido o curso de Ciências. A pessoa que fazia este curso estudava Química, Física, Biologia e Matemática. Despois, a UFMS montou esses cursos de Licenciaturas, que se chamavam Licenciatura Parcelada. Tinha, na área de Física, um curso de dois anos que era uma complementação da Licenciatura Curta para professores. Mas, no meu caso, trabalhei na complementação de Licenciatura Curta de Matemática.

Mas, na década de 1970 era oferecido pela estadual e não pela federal. Para que se possa entender melhor, em setenta e um começa (posso errar a data) mas de setenta e um para setenta e dois começa o primeiro curso, criado aqui em Dourados. Um dos primeiros cursos criados é de Estudos Sociais. Esse curso tem mais de quarenta anos, que depois se transformou no nosso atual Curso de História. Depois criaram o de Ciências, o de Letras que eu não me lembro quando exatamente começou, mas era pela Universidade Estadual do Mato Grosso. Com a divisão do estado surge a criação da UFMS, então tudo o que era da estadual, aqui, foi federalizado, ou seja a UEMAT[11] virou a UFMS. Assim, houve essa incorporação dos docentes, de todo mundo, e passa a ser a UFMS.

Então, inicialmente, nestas Parceladas da década de 1990, mais precisamente no ano de noventa e quatro, noventa e cinco, eu trabalhei com uma turma no município de Jardim[12]. Este curso tinha em torno de cinquenta pessoas e trabalhei com outra turma em noventa e cinco, no município de São Gabriel do Oeste[13], esta turma com cinquenta e cinco alunos (professores).

Essas Parceladas vieram tanto para habilitar quanto para complementar as Licenciaturas Curtas que aconteceram na década de 1970. Eu acho, na realidade, que isso era uma necessidade que a LDB[14] colocou. Afinal, o professor tinha que ser habilitado em Licenciatura Plena, para atuar na educação básica. Contudo, era também uma complementação para capacitar melhor o professor. E embora as aulas funcionassem em períodos curtos, eram em período integral. Para fazer o curso, o professor saia do seu

[11] UEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso.
[12] Jardim é um município sul mato-grossense, localizado a 234 Km de Campo Grande.
[13] São Gabriel do Oeste é uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul que dista 137 Km da capital estadual.
[14] LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

município e ia para um local onde ficava todo mundo junto, geralmente em períodos de férias escolares.

Eu penso que, esse curso oferecido de forma parcelada, embora tenha sido um curso rápido, contribuiu para suas funções na época. Pois qualquer algo a mais que se aprenda vai contribuir, vai influenciar nas escolas. E como todos já atuavam em sala de aula, sempre aproveitavam para discutir técnicas de ensino e aprendizagem, foi um momento rico para ensinar e aprender.

Como já mencionei, não tinha professor habilitado em Matemática no estado, era bem deficiente na área de Matemática. Ainda hoje, se percebe a falta de professores de Matemática, mas vinte anos atrás era pior. Por isso, esses alunos que faziam as Parceladas vinham de todo estado, justamente por conta do déficit que mencionei. As cidades de São Gabriel e Jardim foram municípios escolhidos pela UFMS em parceria com as prefeituras, eu acredito. Penso que as prefeituras apoiavam, contribuíam com os alojamentos e tal, pois era gente do estado inteiro. Me lembro que tinha alunos de Sete Quedas[15], Japorã[16], de Coxim[17] e de vários outros lugares, inclusive vários de Dourados. Era um sacrifício para essas pessoas que ficavam, muitas vezes, quinze dias longe de suas casas, porém, eram turmas bem animadas.

Eu não sei a origem deste projeto, nem quem elaborou, mas eu fui convidado pelo professor Lino[18] da UFMS, que na época coordenava o programa. Para ser sincero, nunca pesquisei a fundo como era, mas eu acredito que era um programa do MEC que a UFMS participou. Eu acho que o professor Lino não elaborou o projeto, mas não tenho certeza se foi ele ou não que elaborou o programa. Quando entrei já existia um programa pronto e um projeto pedagógico, e eu procurei aplicar da melhor forma possível o que já estava estabelecido. No projeto já tinha descrita a ementa, mas o programa era a gente que elaborava, então mandávamos o plano de ensino que era aprovado. O debate era intenso na sala de aula, lembro inclusive que fiz alterações em minha forma de avaliar que havia previsto no plano de ensino.

Também não sei dizer como o Lino fazia os convites para os professores. Lembro que ele disse que algumas pessoas não aceitavam, isso porque tinha que passar um tempo fora de

---

[15] Sete Quedas, cidade situada no Mato Grosso do sul, distante 470 Km da capital, Campo Grande.
[16] Japorã, município pertencente ao estado de São Paulo, distante 547 Km de Campo Grande – MS.
[17] Coxim, cidade da região centro-oeste brasileira, situada no estado de Mato Grosso do Sul a 245 Km da capital estadual.
[18] Antônio Lino Rodrigues de Sá é professor do departamento de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e também colaborador, como depoente, desta pesquisa.

casa. Assim, as pessoas aceitavam ou não. Eu era solteiro na época, eu não tive dúvidas que era interessante e fui. A gente não ganhava a mais por isso, recebia apenas diárias para pagar o hotel e alimentação na cidade, mas não tinha nenhum incentivo. Era simplesmente uma ajuda de custo.

Tinha algumas pessoas que tinham algum preconceito, sabe, em relação às Licenciaturas Parceladas. Não era todo mundo que acreditava, era muito pouco tempo de aula. Tinha crítica, sim! Mas é aquilo que eu já disse: eu acho que como era aula em período integral as pessoas se dedicavam, na época nem existia o celular.

Eu geralmente trabalhava com conteúdo teórico na parte da manhã. À tarde com exercícios e às vezes à noite, com aquelas pessoas que tinham mais dificuldades, trabalhava mais exercícios e o processo de tirar dúvidas. Tinha bastante conteúdo, mas devido minha formação e as oportunidades que eu tive em São Paulo, muitas vezes eu focalizava na parte metodológica também, procurava desenvolver material didático. Muitas vezes, por eu trabalhar assim, os alunos traziam dúvidas e eu lembro que eu passei muito tempo depois recebendo cartas das pessoas, pedindo até para resolver exercícios. Não era e-mail, era carta pelo correio! Muitas cartas eram com exercícios resolvidos para ver se estavam certos, isso mostra o compromisso que esses professores tinham com o ensino. Posso dizer que facilidade com o conteúdo da matemática universitária um ou outro tinha. Todo mundo estava lá para estudar e todo mundo aproveitava bastante o tempo, de alguma forma isso contribuía para o aprendizado.

Para selecionar os professores que fariam o curso, foi feita, acho que teve uma inscrição. Nos cursos tinham alunos de algumas cidades mais do que de outras, e em conversa com os alunos a gente percebia que algumas prefeituras colaboravam mais com o transporte dos mesmos. Então parece que de alguns lugares tinha mais gente porque tinha uma ajuda a mais das prefeituras. A prefeitura tinha interesse em ter professores capacitados. Às vezes tinha interesse de levar o ensino médio para o município que não tinha gente formada.

Os alunos que se inscreviam no curso trabalhavam o ano inteiro nas escolas e nas férias faziam as disciplinas, mas eles tinham a motivação em termos salariais, pois tinha um valor que recebiam antes da licenciatura e outro depois que tivessem a licenciatura plena. Isso porque, para trabalhar no ensino médio, este professor sem licenciatura trabalhava como leigo, sem formação específica.

Eu percebia que para além do salário todo mundo queria aprender, todo mundo levava suas dúvidas, como já eram pessoas que estavam atuando no ensino, eles eram diferentes, parece que mais interessados. Às vezes o aluno com dezessete, dezoito anos, não sabe se ele

vai ser professor ou não, ele não tem experiência em sala de aula, muito menos essa experiência que esse pessoal carregava.

Agora, o que eu não sei dizer é se todos eles tinham o curso de Ciências, ou algum tinha outro curso superior, mas acho que todos eles tinham Ciências. Porém, um professor sem nenhuma formação poderia lecionar, assim como hoje, que alguns leigos ainda lecionam em escolas de sítio ou em assentamento. Eu visitei um assentamento semana passada que tem gente não formada, porque o estado, me parece, abre primeiro a inscrição para quem tem Licenciatura Plena na área. Se não aparece ninguém, eles pegam o que tem disponível no município.

Para se ter uma noção, ainda ontem eu estava dando aula - aula de Cálculo na Licenciatura de Química - e conversei com o pessoal de Maracaju[19]. Tem uma acadêmica que está no primeiro ano e já está substituindo, dando aula de Matemática. Ela está no primeiro ano de Química, mas está substituindo em Matemática, em Maracaju. Observou também que substitui até na disciplina de Letras, quando o professor falta, a escola pega o que aparece, o que tem disponível, ou seja, não têm tantos professores que tem licenciatura disponíveis, principalmente nas exatas.

Mas voltando às Parceladas, lembro também que os cursos tinham um período pré-definido, mas não em termos de horários, o professor estipulava os horários com os alunos. Na turma de Jardim eu dei só uma disciplina, Álgebra Linear, que foi nas férias de Junho de 1994. Agora, já em São Gabriel do Oeste eu dei cinco disciplinas. Tinha aula em Janeiro, depois a gente voltava uma semana em Abril, depois em Junho de novo e voltava uma semana em Outubro. Por isso eu dei cinco disciplinas. Então não era só nos períodos de férias, também trabalhávamos nos feriados e nos recessos. Quando tinha um feriado longo, eles paravam uma semana e as escolas se organizavam. Naquele período de feriado, muitas vezes o pessoal de Matemática estava fora, tinha aula de outras matérias, penso que trabalhavam com reposição de aulas depois.

Os cursos aconteciam em escolas, em São Gabriel do Oeste era em uma escola agrícola que não tinha muito aluno e lá era bom que a gente ficava o tempo todo, fazíamos até as refeições, pois a escola agrícola tinha cozinha. A prefeitura local, que dava apoio, colocava pessoas para fazer cozinhar e também serviam lanche da tarde. Os alunos ficavam na própria escola. Acho que cada um levava seu colchão, era bem intensivo. Eu e os demais professores ficávamos em hotel, recebíamos uma diária para os custos.

---

[19]Maracaju, município sul mato-grossense localizado a 160 Km da capital estadual.

O período que cada professor ficava no polo dependia das disciplinas que ele lecionava. Tinha disciplinas, não lembro exatamente, mas acho que de sessenta horas era uma disciplina de uma semana, e se a disciplina tinha cento e vinte horas, ficávamos duas semanas. E esse tempo todo era dedicado para a mesma turma e disciplina, trabalhando o mesmo conteúdo.

Dos professores que lecionavam Matemática me lembro só três: eu, o professor Edmir Ribeiro Terra, daqui de Dourados, e de um professor de Campo Grande que não vou lembrar mais o nome dele, mas sei que também havia outros.

Lembro-me de situações engraçadas a respeito desse professor de Campo Grande. Os alunos descobriram um dia que um dos professores que era de Campo Grande foi professor do Edmir e como o Edmir foi meu professor, diziam que eu era neto do outro professor, falavam isso, pois comparavam as aulas. Às vezes eu dava prova ou dava exercícios para eles fazerem com consulta, mas também dava prova totalmente incomunicável, e eles me criticavam, porque eles falavam que eu era neto do outro professor e então eles brincavam: se meu avô não dava prova, porque eu tinha que dar? Mas isso é um detalhe... Esses professores eram todos professores da própria Universidade e todos nós possuíamos formação em Matemática.

A parceria que existia era com as prefeituras, apesar de que os professores não eram só professores do município, eram professores que atuavam tanto no estado como no município, mas a gente ouvia dizer que havia ajuda das prefeituras. Agora, eu não tenho conhecimento se havia professores de outras instituições que participaram como docentes. Foi o que eu disse: eu me lembro que eram só professores da própria UFMS, era um projeto da UFMS.

Na mesma época também acontecia outros cursos, só não sei se era de longa duração ou apenas cursos de capacitação, isso em São Gabriel do Oeste.

O meu trabalho como docente nas disciplinas das Parceladas, eu geralmente seguia um livro, eu não entregava apostila não, muitas vezes procurava fazer uma adaptação ao nível da turma. Muitas vezes, no hotel, eu precisava promover algumas adaptações de retomada de conteúdo e na maneira de apresentá-lo também, considerando o desenvolvimento ocorrido durante o dia anterior, eu gostava ou não daquele andamento daquela aula e às vezes eu preparava novamente o material.

A gente tinha xerox disponível, e eu já tinha notebook na época, há vinte anos atrás, então muitas vezes eu refazia o material à noite, isso dependendo do andamento da aula, dependendo da turma. Às vezes eu também preparava outra lista de exercícios, isso está tudo relacionado com a expectativa que você tem da turma. Você prepara o conteúdo, prepara o material antes, mas se eles não acompanham – adiantados ou atrasados – é melhor redefinir.

Pelo menos eu faço assim. Às vezes eu tinha que elaborar mais exercícios porque eles não entenderam, ou a lista que eu preparei estava muito difícil.

Geralmente a aula transcorria assim, a gente tinha exercício preparado e a metodologia era participativa. Eu os fazia irem para o quadro, e isso não era nenhuma novidade para eles, pois eram docentes, e por esse motivo, fazia eles muitas vezes se exporem. Geralmente na parte da manhã eu trabalhava com os conteúdos e depois nos demais períodos eu trabalhava mais com a parte prática. É claro que, muitas vezes, até dependendo do conteúdo, dependendo do desenvolvimento do material didático, eu ia intercalando as práticas.

Em São Gabriel trabalhei com Geometria Analítica, Álgebra Linear e Cálculo I, II e III. Cálculo dava para fazer bastante aplicação diferenciada. Por exemplo, na hora que entrava integral, trabalhava cálculo de áreas, tomava aqueles conteúdos básicos e todo conteúdo que eu trabalhava eu tentava relacionar com conteúdos básicos, o que era bem bacana para eles aplicarem em sala de aula.

Em Jardim, como eu fui uma vez só, eu não tive muito retorno, não sei se puderam relacionar o conteúdo aprendido com as aulas deles. Contudo, em São Gabriel, como trabalhei com mais disciplinas, tinha mais interação. Os alunos levavam dúvidas, falavam que tentaram trabalhar uma coisa e outra, se dava certo ou não, então tinha um retorno. Às vezes o retorno acontecia em própria sala de aula, eles falavam "Nossa, isso acontece assim? Nunca vi dessa forma..." e a troca acontecia.

De todas essas disciplinas que trabalhei, a Álgebra Linear era a que eles tinham mais dificuldade, pois depende mais de abstração. Assim, algumas pessoas tinham bastante dificuldade, mas como a maioria tinha visto alguma coisa, porque a Matemática na Licenciatura Curta já havia um pouco de Cálculo e Geometria, eles tinham um pouco de base.

Como professores, durante as aulas eles falavam de conteúdos que eles tinham mais dificuldades na atuação deles. Alguns queriam tirar dúvidas, é claro que isso dependia um pouco de cada aluno. Tinha gente que vinha tirar dúvidas dos últimos conteúdos do livro didático. Eu não tenho analisado os livros didáticos do ensino básico de hoje, mas pelo menos, na época, a parte de Geometria sempre vinha no final do livro - eu não posso falar de hoje, já que faz um tempo que eu não pego um livro pra olhar - percebia que eles tinham mais dúvidas na parte de Geometria. Então, muita gente pedia para trabalhar a parte de Geometria. E é uma parte gostosa. Na Geometria você sempre pode trabalhar relacionando com o dia a dia, tem muita coisa prática pra se fazer.

Sobre os livros didáticos adotados nas disciplinas, optei pela coleção dos *Fundamentos da Matemática Elementar*. Era basicamente neles que eu me apoiava. Eu tinha a coleção e não

eram livros muito caros, alguns deles até compravam e outros pegavam emprestados, eram basicamente esses que eu utilizava.

Que eu me lembre, acho que não tinha dois livros iguais na mesma escola, era variado. O pessoal de Campo Grande[20], por exemplo, como na maioria eram de bairros diferentes, eles pegavam nas bibliotecas das escolas de onde moravam e trocavam informações. Tinha bastante interação entre eles, trocavam as dúvidas e passavam até contatos para ligar depois e um ligava para o outro trocando informações das aulas.

E por esses motivos, devido essas interações, eu acho que o curso contribuiu para o ensino de Matemática no estado sem dúvida, porque com esse curso os professores passaram a se conhecer, eles não trocavam informações só comigo, ou com o pessoal da sua cidade, eles sabiam o que os outros professores do estado estavam fazendo, eles trocavam informações entre eles.

Ainda tem outro diferencial: a maioria dos alunos que fez o curso conseguiu terminar. Quem tinha reprovações tinha uma recuperação ao longo do processo também, eu lembro que teve uma pessoa de Jardim que depois foi fazer Álgebra Linear de novo lá em São Gabriel. Tinha uma relação também com o número de alunos, precisava ser considerável para existir oferecimento de disciplinas. Mas não era muita a reprovação não. Muitas vezes a gente trabalhava com o conteúdo o dia inteiro e no final do dia já aplicava uma verificação de aprendizagem para eles fazerem. Às vezes eu fazia um exercício mais elaborado e deixava eles consultarem o material. Outras vezes era um exercício que tinha mais a ver com o material que eu dei na semana e então naquele dia eu não deixava consultar. No final do curso aplicava a prova e depois quem não conseguia - eu não lembro exatamente quando, quanto tempo depois, mas também variava o período - tinha uma prova de exame.

Como eu trabalhava no curso de Matemática aqui da UFMS de Dourados, eu conseguia ver as diferenças entre as turmas, e o que posso dizer é que não havia tantas distinções. A questão do avanço do conteúdo sem dúvida era diferente, muito embora você via aluno que não queria estudar também. É claro que nas Parceladas o pessoal tinha muito mais dificuldades, fazia tempo que eles não estudavam, e ainda tinha pessoas com quase setenta anos na sala. Eu acho que em todas as turmas eu era o mais novo.

O que era diferente e notável era o perfil. Essas pessoas tinham mais dificuldades, mas o curso cumpriu sua função e todo mundo aprendeu um pouco mais, por isso eu acho que foi um curso importante e que cumpriu sua função.

---

[20] Campo Grande é capital estadual do estado de Mato Grosso do Sul.

Para mim, valeu a pena ter trabalhado nestas licenciaturas. A gente aprende muito também. Teve muitas coisas que eu fazia e hoje eu faço diferente. A discussão é diferente, aconteciam discussões não só de conteúdos específicos, mas metodológicas também. Às vezes eu fazia alguma coisa e depois eu mesmo mudava para a próxima aula. Por exemplo, a primeira prova que eu apliquei, eu desconsiderei, porque teve muita nota baixa, a turma reclamou, reclamou do processo que foi muito rápido, então a gente revia algumas coisas também, e isso é um aprendizado. A discussão era boa. O pessoal acho que discutia mais do que um aluno, na época, do regular. Eles colocavam em cheque o seu método. A partir daí passei a dar importância no processo de aprendizagem e não só no que o aluno produz no final.

Nas Licenciaturas Parceladas as disciplinas eram basicamente as mesmas, era um projeto só, a carga horária das disciplinas eram menores, mas devido a serem oferecida uma por vez e de maneira integral o rendimento era muito bom. Na época tinha o currículo mínimo estabelecido. Eu não lembro exatamente quais eram as diferenças entre as Parceladas e o curso regular, mas eles tinham algumas diferenças. O que eu posso dizer que o currículo mínimo tinha que ser cumprido e nisso os dois cursos era igual.

Apesar das Parceladas serem para professores atuantes no ensino básico, e o coordenador não era da área da Matemática, era mesmo o que cada professor dava. Eu achei que eu tinha que trabalhar mais voltado para a realidade em que eles atuavam e fiz isso. Isso, o projeto apontava para isso, mas não tinha uma discussão. Eu mesmo nunca me encontrei com outro docente do curso. Quando a gente ia o outro não ia. Quem conversava com os professores era o coordenador, com ele que nós discutíamos como iríamos trabalhar o curso, a cada disciplina.

Dos alunos que fizeram as Parceladas, alguns, depois, foram meus alunos na Universidade, em curso de capacitação pedagógica e também em uma especialização que a gente deu aqui. Teve, acho, dois deles que fizeram a especialização, mas, assim, como eu disse, a maioria já era de idade. Eu tenho conhecimento de que muita gente já aposentou. Em Ponta Porã[21] eu conheço três e todos já aposentaram, aqui de Dourados um é vereador, dois já morreram e tem dois que eu conheço que ainda atua na escola até hoje.

Eu sei que hoje em dia já tem em torno de vinte programas de pós-graduação na UFGD, mas na Matemática não tem mestrado da UFGD. Tem o mestrado em rede, o

[21] Ponta Porã é uma cidade situada no Mato Grosso do Sul que está distante 324 Km de Campo Grande, capital do estado. Faz fronteira com a cidade Pedro Juan Caballero, do Paraguai.

Profmat[22], mas eu não tenho conhecimento se os alunos das parceladas fizeram mestrado, porém, me parece, são pessoas mais jovens que estão fazendo. Então acredito que não há nenhum professor daquela época fazendo o mestrado.

Mesmo sendo um curso rápido, eu acho que o ensino da Matemática foi modificado aqui no estado pelo fato desses alunos que eram professores terem feito as Parceladas. Eu não tenho nenhuma pesquisa, nada foi mensurado, mas eu acho que tudo o que a gente faz pelo ensino da Matemática contribui de certa forma, pois acaba refletindo no trabalho em sala de aula. Porque, assim, como a gente está em uma região muito afastada... Na época, para você ter uma ideia, eu fazia graduação, ninguém falava em mestrado, hoje todo mundo fala, então é diferente, e como já tinha ido para São Paulo, tinha feito especialização, então eu já trazia esse incentivo para eles. Eu dizia que eles tinham que continuar estudando e que eles também precisavam influenciar os alunos deles.

Penso que sempre tem que ter cursos de capacitação, principalmente para quem já está atuando no ensino. Acho importante ter cursos de capacitação continuada e esse foi um curso de formação continuada e eu avalio que ele foi positivo. Hoje eu acho que ele não faz mais sentido aqui para o nosso estado, porque a maioria das pessoas que atuam já têm Matemática, claro com algumas exceções, em alguns distritos ou municípios distantes. Mas hoje tem muito mais cursos de Matemática pelo estado. Tem licenciatura também nas particulares, além das públicas. E eu acho que, hoje, quem quer fazer o curso de Matemática, tem vários lugares no estado, e todas essas Universidades, públicas.

O que posso dizer é que a Parceladas cumpriu a função de capacitar essas pessoas, mesmo porque na época a gente tinha aqui no estado só Matemática na UFMS. Como formava poucos alunos nos cursos regulares - pois além da Matemática geralmente formar pouco ainda tínhamos poucos cursos no estado – acho que as Parceladas realmente cumpriu bem seu papel.

[22] O Profmat é um mestrado profissional em Matemática em Rede Nacional de carater semi presencial. É coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática em parceria com uma rede de instituições de ensino superior.

8.7. **Entrevista com o professor Celso Correia de Souza.**

Realizada em Campo Grande (MS) em 17 de Abril de 2014.



Celso Correia de Souza em sua sala na UNIDERP, em Campo Grande (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 17/04/2014

Meu nome é Celso, sou natural de José Bonifácio[1]e estudei, quero dizer, eu sempre pensei em fazer Engenharia. Porém, como sempre estudei em curso noturno - precisava trabalhar e estudar- não houve condições de concretizar este sonho. Isso devido àquela época, em 1969, 1970, as faculdades de Engenharia serem todas oficiais. Era muito difícil a gente entrar, tinha que fazer cursinho e eu não tinha condições. Então, fiz Matemática em Penápolis[2], na Fundação Educacional de Penápolis[3]. Iniciei o curso de Matemática e já

[1] José Bonifácio é uma cidade do estado de São Paulo, pertence à microrregião de São José do Rio Preto, e dista 467 Km da capital paulista.
[2] Penápolis é um município do estado de São Paulo, dista aproximadamente 67 Km de José Bonifácio e 490 Km da cidade de São Paulo.
[3] A Fundação Educacional de Penápolis – Funepe - juntamente com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis – Fafipe - foram criadas em 1966 pela Lei Municipal nº. 490 de 27/05/1966. Contudo, somente um ano depois, em 1967, foi autorizado o funcionamento dos cursos de Desenho, Letras, Matemática e Pedagogia.

comecei a lecionar no estado de São Paulo - passei em três concursos - tanto no ensino fundamental como no médio, e fui feliz.

Em agosto de 1972 fui para Andradina[4] e comecei a trabalhar na Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT, em Três Lagoas[5]. Em 1977 federalizou, o estado foi dividido, e essa universidade que era estadual passou a ser a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Isso aconteceu em 1979.

Resumidamente esta é a minha trajetória. Eu pretendia fazer Engenharia (risos), mas não fiz. Dizem que todo matemático é um engenheiro frustrado. Porém, depois eu tive chance, até fiz Engenharia na Unesp[6] em Ilha Solteira[7], mas abandonei no quinto ano para fazer mestrado em Matemática. Quando tive a oportunidade de retornar e ativar minha matrícula, eu vi que não mais valia a pena fazer Engenharia. Então abandonei novamente e fiz o meu doutorado.

O doutorado eu não fiz em Matemática, fiz em Engenharia Elétrica. Mas tenho uma explicação: a área no mestrado foi a Matemática Aplicada, trabalhando com otimização e pesquisa operacional. Como não tinha doutorado nessa área ainda, fiz na UNICAMP[8], na Engenharia Elétrica, que tinha a área de engenharia de pesquisa operacional e otimização.

Terminei o doutorado e voltei para a UEMT. Aposentei na UFMS em 1998. Depois da aposentadoria vim para Campo Grande pois como já mencionei, eu era de Três Lagoas. Em Campo Grande, comecei a trabalhar na UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - e estou aqui até hoje. Atualmente leciono nos cursos de graduação de Administração, Matemática e nas Engenharias Civil e Elétrica. Também atuo nos mestrados de Produção e Gestão Agroindustrial[9]e de Meio Ambiente[10] e no doutorado de Meio Ambiente. Desse modo, eu estou praticamente lotado, só tenho três aulas na graduação e o restante das aulas são no mestrado e no doutorado.

---

[4] Andradina é uma cidade do estado de São Paulo localizada na mesorregião de Araçatuba a 630 Km da cidade de São Paulo.
[5] Três Lagoas é uma cidade localizada no centro-oeste, pertence ao estado de Mato Grosso do sul, porém sua área territorial se estende até a divisa com o estado de São Paulo.
[6] Unesp - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
[7] Ilha Solteira é um munícipio do interior paulista, próximo, da cidade de Três Lagoas, distando aproximadamente 67 Km desta cidade.
[8] Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.
[9] O mestrado em Produção e Gestão Agroindustrial visa atender às demandas do setor produtivo, científico e tecnológico do estado de Mato Grosso do Sul, tomando como foco principal a agropecuária e a agroindústria do estado (http://www.uniderp.br/mestradopga).
[10] Os programas de mestrado e doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional têm como objetivo a formação de recursos humanos na área ambiental visando o equilíbrio essencial dos interesses sociais, culturais e econômicos (http://www.uniderp.br/mestradoMAB).

Atualmente eu só leciono, mas nas universidades que trabalhei sempre tive outras funções além de docente. Fui chefe de departamento e organizador de curso, isso eu sempre fui. Acho que somente em Três Lagoas, na Matemática, é que eu não tinha nem incentivo para ser chefe ou coordenador. Nesse caso, assumia estas funções aquele professor que tinha mais tempo. Como em Três Lagoas os professores viajavam - a maioria era do estado de São Paulo - e eu não precisava viajar longas distâncias, eu tinha mais tempo para assumir essas coisas do que os outros professores. Assim, eu fui coordenador e chefe de departamento em Três Lagoas por muito tempo.

Agora aqui, na UNIDERP, eu acho que tem gente mais nova (risos). Aqui eu nunca fui coordenador e eu não pretendo ser também, a não ser que eu seja chamado para ajudar. Mas eu não pretendo ser nunca mais, eu acho que isso é para gente mais nova, pessoal que está iniciando.

Sobre a Licenciaturas Parceladas eu me lembro que em Três Lagoas nós tínhamos uma licenciatura curta - além das licenciaturas plenas - mas esta não era parcelada. Era uma licenciatura curta de Ciências, com Habilitação em Matemática. Como tinha Matemática eu também lecionava neste curso. Isso na UEMT e na UFMS também. Neste curso de Ciências, o acadêmico podia fazer os dois anos básicos e depois podia fazer Matemática ou outra especialidade como Biologia.

Também fui chamado para contribuir na Licenciatura Parcelada de Matemática. Essa licenciatura não era de Três Lagoas, mas do estado. O curso em que lecionei era um curso aqui de Campo Grande[11]. Era, eu acho, o professor Lino[12] que coordenava. Lembro que ele me convidou e eu dei aula nesse curso. Mas as aulas não foram somente em Campo Grande. Lecionei também em São Gabriel do Oeste[13], em Aquidauana[14] e não me lembro qual era a outra cidade. Mas não foi uma única vez não, foram várias vezes, em vários módulos, durante as férias, pois era no período de recesso e de férias que aconteciam esses cursos parcelados. Eu lecionei nesta Parcelada na década de 1990. São Gabriel eu devo ter ido em uns 4 blocos de férias. Em Aquidauana também foi por aí. Para então foram as duas cidades que eu me lembro perfeitamente, de ter participado. Mas eu não me lembro a duração deste projeto, isso eu não sei dizer.

---

[11] Campo Grande é capital estadual do estado de Mato Grosso do Sul.
[12] Antônio Lino Rodrigues de Sá.
[13] São Gabriel do Oeste é uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul que dista 137 Km da capital estadual.
[14] Aquidauana, município pertencente ao estado de Mato Grosso do Sul, dista aproximadamente 240 Km de São Gabriel do Oeste – outro polo da Licenciatura Parcelada em Matemática - e 139 Km de Campo Grande.

Nós ficávamos no polo dando aula durante uma semana e, geralmente, nas nossas férias na universidade. Quando eu ia dar aula nesses cursos eu já sabia que ia ficar uma semana junto com os alunos. Vinha aluno de todo o estado. O estado tinha muito problema com relação à educação, não tinha professor de Matemática de maneira nenhuma. Esses cursos foram uma necessidade. Aconteceram para suprir uma demanda muito grande. A Universidade Federal foi praticamente obrigada abrir esses cursos para ver se reciclava os professores, ver se conseguia treinar os docentes para lecionar no estado.

O estado estava crescendo muito, foi na época da divisão do estado, tinha muito incentivo, quero dizer, o Governo Federal despejou muito dinheiro para desenvolver tanto aqui, o Mato Grosso do Sul, como o Mato Grosso. Com o crescimento do estado, havia muita gente chegando e demandava ensino. Precisava de mais professores no ensino fundamental e médio, e não tinha professores. Esses cursos foram para colocar mais gente para começar a ensinar Matemática. Assim, penso que o motivo principal para a implantação destes cursos foi esse: não tinha professores. Esses cursos atenderam essas demandas e a gente treinou muitos docentes. Quando lecionei em São Gabriel (e eu lecionei várias vezes lá), nós tínhamos alunos de Dourados[15], Fátima do Sul,[16] de todo o sul do estado aqui, até de Corumbá[17].

O cronograma da Licenciatura Parcelada tinha que ser cumprido durante as férias, como eu já mencionei. Então em Janeiro eu trabalhava com dois, três módulos. Já em Julho era somente um módulo. Então, como em Janeiro geralmente eu trabalhava com dois módulos, eu tinha que ficar duas semanas no polo, o que muitas vezes prejudicava a minha vida familiar. Contudo, por outro lado, eu tinha um incentivo financeiro, um pouquinho maior do que eu ganhava no curso normal. Eu não gastava com nada, era tudo pago pela universidade, desde condução - para deslocamento – até, vamos dizer... tudo. Tudo era por conta da universidade. Tinha todo esse auxílio. Assim, recebíamos um dinheiro extra. Como na época éramos mais novos, e ainda estávamos querendo construir muita coisa, nós saíamos para lecionar, e a família compreendia.

Nesta época em Três Lagoas já tinha Matemática, tinha praticamente somente o ensino das licenciaturas, havia Letras, Pedagogia, Matemática, Biologia e Ciências. E mesmo assim a Federal não formava professores em quantidade suficiente. Bom, não sei se você conhece a

---

[15] Dourados é uma cidade sul-matogrossense que está próxima da divisa do estado do Paraná e da fronteira com o Paraguai.
[16] Fátima do Sul é uma cidade pertencente ao Mato Grosso do Sul, distando apenas 40 Km de Dourados.
[17] Corumbá é o município mais antigo e de maior extensão territorial do estado de Mato Grosso do Sul. Está localizado a 420 Km da capital estadual.

Federal, mas na Federal o professor é bom, é um belo professor, contudo, vamos supor, entram 40 alunos -são as classes muito limitadas- e saem 4 ou 5, e quando sai.

Sei que tem ano aqui na Federal que o curso de Física não forma ninguém. Então, é uma característica desses cursos. Primeiro, exige do aluno o tempo todo, né? É um curso integral e é puxado, e muito puxado mesmo. Eu não vou afirmar categoricamente que seria isso mas, parece que a preocupação está em formar os alunos para darem prosseguimento aos estudos, para fazer mestrado, doutorado, e não para ensinar no ensino fundamental e médio. O nosso ensino é muito precário, né? Então talvez, seja um luxo um aluno formado na Federal lecionar no ensino fundamental, em uma periferia, numa cidade muito pequena. Um aluno muito bem formado está mais pensando em progredir.

Isso era o que acontecia na época, não tinha professor, e esse aluno que era formado na Federal prosseguia o estudo, já saia com bolsa, para mestrado, para doutorado, era esse o problema. As escolas, então, precisavam pegar o pessoal leigo.

Desse modo, esses professores leigos foram os que fizeram, na época, essa Parcelada. Eram pessoas que vinham lecionando, só que eram professores leigos, nunca tinham feito um curso específico de Matemática. O que até então eles sabiam tinha sido por causa do esforço deles. Esse pessoal, para ensinar, lia em livros e assim conseguia repassar para os alunos. Só que não ganhavam como professor de Matemática, porque eram leigos: o salário deles era mais baixo.

Fazer essa Parcelada motivou os alunos, eles iam ganhar mais, iam ganhar como professores de Matemática, além de, claro, ter um diploma. Eles iam ter uma formação Matemática também, mas o salário era algo atrativo. Eu não sei qual era a relação, mas antigamente o professor leigo recebia um salário bem mais baixo do que o de um professor com título de Matemática.

Eu não sei se esses alunos da Parcelada tinham algum tipo de formação além do secundário. Eu não me lembro bem, mas antigamente o que rolava aqui, quando era Estadual, era o oferecimento de cursos de Ciências com Habilitação em Matemática ou Biologia. Sei que primeiro foi Habilitação em Ciências só, depois que criaram essas outras habilitações. Penso que alguns desses alunos da Parcelada em Matemática talvez já possuíssem a formação Licenciatura Curta de Ciências, e depois fizeram a Parcelada como uma complementação para lecionarem no ensino médio, né? Complementava em Matemática. Em Três Lagoas, por exemplo, começou como o curso só de Ciências. Depois criaram a Matemática, demorou mais ou menos 3 ou 4 anos, então muita gente saiu só com Ciências e depois complementou.

Como esses professores já atuavam no estado, era o próprio estado que convocava. O estado colocava esses professores que seriam nossos alunos sabendo que eram professores leigos, que eram professores que precisavam de treinamento. Para esses professores estudarem, o estado dava uma bolsa para eles, pagava tudo e custeava a estadia deles. Não era nada voluntário, não.

Os alunos de São Gabriel, por exemplo, ficavam alojados na Escola Agrícola. O curso era para ser ministrado na Escola Agrícola, mas a estrutura era precária, então acabamos fazendo na cidade mesmo. Mas eles ficavam alojados em alojamentos cedidos pelo estado.

As disciplinas ministradas eram muito semelhantes das do curso de Matemática da UMFS, quero dizer, talvez a carga horária fosse um pouquinho diferente, mas tinha Fundamentos de Matemática Elementar, Cálculo Diferencial, Geometria, tudo o que a gente fazia na Federal, a gente também lecionava nesse curso. Pois era uma parceria entre o estado e a UFMS: éramos professores da UFMS treinando professores das escolas estaduais.

Para iniciarmos o trabalho com os alunos nós tínhamos uma reunião preparatória, vinha um professor que passava as orientações e nós fazíamos os planos de ensino. Fazíamos de acordo com as orientações e também com a nossa experiência, pois a gente já tinha experiência, né?

Ministrei neste curso as disciplinas de Fundamentos de Matemática Elementar, Geometria Analítica, Cálculo Diferencial, e outras disciplinas assim. Em uma semana dava uma disciplina de quase 80 horas. Trabalhava de manhã e à tarde. Eram 4 horas de manhã e 4 à tarde para ser mais exato, isso quando não eram cinco, né? Então era assim: lecionava 8 a 10 aulas por dia. Mas tinha mais professores de Matemática, eu era um deles. Só que não lembro quem eram os outros professores, na verdade nós não tínhamos contato, pois nós íamos aquele bloco e naquele período, era só nós, os professores que iam ministrar as aulas. Depois que a gente voltava ia outra pessoa. Sei que todo mundo em Três Lagoas foi convidado para participar de cursos como este. Eu conheço bem o Álvaro Sampaio e o Edson Rodrigues, eles participaram de projetos semelhantes, talvez não nesse em São Gabriel, mas devem ter ido para outro lugar do estado. Lembro que eles foram até para Barra do Garças[18], mas isso na época da Estadual, e não sei qual era o projeto, mas sei que eles participaram.

A minha metodologia tanto na Parcelada como nos cursos regulares sempre foi a mesma: eu ia para o quadro. Era quadro negro e giz. A gente tem que tirar o chapéu para esses alunos, pois assistiam 10 horas de aula por dia sentados e a gente em pé. Isso porque você se

[18] Barra do Garças é um município pertencente ao estado de Mato Grosso, situado a 550 Km de Cuiabá – capital estadual – e a aproximadamente 683 Km da cidade de Três Lagoas.

motiva, não cansa, aliás, você não apresenta cansaço, né? Agora, os alunos sofriam, afinal, não tinha recursos como data show, retro projetor, não tinha nada disso, era no giz e quadro negro mesmo.

Outros materiais, como materiais didáticos para trabalhar como os alunos, eu não usava. Eu sempre fui meio leigo nessa parte de material didático. Mas as minhas disciplinas, certamente, com giz e quadro negro, elas surtiam efeito. Não precisava, certamente para dar um diferencial, de muito recurso didático. Hoje até tem como usar, mas no máximo um data show ou um retro projetor. Mas não naquela época, pois não tínhamos tais recursos. Outra coisa, acredito que nem teria tempo para usar outros recursos, porque era um curso muito rápido, principalmente se comparar aos cursos atuais.

Os livros que eu usava e trabalhava com esses alunos eram aqueles que eu usava no curso regular. Era o Granville[19] na disciplina de Cálculo, e em Geometria eu usava o Castrucci[20]. Já em Fundamentos de Matemática Elementar eu usava o Gelson Iezzi[21]. Esses são os livros que eu usei, eu não me lembro de outros, até porque faz tempo que eu não leciono mais nessa área. Mas tinha também os do Cid Guelli[22], que eu também usava na disciplina de Fundamentos e na disciplina de Álgebra.

Na Álgebra moderna, naquela época, tinha um sujeito de Prudente[23], mas não me lembro mais nem o nome e nem sobrenome dele. Eu também cheguei a usar um livro deste autor, mas era um livro muito difícil e com poucos exercícios. Mas quando entrou o Cid Guelli, que tinha uma equipe junto da Matemática Moderna, facilitou muito, porque os livros deles são básicos e com muitos exercícios.

A gente escolhia os livros aqui da biblioteca e a Universidade levava e colocava à disposição para os alunos. Isso caso eles quisessem fazer algum estudo particular, ou então, se nós propuséssemos uma pesquisa. Mas olha, o que eu fazia mesmo, no meu ponto de vista - e essa é a minha didática: lecionava passando tudo no quadro e eles copiavam.

Mas não sei se eles estudavam nos livros, pois penso que à noite eles não tinham condições, eles tinham que descansar, senão não aguentava a jornada do outro dia. Sabe, muito dificilmente você conseguiria que eles respondessem uma pesquisa, mas se precisassem

---

[19] Elementos de Cálculo Diferencial e Integral, de W. Granville.
[20] Lições de Geometria Plana, de Benedito Castrucci.
[21] A coleção de Gelson Iezzi, mencionada pelo professor Celso, é dividida em onze volumes denominados de Fundamentos de Matemática Elementar. Contudo não somente Gelson Iezzi é autor de todas as obras. São autores, também, Carlos Murakami, Samuel Hazzan, Nilson José Machado, José Nicolau Pompeo e David Degenszagn.
[22] Cid Guelli é autor de livros de Álgebra juntamente com o Gelson Iezzi e Osvaldo Dolce.
[23] Presidente Prudente é uma cidade do interior do estado de São Paulo.

eles tinham os livros à disposição. Aqueles que quisessem fazer uma pesquisa por conta própria ou se tivessem curiosidade podiam acessar.

Eles tinham listas de exercícios para resolver também. Eles se reuniam e faziam juntos. O bom era que eles estavam todos alojados quase no mesmo local. Então eles já resolviam todas as listas e estudavam juntos; discutiam, e até a gente participava também. Tá certo que eu ficava separado, eu ficava em um hotel na cidade, mas muitas vezes participava dessas discussões também para ajudá-los na resolução dos exercícios.

Eles precisavam estudar, pois tinha avaliação e era prova escrita mesmo, dada no final do curso. Se tinha aula durante uma semana, então a gente dava uma prova no final. Passávamos algum trabalho para eles mandarem depois - para recolher depois, o Lino recolhia, fazia chegar até a mim - e eu corrigia e dava uma nota para eles.

Se caso eles não alcançassem a média, eu não me lembro, mas quem reprovava eu penso que não tinha mais chance não. Talvez o pessoal que reprovava pudesse ir fazer a disciplina que reprovou no curso regular. Eu acho que tinha essa coisa, quem ficava, tinha uma chance de ir no curso normal, eu não tenho certeza, mas parece que era isso. Eles podiam fazer uma prova com o professor, mas lá na sede.

De todas as disciplinas que ministrei, acredito que a que contribuiu mais efetivamente para o trabalho desses alunos nas salas de aulas que eles ensinavam foi Fundamentos de Matemática Elementar. Na verdade, era muito precário o ensino, eles tinham deficiência mesmo, principalmente nas questões iniciais da Matemática. Então, Fundamentos é uma disciplina básica. Essa disciplina eu acho que surtia mais efeito. E os livros que usávamos eram fáceis, quero dizer, você podia explicar e eles já tinham visto porque eles já lecionavam, talvez com muita dificuldade, mas eles já tinham de qualquer maneira visto esses assuntos. Então eu acho que eles tiveram uma chance de aprender e eu penso que eles tiveram mais sucesso por aí, nessa Matemática básica.

Até hoje, de vez em quando, eu ando pelo estado e ainda encontro com esses alunos, com alguns deles. Eles elogiam muito, eles, assim, sentem que foi uma época muito fértil. Eles acham que lá eles conseguiram dar o gás, e muitos deles até fizeram, pensaram em fazer mestrado e tal. Está certo que aqui era uma dificuldade, mas muitos deles então cresceram na carreira, e eles são gratos até hoje. Muitos já estão até aposentados porque eu era até mais novo naquela época do que eles, tinha professor bem de idade, bem mais velho.

O perfil desses alunos que eram professores era um perfil de alunos mais velhos. Isso porque já eram professores do Estado e eram professores mais de idade. Conheço um de Itaporã - de vez em quando eu vou lá e eu o vejo- e ele já está aposentado há muito tempo,

mas quando me vê é aquela alegria, aquela satisfação. Uma pena é eu não lembrar o nome dele.

Tanto esse aluno como os demais tinham muita vontade de aprender. Eu não sei se eles teriam outra chance. Então esse curso era o que eles podiam fazer, né? Então eles iam. Mas não era fácil, primeiro porque eles precisam sair de casa, tiravam o mês inteiro. Diferente de nós, que íamos dar aula por uma semana, eles ficavam o mês inteiro lá, não ficavam uma semana só. Eram pessoas idealistas que queriam aprender mesmo. O estado incentivava e eles iam - me parece que não era obrigado a ir, mas o estado chamava e eles iam, então eles sentiam prazer em ir. Eles tinham vontade, percebíamos quando pressionávamos eles. Por exemplo, quando eles demonstravam um teorema, uma coisa assim, eles vibravam (risos). Então eles tinham alegria.

Eram pessoas simples e idealistas. Não é qualquer um que faria um curso desse. Até mesmo porque melhorava o salário, mas não ganha tão bem um professor da rede básica, né? Comparado com os alunos da própria sede, dos cursos regulares, eles eram mais entusiasmados. Eu lecionei disciplinas de Matemática por quase 30 anos na Federal. Tinha alunos bons, mas eu penso que os alunos da Parcelada eram alunos especiais, sabe? Está certo que você não dava aquele curso que você dá em um curso normal da Federal, mas isso que você conseguia passar para eles, eu acho que eles reconheciam, pelo menos deixavam transparecer que estavam realizados com aquilo. Muita gente com esse curso, com esse título aí, passou a ser professor com diploma de Matemática, né? Eu penso que a partir daí eles começaram a ganhar melhor e que isso tudo fez com que eles se realizassem na profissão.

Não sei de nenhum aluno que desistiu do curso por conta da dificuldade que eles enfrentavam para fazer o curso. Pelo menos não sei assim de nenhum dos meus alunos. Acredito que nenhum deles desistiu. Mesmo porque se eles já tinham assumido esse compromisso com o estado também, eu penso que era meio complicado desistir. Veja, o estado estava pagando, tinha dado uma bolsa para eles, para eles frequentarem o curso, então, eu não sei se era fácil também desistir. Mas eu não conheço ninguém que tenha desistido durante o curso, não.

No curso regular os alunos desistiam mais facilmente, mas é realmente complicado comparar os alunos mesmo porque onde eu lecionava, na sede, os alunos dos cursos regulares nem sabiam que tinham esses outros cursos - afinal, eu lecionava em Três Lagoas e nas férias eu trabalhava na Parcelada em São Gabriel - e eles também nem podiam fazer se não fossem professores do estado. E mesmo se soubessem, não tinha nenhuma concorrência entre eles, pois o estado era precário em professor, sabe? Até hoje, inclusive, também não tem professor

de Matemática, de Física, de Química, então, eu acho que eles não teriam nenhum preconceito com relação à formação dos alunos da Parcelada. O aluno da Federal tem mercado de trabalho para eles, está aberto, saiu da faculdade eles têm chance tranquilamente.

Eu não penso que esse tipo de formação foi a ideal. Não foi boa, mas foi o que o estado achou que era possível, né? A boa formação seria o aluno frequentar mesmo, durante o semestre. Mas já vimos que isso, seria impossível, a única alternativa era o curso nas férias. Era um curso que era dado em só um mês, nas férias, ou durante algum feriado prolongado, era Julho e Janeiro. Eles não tinham (bom, eu pelo menos não passava) nenhuma atividade para após as aulas. Eles perdiam todo o contato. Então a formação não é boa, não foi boa. Mas em vista do que eles tinham, eu até penso que foi o que se pode fazer, o que a Universidade Federal conseguiu fazer, o que o estado conseguiu dar, e quem aproveitou conseguiu um progresso na carreira. Mas poderia ter sido melhor, né?

No entanto, não foi uma formação facilitada. A Federal sempre formou pouquíssimos alunos, e na Parcelada também não foi diferente. Para se ter noção, em São Gabriel eu dava aula aqui para quantos, deixa me ver, 30 alunos. Também dei aula em Aparecida do Taboado [24]na Parcelada (agora que eu lembrei). Em Paranaíba, Aparecida do Taboado, então eu já fiz mais. Enquanto eu estava nestes outros polos, meus colegas podiam estar em São Gabriel, aqueles colegas que te falei que talvez tivessem trabalhado. Mas eu acho que a formação não, não foi a ideal, mas foi a possível. Eu acho que esse professor formado pela Parcelada deve ter melhorado o ensino no Ensino Fundamental e Médio. Deve ter melhorado sim, o aprendizado dos alunos deles, porque o professor, de qualquer maneira, aprendeu os conteúdos mais simples os Fundamentos e Geometria. É claro que a gente não dava um curso tão acadêmico como dava na Federal. O nosso foco na Parcelada era que a gente queria recuperar as necessidades, né? Então não ia lá para arrebentar. Foi mais ou menos assim.

Nos próprios cursos regulares da Federal eu não acredito que os professores puxam o curso para os alunos terem mais domínio da Matemática. O professor da Federal tem uma formação também muito acadêmica, né? Ele fez mestrado e doutorado, e ele tem aquele conceito de que o aluno precisa aprender muita coisa. Eu, pelo menos, acho que é essa a visão. Eu também tinha essa visão, a ideia era dar uma formação para o aluno da Federal, para que ele pudesse sair daqui e fazer um mestrado na Unicamp, na USP, né? Esse aluno da Federal precisava concorrer de igual para igual com qualquer aluno. Eu acho que isso é o ideal, mas diante do nosso ensino, diante da precariedade existente no estado, os alunos

[24] Aparecida do Taboado, cidade sul-matogrossense localizada a 442 Km de Campo Grande.

formados pela Parcelada oferecida pela Federal não conseguiam a mesma quantidade de informações que os alunos da sede, né? Já era um luxo um professor sair com essa formação da Federal para ir dar aula em um colégio de periferia, pois o aluno tem outras carências, eles não sabem nem o básico da Matemática e dificilmente acompanham um professor formado na Federal. Assim, os professores da Federal (mas isso também já é do professor), o professor da Federal leciona um curso muito elevado. É por isso que o aluno tem que ter todo o tempo, tem que estar disponível a semana inteira, isso para tentar acompanhar, até mesmo porque esse aluno da Federal pode ter tido as mesmas defasagens dos alunos que ele poderia enfrentar no estado. Já na Parcelada o foco não era esse de evitar o aluno da Federal trabalhar nas escolas e continuar os estudos no mestrado e no doutorado. O foco do curso era recuperar, era acrescentar alguma coisa, pois esses alunos da Parcelada já eram professores do estado, eram todos leigos.

Eu acho que o curso conseguiu atender muitos professores leigos. Todos os professores de Matemática do estado podiam fazer esse curso e queriam fazer, queriam se reciclar. Penso que todos os professores de Matemática das escolas estaduais tiveram essa oportunidade, já que o curso foi oferecido em vários locais. Agora eu já me lembro bem: eu dei aula em Aquidauana, São Gabriel, Paranaíba, Aparecida do Taboado. Então, certamente, aconteceu também para o sul do estado. Assim, todo mundo que pretendia conseguiu fazer essa reciclagem.

Esse curso possivelmente valeu a pena. Eu penso que o estado ganhou com isso, porque o professor passou a ser mais qualificado, e se ele está mais qualificado ele ensina melhor. Então eu penso que isso aí alavancou todo o ensino do estado.

Essas mudanças todas, o oferecimento da Parcelada foi também por conta da divisão do estado. As mudanças foram além dos oferecimentos dos cursos pela Federal. Para nós, professores, mudou muita coisa. Olha, para nós foi assim, quase da água pro vinho, eu posso dizer isso porque quando era a UEMT não se tinha chance quase nenhuma de sair para fazer uma reciclagem, para fazer um curso de mestrado, uma especialização, não tinha incentivo, e agora, quando federalizou, quando passou a ser Federal, já tivemos chance, já entramos em um plano de carreira. A primeira coisa, a primeira melhoria perceptível foi um plano de carreira, de salário. Sair da Estadual para a Federal, eu lembro, foi um ganho extraordinário pois tínhamos uma carreira e na Federal podíamos almejar em fazer um mestrado. Tanto é que federalizou em 1979 - foi quando criou mesmo a Federal, porque o estado foi dividido em 1977, mas a universidade foi criada em 1979 - e em 1983 eu já consegui fazer o mestrado. Quando entrei na Federal eu não tinha mestrado, eu comecei em 1972, e até 1979 eu não tinha

perspectiva nenhuma de fazer um mestrado. Mas depois que federalizou, depois de apenas 4 anos - tinha uma fila grande, é logico, então eu entrei em uma fila - eu consegui sair para fazer o mestrado. No período que estive afastado para fazer o Mestrado continuei com salário integral e mais uma bolsa de auxílio, uma bolsa para mudança. Por esses motivos eu penso que foi um ganho muito grande quando a universidade tornou-se Federal.

A Federal teve origem, foi criada, a partir da UEMT, tanto é que a sede aqui, nossa sede da UFMS de Campo Grande era, na época, a sede da UEMT. Quando passou a ser Federal aproveitou-se toda a infraestrutura aqui no Sul, no Mato Grosso do Sul. Assim, toda a infraestrutura da Estadual foi aproveitada e passou a ser Federal, pois já existia a UEMT em Aquidauana, Corumbá, Três Lagoas, Dourados e Campo Grande. Então isso tudo passou a ser Federal, com cinco campus.

Mas para a Licenciatura Parcelada nós não tínhamos infraestrutura. Nós usávamos colégios do estado, usávamos a infraestrutura das escolas estaduais que não era boa não. Então nós, na verdade, dávamos o curso nessas escolas, inclusive também nas escolas rurais. Mas a precariedade das escolas rurais era tanta que me lembro de ter precisado mudar para uma escola na cidade.

Tanto a escolha das escolas como das cidades sedes aconteceu, eu acho, por estas cidades atraírem mais alunos, por terem mais cidades próximas das que seriam sede. A ideia era facilitar para que pudéssemos aglutinar as pessoas. Talvez Rio Verde[25] fosse mais apropriada para essa finalidade, mas eu não sei o motivo da escolha de São Gabriel, talvez pelo prefeito na época - existe de tudo, tem muita política no meio, e certamente tinha. Afinal, São Gabriel, Rio Verde e Coxim são quase do mesmo tamanho, né? Só sei que foi feito em São Gabriel, não sei o critério de escolha, eu penso que tenha tido um critério político. Não me lembro qual era o governador neste período, eu acho que foi o Wilson Barbosa[26]. Penso que isso aconteceu na época do Wilson Barbosa Martins. Eu sei que esses cursos aconteceram na década de 1990 e eu penso que foram oferecidos até 1997, 1998. Eu sei que lecionei nessa Parceladas até eu me aposentar. Eu me aposentei e ainda estavam ativos esses cursos, isso foi em 1998. Mas depois não fui mais convidado para lecionar, pois eram cursos da Federal, né?

---

[25] Rio Verde é um município do estado de Mato Grosso do Sul, distante 196 Km da capital do estado.

[26] Wilson Barbosa Martins foi advogado e político no estado do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Foi governador e senador pelo estado de Mato Grosso do Sul, deputado federal pelo estado de Mato Grosso e prefeito de Campo Grande. Nos meados da década de 1990 (1995-1998), Wilson Barbosa Martins estava cumprindo o seu segundo mandato como governador do Mato Grosso do Sul. (http://www.ms.gov.br/institucional/ex-governadores/)

Mas penso também que quem queria estudar acho que conseguiu. Eu penso que foi em um momento assim, de carência de professor, então eu não critico não, eu acho que foi muito bom isso aí para o estado. Penso que reciclou aquele pessoal que passou de professor leigo a professor com pelo menos um diploma de licenciatura, e eles já podiam ganhar um salário diferenciado. Eu penso até que para época foi razoável, mas hoje eu acho que não tem mais espaço para essas licenciaturas, não.

Eu acho que passou essa época, né? O Mato Grosso do Sul não comporta mais essas Licenciaturas, pois agora nós temos faculdade, né? Temos cursos mais acessíveis aos alunos, quem quer fazer Matemática faz. Só aqui em Campo Grande nós temos Matemática na Federal, na Uniderp e na UCDB[27]. Existe chance para todo mundo.

Na época, o oferecimento da Licenciatura Parcelada fazia todo o sentido e eu a avalio da melhor maneira possível, por que eu acho que foi, não digo uma redenção, mas eu acho que foi um momento assim, um momento de esforço que o estado, juntamente com a Federal, fez com o sentido de melhorar o ensino. O ensino modificou-se como um todo inclusive porque se melhorou o ensino, melhorou a cultura. O nível do professor certamente melhorou também o nível de ensino de primeiro e segundo grau - hoje ensino fundamental e médio. Penso que foi muito válido, e eu acho que a universidade fez o papel dela.

Essa Parcelada não aconteceu somente no estado de Mato Grosso do Sul, tivemos Parceladas em todo o país. O Mato Grosso tinha também. Lembro que eu e outros colegas também demos aula em Barra do Garças. Então isso foi no país todo. Penso que hoje não existem locais que precisem destes cursos. Não sei, não vou dizer, mas talvez o Norte ou o Nordeste, talvez ainda tenham ou precisem, não sei. O que sei é que o Centro Oeste, aqui, pelo menos, no Mato Grosso do Sul, eu penso que não precisa mais. Eu penso que tem ainda local no país que certamente tem essa precariedade de ensino, talvez ainda precise desses professores leigos.

O que eu percebo atualmente é que a maneira que estão tratando o professor de ensino fundamental e médio não é motivadora. Não sei se terá professor para atuar no ensino básico novamente. Eu leciono no curso de Matemática aqui na UNIDERP, e dos alunos de uma sala, por exemplo, penso que somente 10% vão atuar no magistério. Os alunos sabem que o professor ganha mal, e você não tem como não (risos) concordar com ele, né? O professor no ensino básico não tem muito incentivo. Então eu penso que talvez no futuro precisemos passar por outro programa desse tipo aí, pois penso que não teremos professores. Mas não porque

[27] UCDB – Universidade Católica Dom Bosco.

não tem curso para formar professores, mas pelo professor do ensino básico ser tão desvalorizado. Os alunos que fazem Matemática raramente pensam em atuar nas escolas públicas, eles pensam em fazer mestrado, pensam em partir para outra. Acho que 10% desse pessoal que está saindo gostaria de ir para o magistério, o restante não. Agora, então, eu acho que o governo infelizmente está deixando a mercê o professor, né? Todo mundo sabe que o professor não ganha bem.

Em nosso estado, nossa! (risos). Tem muito professor leigo atuando, principalmente em Química, em Física, até em Matemática ainda tem. Mas é diferente, né? Eles tiveram chance. Eu penso que hoje é tudo mais fácil, mais democratizado para entrar em um curso. E também temos cursos noturnos em Matemática como aqui na UNIDERP, e vem aluno de todas as cidades em torno de Campo Grande. Para você ter uma ideia, nós temos alunos que vêm de Camapuã[28], de São Gabriel e de Rio Verde.

Agora, os alunos que fizeram a Parcelada não tiveram outra oportunidade. Eles não eram leigos porque queriam, realmente não tinha outra forma, só tinha Matemática na Federal. Foi como eu falei: eu queria fazer Engenharia e só tinha nas escolas oficiais e nessa época só tinha Matemática na Federal. Depois de anos é que abriu o curso de Matemática na Uniderp e na UCDB. Esses cursos, tanto o da Uniderp como o da UCDB, são cursos noturnos, então facilita para o aluno. Na Federal não. Até hoje, Matemática é um curso integral - manhã e tarde. O aluno, por exemplo, que leciona em Bandeirantes[29], não consegue fazer um curso desse, não consegue fazer Matemática na Federal. Mas hoje, se ele não tem condições de estudar o dia todo, ele pode fazer Matemática na Uniderp no período noturno. Não tem desculpa de que precisa trabalhar, pois ele consegue fazer um curso noturno nestas faculdades que mencionei. Pode até ter dificuldades pois tem que trabalhar e estudar, mas pelo menos o curso é oferecido e também conciliar trabalho e estudo depende do esforço de cada aluno.

Quando eu entrei na UEMT não foi via concurso, eu fui convidado, sabe? Porque nós tínhamos deficiência no ensino superior também. Tanto é que eu formei em julho e em agosto eu comecei a lecionar na Universidade em Três Lagoas. Mas eu fui convidado, não teve concurso, não teve nada. No começo eu tinha poucas aulas, acho que me deram quatro aulas inicialmente, mas isso foi no começo. Naquela época não tinha concurso: era somente indicação.

Naquela época não tinha Federal, era Estadual. Em Três Lagoas, pelo menos, os professores que vinham atuar na Estadual vinham do estado de São Paulo. Eu era de

[28] Camapuã é uma comarca localizada no estado de Mato Grosso do Sul, distando 130 Km de Campo Grande.
[29] Bandeirantes é uma cidade sul-matogrossense, distante 170 Km de Campo Grande.

Andradina, inclusive. Então viajava para Três Lagoas. Tinha muito professor que também morava em Ilha Solteira. Eram os engenheiros da usina que estava construindo em Ilha Solteira - aquela usina hidrelétrica[30] – que eram os professores da Estadual. Os engenheiros, muitos deles lecionaram no curso de Matemática em Três Lagoas. Isso devido à formação Matemática que eles tinham. Não tinham talvez a didática, a metodologia, mas, não tinha outros professores. Esse pessoal lecionava à noite na Estadual. Então era na usina de dia e à noite na universidade. Conheci muitos assim, agora não posso te falar o nome, mas muitos alunos também que trabalhavam na CESP[31] fizeram Matemática em Três Lagoas.

Muitos desses alunos que vieram do estado de São Paulo para fazer Matemática em Três Lagoas, muitos deles voltaram e foram ser professores em São Paulo. Mas o pessoal de Ilha Solteira, os técnicos que faziam Matemática, não faziam matemática para lecionar, até mesmo porque eles tinham um emprego muito bom na CESP e lá na Usina. Eles faziam para complementar o estudo deles mesmo, sabe? Eles eram técnicos de ensino médio, então eles faziam Matemática para terem um curso superior e assim ganhavam mais na empresa, mas dificilmente alguém deles iria lecionar. No início quando eu comecei a lecionar em Três Lagoas, o curso só tinha professor de Matemática e Física do estado. Um curso que tinha pessoas já de uma faixa etária acima de 30 anos. Esse pessoal também eram professores que já lecionavam no estado e que fizeram o curso depois. Somente uns anos após, quando abriu o curso de Matemática, que começamos atender essa demanda, do pessoal que fazia o curso para ter ensino superior. Então começamos a ter alunos mais novos.

Durante toda a minha trajetória na Federal, nos 30 anos que lecionei nesta instituição, eu nunca lecionei disciplinas pedagógicas. Eu trabalhava mais na parte de Matemática pura mesmo, na parte aplicada. Não trabalhava com a parte pedagógica. Eu lecionava Cálculo Diferencial e Integral, Fundamentos de Matemática, Geometria Analítica, Geometria Diferencial, ficava com essas disciplinas. Mas a parte pedagógica eu nunca lecionei. Mesmo porque na Federal era um pedagogo que trabalhava com essas matérias pedagógicas. Agora, aqui no mestrado, eu trabalho com metodologia e essas coisas. Vai modificando com o tempo, né?

---

[30] A Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira é a maior das usinas pertencentes à CESP e a terceira maior do país. Está localizada entre as cidades de Ilha Solteira – SP e Selvíria – MS. A construção desta usina iniciou-se em 1965, no Governo Adhemar de Barros e foi concluída somente em 1978.

[31] CESP – Companhia Energética de São Paulo - foi criada em 1966 pela união de onze empresas de energia elétrica que funcionavam isoladamente. A CESP possuiu seis usinas hidrelétricas, dentre elas a de Ilha Solteira instalada no Rio Paraná.

O meu trabalho com o ensino nas instituições de ensino superior sempre esteve voltado às várias modalidades da formação de professores. Contudo, eu não sei dizer qual foi a minha contribuição efetivamente para o desenvolvimento da educação no estado. Na verdade eu nunca pensei nisso, eu acho que eu contribuí para o desenvolvimento educacional, mas não sei, somente uma pessoa de fora pode dizer se realmente houve contribuição. O que eu posso dizer é que eu acho que fiz o que eu deveria fazer mesmo: fiz a minha obrigação.

Quando eu fui trabalhar na Parcelada, assumi esse compromisso, eu fiz o mais sério possível. Mas também eu tive um incentivo para ir, senão eu não teria certamente ido. Mas de modo geral penso que eu tenha contribuído sim, pois hoje eu vejo muitos colegas de trabalho, lecionando em universidades, que foram meus alunos. Sentei em uma reunião recentemente aqui na Uniderp e observei que, naquela mesa, 60% dos professores tinham sido meus alunos aqui na Matemática da própria Uniderp. Isso é gratificante. A mesma coisa acontece quando eu encontro o pessoal que fez a Parcelada. Eles me elogiam, e isso é muito gratificante, e por isso penso que contribuí para a formação deles também.

Tenho que parabenizar a Federal por ter tido essa iniciativa. Foi em um momento muito importante para o estado. Era um momento que a necessidade de professores para atuar nas escolas públicas era muito grande e o estado não tinha outra maneira a não ser promover esses cursos. Precisava reciclar esses professores mesmo que fosse nas férias, né? Eu acho que valeu a pena, o estado cresceu com isso, e a universidade fez o seu papel que é realmente trabalhar com o ser humano.

Dos alunos que fizeram a Licenciatura Parcelada em Matemática tinha alunos que provocavam, era um momento para refletir, tirar dúvidas. Tinha um aluno que achava que não existia número irracional. Então, eu provocava ele, provava que raiz de 2 é irracional, pois não se pode colocar na forma de fração e nem decimal. Lembro do aluno ter pego uma esfera, dizer que a esfera tem um volume, e que para encontrar o volume era necessário usar um número irracional assim nunca encontramos um volume exato para uma esfera, porém, ela tem um volume exato e por isso ele concluía que não existe número irracional. Este aluno levou um recipiente para sala, todo milimetrado, colocou água até um determinado ponto, e colou a esfera. a água subia, e aquilo que ela subia era o volume da esfera. E ele perguntava: Isso é real, é Físico, e então, porque que a Matemática não consegue calcular? E isso até hoje eu lembro. De fato, ele tem razão, pois, na verdade o volume é exato fisicamente. A Matemática não consegue determinar exatamente, então esse é um problema. Você vê um aluno de Licenciatura Parcelada vir com um problema desse tipo para mim. Como eu era da Matemática, ele achava que eu podia resolver isso. Então, quer dizer, isso é bonito, né? Ele

tinha essa preocupação e eu nunca tinha me preocupado com isso, que a Matemática não conseguia calcular o volume da esfera, não exatamente.

Como eu disse, esses alunos eram idealistas, eles já estudavam por conta própria, mas eles já tinham esses problemas na cabeça e precisavam ter um espaço para discutir. Quando tiveram a oportunidade de fazer esse curso, eles se deslumbraram e também acreditavam que muitos dos problemas que eles tinham podiam ser resolvidos por meio do curso. Mas, na verdade, eu acho que joguei mais lenha na fogueira deles.

8.8. **Entrevista com o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório**

Realizada em Campo Grande (MS) em 04 de Maio de 2015.



Antônio Carlos do Nascimento Osório em sua sala na UFMS, em Campo Grande (MS)

Fonte: Arquivo nosso, 04/05/2015

Bom, eu sou professor titular da UFMS[1], formado em Pedagogia e Psicologia, estou na Universidade há 31 anos. Bastante tempo nessa Universidade, diga-se de passagem. Aqui na Universidade já ocupei vários cargos: fui diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais, Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, chefe do Departamento de Educação e atualmente, Coordenador do Curso de Graduação em Pedagogia e docente pesquisador dos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia. Coordeno o Grupo de Estudos Acadêmicos nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF) há 18 anos. Ainda na Instituição fui pró-reitor. No estado já exerci as funções de Conselheiro, no Conselho Estadual de Educação e de Secretário Estadual de Educação. Em entidades representativas fui presidente do Fórum de Pós-graduação em Educação da ANPEd[2]. As bases docentes foram se constituindo na Educação Básica durante aproximadamente 12 anos, no Estado do Rio Grande

[1] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
[2] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

do Sul. Então, a princípio, estou encerrando a vida profissional com experiências e oportunidades em uma rede que se alinha em vários pontos distintos. Foram condições que me permitem conhecer por ângulos distintos ou até mesmo contraditórios, o antagonismo dos discursos sobre educação, independente de perspectivas, de ser pela pesquisa, sala de aula, na graduação e pós, um mar de contradições e equívocos. Hoje diria que estou encerrando mesmo a carreira docente, sem uma data prévia determinada, mas com as possibilidades que já se materializaram já algum tempo. Para mim chega! Já contribui o que podia.

Eu passei por várias Universidades, eu me formei no primeiro curso de graduação, na Universidade de Passo Fundo, na UPF; depois eu fui para a Universidade Católica de Pelotas/RS. Conclui especialização na Universidade Federal de Pelotas/RS, iniciei o mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Posteriormente, conclui o mestrado em Educação, em um convênio Unicamp[3] e UFMS. Meu Doutorado foi na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Comecei minhas atividades docentes na UFMS, bem no começo da década de 1980. Durante aproximadamente dez anos, trabalhei concomitantemente como chefe de departamento de educação e administração e posteriormente como Coordenador Geral de Ensino e dando aulas no antigo Cesup[4], que depois se transformou em universidade Uniderp[5] e que virou Anhanguera. Foi antes de se implantar o regime de dedicação exclusiva nas universidades federais. O curioso é que nesta Instituição, mais de 70% dos docentes também atuavam concomitantemente na federal. A partir de 1989, com a implantação do regime único, quando surgiu a opção para a dedicação exclusiva, optei por ficar só na federal. O curioso é que naquela época, só existiam, aqui em Campo Grande, onze cursos de graduação, reflexo da divisão de Mato Grosso, e suas bases serem de uma Universidade Estadual.

Sobre a minha formação... Não vá rir? Minha formação de ensino médio é de técnico em Agropecuária, em uma Escola Técnica Federal e na graduação, a primeira formação de Licenciatura, é na área de agricultura e comércio, na época denominada de Artes Práticas, para a implantação de currículo diversificado, previsto pela Reforma do Ensino na Lei 5.692/71 (sondagem de aptidões ou iniciação ao trabalho 1º. Grau e profissionalizante ensino de 2º. Grau). Conjuntamente, comecei atuar no magistério, com apenas 17 anos na zona rural, algumas questões começaram a ser transformadas em indagações, dentre elas a condição de

[3] Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.
[4] Centro de Ensino Superior de Campo Grande
[5] Uniderp, atual Universidade Anhanguera, é uma instituição privada de ensino superior, localizada em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

"estar" professor, e o trabalho de planejamento ser considerado como incorreto pela supervisão das escolas que atuava. Isso me motivou a realizar o curso de Pedagogia, não só pela imaturidade pedagógica reconhecida por mim, mas ser uma ferramenta de confronto com os burocráticos educacionais. As respostas não vieram, mas o diploma me habilitava a não ter questionamentos, pois estávamos diante de princípios e domínios diferentes, que lidavam com aspectos mais amplos, como sociedade, cultura, e sujeitos da aprendizagem. Os discursos do não ser pedagógico se esvaíraram, agora eram pontos de vistas diferentes.

Ao término da Pedagogia, iniciei o curso de Psicologia, foi simplesmente uma questão de continuidade e de respaldo pelas análises que fazia sobre os sujeitos da aprendizagem, o sujeitamento e as práticas sociais e culturais precisamente sobre as determinações de ideias e de condutas. A experiência do DCE na UPF e após participar das discussões da fundação do Partido dos Trabalhadores (1978/1979) até sua instalação, em 1980, permitiu um olhar diferenciado da realidade, que não se limitava às questões pedagógicas, mas sim às questões econômicas, sociais e culturais.

A ruptura - sair do sul para o centro-oeste, para o estado de Mato Grosso do Sul, exigiu outras compreensões culturais e pedagógicas, na medida em que a realidade desenhava outros elementos culturais e sociais. Diria um estranhamento, uma revisão outras atitudes políticas de enfrentamento com o coronelismo presente até os dias de hoje com outras estratégias.

Ao prestar concurso para área de políticas educacionais aqui na Universidade, a atribuição de disciplinas, logo que tomei posse foram para psicologia, ministrando aulas na Pedagogia e nas demais licenciaturas. Foram 16 anos. Atualmente, atuo nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Psicologia, lembrando que o mestrado e o doutorado foram na Educação. O mestrado eu fiz aqui, na época, por intermédio de um convênio com a Unicamp, e o doutorado na PUC[6], em São Paulo, em 1996.

Hoje, no Programa de Psicologia estou vinculado a Linha de Pesquisa "Psicologia e Educação" e no Programa de Educação na Linha de Pesquisa "Educação e Trabalho" a qual coordeno. A junção dos dois programas e das linhas de pesquisa e o GEIARF, tendo como sustentação, de mais de 18 anos, os pressupostos de Michel Foucault. Enquanto Grupo de Estudo[7] se instituiu há 16 anos, e as teses e dissertações, trazem em suas bases este referencial

[6] PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

[7] O grupo de estudo a que o colaborador se refere é o Grupo de Estudos Acadêmicos nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF).

em sua maioria, embora também tenha orientado no materialismo histórico e na fenomenologia.

O que posso dizer hoje é que eu já fui coordenador do Programa de Educação, assim como fui responsável pela criação do curso de mestrado (1988) e de doutorado (1995) ambos os primeiros do estado, neste nível de titulação. Hoje eu estou na coordenação do Curso de Graduação em Pedagogia, por conta da luta histórica da criação da Faculdade de Educação. Só que isso não aconteceu e não irá acontecer, porque nós somos um grupo de oposição à reitoria, já algumas décadas. Aí já está definido: não vai acontecer.

Essas questões têm que serem lidas não como uma questão pessoal e sim institucional, como um embate que não se esgota. Tenho alguns elementos constituídos na carreira docente que me marcam por especificidades, talvez por diferenças se levarem em conta os demais docentes da área ou até mesmo da Instituição. O fato de me vincular em espaços distintos, internos e externos a Universidade. Por exemplo, eu já te falei, já fui conselheiro de educação, já fui secretário da educação, já fui superintendente da educação, então, quer dizer, tem toda essa dinâmica, tem esse processo que indiscutivelmente determinam a minha prática profissional e política.

Mas eu não estou na questão dos professores da rede pública, né? Quer dizer, em 1988 eu desenvolvi um projeto na rede estadual sobre a avaliação de ensino de primeiro grau, financiado pelo INEP[8], para fazer um diagnóstico da educação do Ensino Fundamental. Nós fizemos um levantamento e os resultados apontaram para a quantidade excessiva de professores leigos na rede.

O que aconteceu? Essa história começa antes, com a divisão do estado de Mato Grosso, no tempo de estado Uno. Já estava anunciado a questão da divisão, e o estado de Mato Grosso nem existia mais, em termos da região sul do estado. Então não abriu concurso para professor, não fizeram manutenção das escolas, nada. Quando dividiu o estado, isso era uma coisa precária. Só para você ter ideia: na divisão do estado alinhado ao discurso do novo oeste, o fenômeno migratório acelerou, o contingente populacional aumentou, e a infraestrutura permaneceu a mesma na habitação, saúde, educação entre outras áreas. No caso da educação, teve que se implantar o quarto turno, para tentar suprir parte das demandas de escolarização.

[8] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Primeiro, por conta de que havia uma demanda de mercado, por ter passado o município de Campo Grande [9]a condição de capital, e não existiam vagas. Então, quase todas as escolas da rede estadual começaram a funcionar quatro turnos para poder suprir essas demandas que tinham. As escolas funcionavam de manhã, das sete às onze, depois das onze às duas e meia; das duas e meia às seis horas e das sete às onze horas da noite. O problema era que, ao mesmo tempo que precisou aumentar os turnos nas escolas, precisou aumentar também a quantidade de professores, mas não tinha professor. Então, tinha escolas, por exemplo, principalmente no Ensino Médio, que só tinha um professor habilitado. Assim, a maioria dos professores que atuava eram pedagogos, e eles não davam conta nem dos conteúdos específicos do núcleo comum ou diversificado. Foi um caos, e um faz de conta.

Então, o que aconteceu? Esse estudo permitiu pelos resultados alcançados detectar problemas crônicos, portanto, graves. Na rede Estadual, de trezentos e setenta e seis escolas que nós tínhamos; professores formados em Matemática, na rede inteira, eram apenas sete. De Física inexistia. Biologia tinham em torno de 18 ou19. Não me lembro exatamente os número. Então, havia toda uma demanda de professores formados para atuar tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio, e o estado precisava agir o mais rápido possível.

Depois que foram divulgados os resultados dessa pesquisa, começou a ter uma intervenção maior na rede estadual. A primeira coisa: precisa formar professores! Então, o que a gente fez? Pegamos os professores que eram convocados, ou professores leigos, para oferecer cursos de graduação em calendário especial. O que era o calendário especial? Era em período de férias. Se eles eram convocados, eles eram dispensados pelo estado no mês de dezembro, ficavam sem vínculo empregatício "na rua", nos meses de Janeiro e Fevereiro. Ou fazíamos em períodos que tivessem, por exemplo, tipo assim, a Páscoa, nessa semana oferecia uma disciplina. E neste período eles continuavam a receber.

Mas nós tínhamos outro grave problema: como é que a gente sustenta uma estrutura para fazer um curso desta forma? Como os alunos se manteriam financeiramente nos meses de janeiro e fevereiro, já que a maioria era casada e tinham filhos? Então, fez um acordo com o estado na época. O estado ficou responsável de pagar uma bolsa de estudo para os professores. O projeto foi encaminhado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação que aprovou e garantiu os recursos financeiros para o primeiro ano de funcionamento. Então, tudo bonitinho, tudo funcionando normal.

---

[9] Campo Grande é capital estadual do estado de Mato Grosso do Sul.

Era muita gente, eram 350 vagas no polo de Jardim[10] e 350 vagas no polo de Coxim[11]. Para atender esse pessoal nós tínhamos o curso de Licenciatura em Pedagogia, com Habilitação para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino de 1º. Grau. Tínhamos o curso de Licenciatura em Ciências, com habilitação em Matemática, e o curso de Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhol. Esse curso habilitava para lecionar Matemática, mas o de antes era só em Ciências[12] no modelo de Licenciatura Curta. Os que tinham só a Licenciatura curta poderiam fazer a complementação no curso que estávamos oferecendo, mas acho que não tivemos nenhum caso, porque a Curta foi do tempo da Universidade Estadual[13], não era Federal.

Foi dessa forma, que o projeto começou em 1989. E também, em 1989 ou 1988, era quase o último ano do governo. Eu não sei exatamente agora como foi, só sei que trocou o governo do estado e em 1990 assumiu a oposição ao governo anterior. Quem estava no governo na época quando fechamos o acordo - para a criação das Licenciaturas Parceladas- era o Marcelo Miranda[14]. Mas aí voltou o Pedro Pedrossian[15]. Também não posso te dizer que era oposição. Um era do PMDB[16], o outro, naquela época nem sei que partido. E a primeira coisa, com o novo governo estadual foi cortar as bolsas dos professores. Aí virou um caos. Foi um colapso. Por exemplo, eu mesmo cheguei a sair daqui para, sem mentira nenhuma, fechar um restaurante para pagar comida para eles, porque eles não tinham o que comer, e as pessoas começaram a ter uma manifestação muito complicada. Tinha professor que surtava... Porque era uma questão de sobrevivência, era outra situação.

O que ocorreu, entretanto? Uma evasão monstruosa, as pessoas não conseguiam, por uma questão financeira, se manterem nos cursos, além do complicador de uma reprovação muito grande, porque os nossos docentes da universidade reproduziam em sala de aula, das turmas do projeto, o que eles faziam na Universidade. Embora eles tentassem garantir a "união" com os alunos dos cursos, não ia... Esse era realmente um grande problema, os

---

[10] Jardim, município sul mato-grossense localizado a 234 Km de Campo Grande, capital do estado. É conhecido pelo grande potencial tursístico.
[11] Coxim, cidade da região centro-oeste brasileira, situada no estado de Mato Grosso do Sul a 245 Km da capital estadual.
[12] O professor está se referindo à Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências.
[13] O professor refere-se à UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso, criada no período em que o estado era o Mato Grosso Uno.
[14] Marcelo Miranda Soares, engenheiro civil e politico brasileiro filiado ao PMDB, foi prefeito de Campo Grande em 1976. Em 1979 foi nomeado governador do estado de Mato Grosso do Sul, permanecendo no cargo somente um ano.
[15] Pedro Pedrossian, engenheiro pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, foi governador de Mato Grosso Uno no período de 1966 a 1971. Foi também governador do estado de Mato Grosso do Sul de 1980 a 1983, e posteriormente reeleito de 1991 a 1995.
[16] PMDB – Partido do Movimento Democrático do Brasil.

professores sempre tentavam trabalhar da mesma forma que trabalham aqui na sede (reprodução das práticas pedagógicas). E, naquele momento, a maioria dos docentes, tanto da área de Biologia, Matemática, Química e Física, eram tinham formação em bacharel, ou seja, eles não eram licenciados e exerciam preconceitos na formação de suas áreas. Então, quer dizer, eles tinham uma capacidade de (como é que eu vou te explicar?) fazer uma leitura de ensino superior muito ortodoxa, muito tradicional, conteudística, sem ter interesse ou experiência em escola básica . Bom, tanto é que onde teve a maior reprovação, a maior evasão, foi na área de Ciências. E por que a gente estava oferecendo Ciências? Porque a pretensão foi ao menos uma garantia de formação parcial, em ciências para atuar no ensino fundamental.

Bom, apesar de tudo isso, eu sei que formaram uns 60% de cada curso. Ao formar, eles fizeram concurso para rede, foram efetivados, alguns eram efetivos com concurso de magistério. Resumo, foi a tentativa de dar uma melhorada no ensino da rede, um impulso, mas brotavam muitos problemas de toda ordem. Por exemplo, não tinha uma escola adequada nos polos para o funcionamento desses cursos. Pois esses cursos aconteciam nas escolas estaduais, como mencionei, um polo no município de Jardim (sul do estado) e o outro polo no de Coxim (norte do estado). Dois extremos. Um conjunto de situações que não dava!

Isso foi uma coisa que marcou muito, e esse pessoal que assumiu a Secretaria de Educação no novo governo, eles viam como uma coisa absurda o projeto, e afirmavam que não era papel do estado formar professor... Bom, mas formaram-se professores, depois nós tivemos outro grupo, para atender as demandas dos municípios de Campo Grande e Sidrolândia e Bandeirante. Auxiliei na montagem do projeto. Totalmente diferenciado do projeto anterior, o oferecido foi o Pedagogia, com única Habilitação em Educação Infantil, em função da exigência da obrigatoriedade deste nível de escolaridade. Para esse curso, nós também fizemos um levantamento de professores leigos na rede. A Rede Municipal de Campo Grande teve número aproximado de 70 professores sem ensino superior, então juntamos Sidrolândia[17] e Bandeirantes[18] e oferecemos o curso. E aí também voltou o mesmo problema: os governos municipais assinaram convênio e tudo, mas não cumpriram nada.

Então, eu posso te dizer não era a melhor formação, não era o tipo ideal, mas era o espaço que se tinha na época. Era como podia ser feito. Desses grupos, egresso destes cursos, a grande parte já está aposentada.

---

[17] Sidrolândia, município situado no estado de Mato Grosso do Sul. Dista 72 Km da capital estadual.
[18] Bandeirantes, localiza-se a 70 Km de Campo Grande no estado do Mato Grosso do Sul.

Quando eu entrei na Universidade já era federal, mas veja, eu até pesquisei sobre isso: porque para criar uma Universidade Estadual o governo do Mato Grosso mantinha todos os Centros Pedagógicos[19]. Tinha Corumbá[20], Três Lagoas[21] aqui no Sul, Rondonópolis[22]... Onde mais? Dourados[23], onde ficou mais ou menos ... Então, juntaram todos estes Institutos para criar uma Universidade Estadual. Essa Estadual tem uma história meio, digamos assim, invertida, porque ela abre pelo curso de Medicina, Odontologia, Farmácia, muito relacionada com essa questão das categorias profissionais e dos militares. Então, por exemplo, é uma coisa mantida até hoje na universidade: o curso de Medicina tem cento e poucos professores. Entendeu? É um outro esquema, em uma outra relação, porque as entidades de classe foram preponderantes, aliadas ao exército e o período militar.

Foi com a divisão do Estado, veja, quando dividiu o estado, que a Universidade Estadual foi federalizada, porque no tempo da ditadura cada estado tinha uma Universidade Federal. Então é isso.

Sobre a parte mais específica das Licenciaturas Parceladas, volto a afirmar que era no período de férias. Assim, acontecia em Janeiro, Fevereiro e em Julho também. E, mesmo tendo o objetivo de formar professores leigos, nós tínhamos um vestibular. Teve um vestibular especial cujo edital era só pra professores da rede pública de ensino. Então, teve vestibular para egresso, mas era um programa de formação de professores, chamado PRODEF, que significa Programa de Desenvolvimento de Formação de Professores.

Os cursos funcionavam de manhã e à tarde, em período integral, mas não era a mesma disciplina, de manhã era uma e à tarde era outra. Em média, as disciplinas duravam uma semana.

---

[19] No estado de Mato Grosso do Sul - ainda à época sul do Mato Grosso Uno - por meio da Lei 2.620/66, a Faculdade de Farmácia e Odontologia foi absorvida com a criação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, no qual foi criado o curso de Medicina. Em 1967 foi criado pelo Governo do Estado o Instituto Superior de Pedagogia em Corumbá – ISPC e, no mesmo ano, em Três Lagoas, a escola de ensino superior, denominada Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas - ICHL. Contudo, em 1969, por meio da Lei Estadual 2.947/69 os institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas foram integrados, criando a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT. No ano seguinte, pela Lei Estadual 2.972/70, foram criados e incorporados os Centros Pedagógicos de Três Lagoas, Corumbá e Dourados à UEMT (UFGD, 2016). Assim, de acordo com Benfica (2014) tais unidades da UEMT, fora de Campo Grande, eram denominadas de Centro Pedagógicos. Porém, a partir da federalização, passam a ser chamadas de Centros Universitários.

[20] Corumbá é uma cidade sul mato-grossense, localizada a 420 km da capital do estado.

[21] Três Lagoas é um município pertencente ao Mato Grosso do Sul, sendo a terceira mais populosa do estado, distante 339 km de Campo Grande, a capital.

[22] Rondonópolis é uma cidade brasileira pertencente ao estado de Mato Grosso, dista 210 Km de Cuiabá, capital do estado.

[23] Dourados é uma cidade sul mato-grossense, a segunda mais populosa do estado, distante 235 Km da capital estadual.

Mas, assim, por exemplo, na época do verão era muito quente, não tinha ar condicionado, não tinha nada, então a gente não oferecia à tarde, oferecia a partir das 16 horas, ou das 17 até às 22 horas.

Os alunos ficavam alojados no mesmo local em que eles tinham as aulas, ou seja, nas escolas. Os alunos eram de toda a região, dos polos que já mencionei. Nós atendemos em torno de 42 municípios.

Para lecionar nos cursos, eram os docentes da própria Universidade. Esses professores recebiam pró-labore para trabalhar nesses programas. Se fosse de graça os professores não iriam. Então, como era no período de férias, eles marcaram as férias e eles podiam estar de férias e dando aula, porque isso não era uma coisa oficial. Nós escolhíamos os professores que iam trabalhar por área de atuação. Então, por exemplo, se ele era um professor de Língua Portuguesa I do curso de Letras, a prioridade era o professor de Língua Portuguesa I para dar aula de Língua Portuguesa I lá.

As instituições envolvidas eram a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, a Secretaria de Educação do Estado e algumas prefeituras. Essa articulação toda foi eu que fiz, como convênios todos foi e a submissão do projeto para aprovação e financiamento junto ao FNDE[24], porque havia recurso para isso. O FNDE repassou, mas o estado não. Então foi isso: o FNDE repassou para o estado, mas o estado não deu a contrapartida, preferiu devolver.

Para fazer esses cursos, então, foram estas as motivações e esses encaminhamentos, não nos espelhamos em nenhum outro curso de nenhum lugar do país para fazer a proposta. A ideia das Licenciaturas Parceladas surgiu assim. A minha área é de Educação do trabalho, eu pesquiso a área de política também, então, por exemplo, eu não defendo esse negócio de carga horária de aluno na sala de aula. Eu acho que a formação é muito mais ampla do que a sala de aula. Por exemplo, num caso desse, que eles já eram professores, ele tinham todo um arsenal, quero dizer, a experiência, que não é credencial. Estes alunos, eles tinham uma bagagem que não podia ser descartada. Então, a ideia era: como você abre espaço para esse sujeito estar habilitado, para ele melhorar a renda dele? Sei lá, ele poderia passar para o nível 5 etc... A preocupação era essa, não era com o envolvimento político, e técnico. Eu não me espelhei em nada! Conhecia alguns projetos do tempo da implantação da Lei No

[24] FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

5692/71[25]. Sabia também da Universidade de Passo Fundo que oferecia algo semelhante, mas não era um curso no período de férias, era em calendário especial, eram cursos concentrados em que a duração era normalmente de 3 anos e eles ofereciam 2. Mas não tinha esta perspectiva, com essa alternativa do aluno estar trabalhando.

Os cursos aqui, para se ter uma ideia, duraram aproximadamente em torno de 6 anos para formar as turmas. Os que reprovavam, podiam, depois, vir fazer aqui na Universidade e cumpriam os créditos. E por qual motivo estes alunos já não procuravam a sede desde o início? Por vários motivos. O básico: não tinham dinheiro! A renda dele era... como se pagava os professores convocados, não era nada, eles ganhavam por hora-aula, e então, eles não tinham como vir para Campo Grande para fazer o curso regular.

Como eu falei, muitos não residiam em Campo Grande, eram quarenta e pouco municípios. Não tinham nem como se locomover. Assim, não havia outra alternativa a não ser essa. E, como te falei, da quantidade de alunos que iniciaram o curso, se formaram, acho que foi em torno de 60% de quase 400. A Pedagogia formou muita gente, muita gente. Nos cursos na área de Ciências foi menos, por conta do que mencionei. Letras, foi mais ou menos. Mas, eu poderia afirmar que onde houve a maior reprovação e desistência foi na área de Ciências.

A metodologia de ensino desses professores, o que a gente pedia e trabalhava, por conta das características do calendário, era para os professores fazerem dinâmica de grupo. As vezes, dependendo da complexidade da disciplina, a gente não encerrava ela naquele módulo, ela ficava para terminar no outro módulo. E no período entre os módulos, durante esse tempo, eles faziam exercícios etc... Por exemplo, as provas, os exames, eram feitos na outra etapa. Mas eles eram avaliados normalmente, sem nenhuma exceção.

As ementas das disciplinas, eram as mesmas da Universidade, da sede, quero dizer, uma ideia geral, ponto final. Assim, os livros que os professores usavam também eram os mesmos. Para os alunos terem acesso aos livros eles tinham uma biblioteca montada em cada polo. Nós tínhamos uma biblioteca e um laboratório itinerante. Cada polo tinha seu acervo. Então, os livros, a carga horária, a ementa, os professores, era tudo igual, só mudava a forma que as disciplinas eram trabalhadas (metodologia) dependendo as vezes do discente.

Uma característica da região centro oeste, naquele momento, era a questão da ocupação. São distâncias muito grandes. Como era difícil o acesso, com a grande distância entre os lugares, os alunos iam de ônibus e ficavam lá. Para isso, eles próprios que pagavam

[25] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 5692/71, teve como as principais características a profissionalização do Ensino Secundário; a obrigatoriedade do Ensino de Primeiro Grau; e a proposta do Ensino Supletivo para os jovens e adultos que não tivessem concluído o curso na idade própria.

passagens, essas coisas todas. Já para os professores da Universidade que iam lecionar, a própria Universidade dava as passagens e as diárias. Diárias, porque os professores não ficavam nos alojamentos junto com os alunos, eles podiam ficar no hotel que eles quisessem e pagar o valor que eles quisessem.

Esses cursos, naquele momento, atingiu grande maioria dos professores leigos do estado. Só que muitos desistiram da carreira de Magistério, entre aqueles que já estavam atuando na rede como professores efetivos. Mas, para os professores que continuaram atuando, eu acredito que o curso modificou o modo deles trabalharem, alguma interferência deve ter ocorrido, eu não posso dizer quais seriam, mas acredito que ocorreram. Havia algumas motivações para o professor fazer o curso. Estar se capacitando, deve ter tido alguma interferência.

Os municípios não ajudavam com nada, com nada para esses alunos, nem os municípios dos polos. Na época a gente tinha 73, 74 municípios. Então, veja: conseguimos atender e atingir com o projeto mais da metade do estado, e sem um envolvimento dos municípios;

Só dá para saber se um projeto é bom ou ruim depois que executa e termina. Por exemplo, se eu for comparar a qualidade da formação dos professores, eu vou ser bem franco para você, não tem como eu te mostrar isso, mas eu posso te dizer que para os professores que participaram foi uma coisa que, vamos dizer, caiu do céu. Não tinha outra opção, né? Quer dizer, para a maioria deles, eles jamais cursariam um curso superior. Então, eles tiveram uma outra relação com o projeto que não era simplesmente a formação. Eles se situavam na valorização, no respeito, na oportunidade, em um monte de coisa aí. Assim, eu tenho certeza absoluta que, para a maioria, se não fosse o projeto, eles não teriam feito um curso superior.

E esse interesse não se destacava, nem havia comentários que os interesses desses alunos eram diferentes do aluno que cursava a graduação na sede. Contudo, havia preconceito sobre essa modalidade de ensino, como já comentei. Havia, principalmente por parte da estrutura da Universidade. As pessoas que criticavam achavam que isso feria o saber, o conhecimento, essas coisas todas. Vários professores tinham preconceito. Os conselhos da Universidade questionavam demais o projeto. Para eles, era atentado à moral, à paz e à ordem da academia. E isso era medíocre, né? As questões não eram essas. Quer dizer, hoje, se comparar a realidade das Universidades brasileiras, com o que foram as Parceladas, as Parceladas dão de mil a zero, em termos de qualidade, em um monte de coisas. Veja, qualidade é coisa muito relativa. Todos nós sabemos o que é ideal, mas a gente tem que trabalhar com o que dá pra fazer. As brechas.

Os alunos iam sozinhos, ficavam todo esse tempo longe da família e a Secretaria de Educação não dava apoio nenhum para o projeto. Principalmente quando trocou o governo: "Toma que o filho é teu! É papel da Universidade formar para o ensino superior, não é papel do estado." E depois eles aproveitaram esse discurso, essa situação, para criar outra Universidade, a Universidade Estadual. Curiosamente, foi nesse governo que os alunos da educação básica foram aprovados por decreto, por não terem professores para ministrarem disciplinas fundamentais. Também propuseram a criação de uma Universidade para formação de professores contradizendo parte das alegações contra o projeto que não seria de responsabilidade a formação dos professores que atuavam na rede.

O trabalho era, na maioria das vezes, como mencionei, em grupo, e eles tinham prova final em uma semana, normalmente; lista de exercício e tudo. A escola em que eles ficavam era uma escola comum do ensino básico, e lá eles almoçavam, dormiam, faziam tudo. E também por isso ocorria no período de férias escolares, até mesmo porque não havia outra opção.

Eu não trabalhei durante todo o período nas Licenciaturas Parceladas. Em 1994, eu fui eleito diretor do CCHS - Centro de Ciências Humanas e Sociais, bem dizer já estava mais da metade de desenvolvimento do curso. O Professor Antonio Lino[26] assumiu a coordenação do Projeto, embora eu tenha trabalhado conjuntamente com ele até o final.

Acredito que a formação que eles tiveram foi boa. Até mesmo porque curso específico em Matemática no estado não tinha, além da Universidade Federal. E eram poucas vagas, apenas 45 vagas, e além disso, o curso era integral. Esse é o problema de exatas aqui na Universidade. Como esses acadêmicos professores iriam trabalhar e estudar? Não teria como. E o mais grave, os horários são picados, não é um turno corrido. Então, tem duas aulas de manhã, aí ele vem de tarde e tem mais duas aulas, no outro dia ele tem quatro, no outro dia ele tem quatro, no outro dia ele folga de manhã. É muito complicado isso.

E os alunos fizeram tudo, até estágio. Como esses professores já atuavam, os estágios aconteciam nos locais que eles atuavam, ou seja, na própria escola em que ele era professor. E a gente acompanhou por amostragem, porque não haviam recursos financeiros para supervisionar. Não tinha como ir até esses municípios todos acompanhar todos os estágios. Mesmo assim, vários professores acompanhavam os alunos para conseguirmos dar conta. Até mesmo porque, naquela, época nós tínhamos um esquema de dividir os alunos entre os

[26] Antônio Lino Rodrigues de Sá é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e colaborador desta pesquisa.

professores que davam aula no curso, e assim conseguimos fazer e acompanhar, mesmo por amostragem, a disciplina de Estágio. O que não existia naquela época era a monografia, então os alunos não fizeram, não havia obrigatoriedade.

Olha, eu acho que meu papel fundamental para o desenvolvimento do estado foi tentar ser o articulador. Eu diria ainda que foi com muita dificuldade que fiz os acordos para que esse projeto acontecesse. Porque isso bate de frente com uma concepção de Universidade. Então, a outra questão que eu acho foi bastante complexa foi de negociar. E para abrir um curso como esse, fora da sede, nós nos respaldamos na legislação, na mesma que eu usava para o reconhecimento do curso da sede. Eu pedia autorização, mas a Universidade tinha autonomia para isso.

Olha, eu acredito assim, foi uma modalidade em outra relação pedagógica, sabe? Quer dizer, hoje você tem as tecnologias, essa questão da educação a distância, essa questão da semipresencial. Naquela época a gente nem ouvia falar de computador, ninguém tinha muito acesso. Mas digamos assim, do ponto de vista tecnológico era a coisa mais de ponta que tinha.

Mas eu acho que mesmo com todos os limites e com todas as dificuldades que tivemos, eu não sei se a gente teria outra alternativa de atingir esse pessoal. Eu não poderia te dizer, por exemplo, como é que seria hoje a realidade da educação se não tivesse acontecido isso. Posterior a isso tivemos situações do governo passar por decreto o aluno, sem o aluno ter cursado as disciplinas aqui do estado. Pedro Pedrossiam fez isso, aprontou tudo o que pode.

Hoje nós temos a Educação a Distância, cursos aqui na própria faculdade. Temos outra relação com a formação que não é essa que nós estávamos falando, né? Hoje você ter um diploma é uma questão de mercado, é outra história. Então, eu acho que o grave problema da EAD é que nós não temos uma cultura de autodidata. Então, você vê pelas propagandas, você não precisa se arrumar todos os dias, só se arruma uma vez por semana. Então, tipo, você conversa com os alunos nos encontros e você fica de queixo caído. Você tem EAD, por exemplo, com 12, 13,14 monitores para 18 mil alunos. Está entendendo? Ao mesmo tempo uma EAD, sei lá, na minha cabeça, ela não poderia funcionar por disciplina. Então, é uma coisa que não está legal, em uma condição que está pior. Isso me preocupa bastante.

Olha, hoje nós temos uma outra condição. Eu acho que é muito grave hoje, no estado, o excesso de licença saúde dos professores. Tem um índice aí de 57 % na rede estadual e um índice na rede municipal em torno de 46 %. Isso compromete toda a intervenção estatal do processo. Agora, me preocupa... Veja, o interesse das pessoas procurarem um curso superior, antes, é totalmente diferente da de hoje. E vou ser franco: muitos nem sabem o que estão fazendo na Universidade, estão fazendo um curso e nem sabem para que. Então, é assim, tem

excesso de pessoas fazendo o terceiro curso de graduação, segundo curso de graduação. A gente já fez mestrado, já fez doutorado, e está fazendo graduação. Não tem um porquê, né?

Assim, eu acho que com a tecnologia hoje, com os cursos EAD e tudo isso que estou te falando, não caberia um curso mais como esse. Embora eu tenha muitas dúvidas, quero dizer, eu volto a bater, eu acho que isso é uma questão mais de ordem cultural do que de ordem pedagógica, além das relações de mercado.

9. CIRCUNSTÂNCIAS: UMA PROPOSTA EM UM NOVO ESTADO

No mesmo compasso do movimento analítico, nossa intenção é apresentar para o leitor, nas páginas que seguem, pontos de referência que compõem a paisagem desta pesquisa. Os movimentos nessas análises são explícitos por passos ora ziguezagueantes, ora regulares, passando e indicando lugares já conhecidos e também terrenos ainda pouco explorados, senão inexplorados. Essa maneira de caminhar tem o propósito de apresentar o contexto de criação e desenvolvimento das licenciaturas em regime parcelado que, na década de 1990, habilitavam professores para ensinar Matemática. Igualmente ao que fizemos nas análises referentes à Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências, conhecemos, compreendemos e narramos junto do que compreendemos das experiências particulares narradas a nós por nossos colaboradores. São essas narrativas que abrem caminho para a escrita desta história. Essa forma que é colaborativa e solidária, permitiu o entrecruzamento de muitos elementos, possibilitando que atribuíssemos sentidos a essa paisagem. Desse modo, essa interpretação - entre tantas outras possíveis – constitui-se como resultado do entrelaçamento de percursos e não deve ser tomada como definitiva, pois pretende permitir outras várias, de modo que ela se perca numa multidão.

9.1. **Mato Grosso do Sul: novo estado, velhos hábitos**

O final da década de 1970, como já vimos, impulsionava, por meio de vários planos e programas – citados no capítulo 6 – o desenvolvimento do estado, atraindo inúmeros migrantes, fomentando, assim, a divisão do Mato Grosso. Várias foram as razões mencionadas pela Comissão Especial do Ministério da Justiça, composta pelo Ministro da Justiça, Armando Falcão; pelo Ministro do Interior, Maurício Rangel Reis, e pelo Ministro Chefe da Secretaria de Planejamento, João Paulo dos Reis Velloso, para bipartir o estado. Tal comissão tinha como objetivo estudar a possível divisão de Mato Grosso e elaborar Lei Complementar que, posteriormente, seria aprovada pelo Congresso Nacional, sob a sanção presencial. Dentre os motivos declarados para bipartir o estado, foram frisadas, como justificativas, razões de ordem econômica, geográfica, política e administrativa. A principal justificativa era a impraticável administração adequada devido à extensão da região – superior, à época, a duas vezes o território de Minas Gerais. Observaram também que a região

Sul do Estado do Mato Grosso mostrava condições excepcionais de desenvolvimento em curto prazo, não só pela sua potencialidade, em especial no setor agropecuário, mas também por sua localização privilegiada, que integrava essa parte do estado aos corredores de exportação das áreas de São Paulo e Paraná. O novo estado, o Mato Grosso do Sul, na visão da comissão, nasceria pujante, já que sua concentração demográfica, ligada aos grandes centros agrícolas e industriais do Brasil, favoreceria o mercado interno e também a exportação, tornando-o uma grande potência econômica nacional.

9.2. **Treze minutos**

Em 1977, o então presidente do Brasil, Ernesto Geisel, assinou em um grande evento a Lei Complementar n° 31, de 11 de outubro de 1977, estabelecendo os limites territoriais para a constituição do estado de Mato Grosso do Sul por meio do desmembramento do estado do Mato Grosso Uno. A cerimônia breve, com 13 minutos de duração apenas, contou somente com as palavras do Ministro do Interior e do Presidente da República, apesar da presença de políticos e membros da elite mato-grossense. Segundo Silva (2006), esse momento e o modo como ele aconteceu, retratado nas falas, presenças e ausências, estavam diretamente relacionados ao papel desempenhado "por cada grupo social na 'vida real', ou seja, o governo determinou, a elite apoiou e a população assistiu a tudo 'bestilizada'". (SILVA, 2006, p. 41)

A cerimônia aconteceu no Palácio do Planalto às 11 horas e 30 minutos, sendo proferidas, inicialmente, palavras do Ministro do Interior Maurício Rangel Reis, que, em seu discurso, mencionou que o Presidente da República, ao sancionar no dia 11 de outubro de 1977 a Lei Complementar aprovada pelo Congresso Nacional que criava o Estado do Mato Grosso do Sul, dava continuidade ao projeto de amplo alcance iniciado no governo de Geisel cujo objetivo era proporcionar ao país uma divisão territorial adequada com o estágio de desenvolvimento econômico e social brasileiro.

Em seguida, o Presidente Ernesto Geisel reforçou:

> Foi precaução do meu governo abrir o caminho no sentido de uma melhor divisão territorial do País. Considero isso uma necessidade. Necessidade decorrente, em primeiro lugar, de uma disposição geográfica; decorrente também do desenvolvimento do País e sobretudo da ocupação, da utilização de novas áreas que até agora jazem apenas em estado potencial. Mas decorrente igualmente de uma necessidade de ordem política, tendo em vista um melhor equilíbrio da Federação nos dias de amanhã (RODRIGUES, 1978, p. 119).

O Presidente mencionou que dividir um País traz sempre um problema complexo, devido a sentimentos locais, de pertencimento, regionalismo e tradição histórica que não podem ser desprezados. Contudo, naquele momento, fazia-se necessária uma redivisão, pois áreas como a Bacia do Amazonas estavam sendo progressivamente ocupadas. Desse modo, para solucionar problemas semelhantes, foram fundidos os estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, e desmembrou-se o estado de Mato Grosso. Frisou ainda que estava atendendo imperativos de várias ordens, principalmente em grande escala, as aspirações da população do Sul do Mato Grosso.

A *Liga Sul Matogrossense,* que tanto lutou em décadas anteriores por esse momento, fez-se presente em Brasília, na cerimônia da criação do novo estado. De acordo com a ATA N.9 da *Liga Sul Matogrossense,* lavrada por Elizabete Gomes Lorentz, vários membros da *Liga* participaram da cerimônia e viajaram juntos no "Vôo da Divisão" - uma aeronave da Viação Aérea São Paulo – VASP, que saiu do novo estado com destino a Brasília -, uma vez que, nas palavras dela, "Mato Grosso do Sul, uma realidade de tantos anos no coração de todos nós, nascerá grande e forte para cumprir uma tarefa histórica no desenvolvimento brasileiro, uma tarefa que será tanto material e econômica, como grande produtor de alimentos e matérias primas, como cívica e política." (RODRIGUES, 1978, p. 109)

Após a fala do presidente Geisel, o coordenador da *Liga Sul MatoGrossense* entregou, em nome da *Liga,* uma placa de ouro medindo 12 cm por 18cm com as seguintes palavras

> Ao ínclito Presidente Ernesto Geisel como penhor de eterno reconhecimento pela sanção da Lei que acaba de criar o Estado de Mato Grosso do Sul, concretizando, assim, um velho sonho dos sul-matogrossenses acalentado através de tantas lutas e aspirações. Liga Sul MatoGrossense 11.10.77 (RODRIGUES, 1978, p. 110).

A lei foi assinada com uma caneta de ouro entregue ao Presidente da República pelo prefeito de Campo Grande, Marcelo Miranda, que retornou com a caneta para o novo estado como parte do *Museu da Divisão*.

9.3. **A população como figurante**

De acordo com Rodrigues (1978), a primeira notícia da divisão do estado foi dada em Nota Oficial no dia três de Maio de 1977 pela Presidência da República. A Assessoria de Relações Públicas da Presidência divulgou, no texto *A Divisão de Mato Grosso,* que "terminados os estudos que permitiram concluir-se pelo interesse da divisão, era chegado o

momento de decidir-se quais as medidas concretas necessárias à efetivação" (RODRIGUES, 1978, p. 18). Assim, recebida por meio de telex, pelo jornal *Correio do Estado,* a notícia foi levada imediatamente aos sulistas pela *Rádio Cultura*, e movimentou uma quantidade significativa da população que saiu às ruas em passeata comemorativa. Nas palavras de Rodrigues, a população comemorou com "espoucar de fogos, enquanto que centenas de carros buzinavam por todos os recantos da cidade" (RODRIGUES, 1978, p.18).

A nota trazia o seguinte conteúdo:

> O Poder Executivo, após demorado estudo da questão, concluiu pela conveniência de criar-se um novo Estado na região Sul de Mato Grosso.
> Hoje, o Presidente da República comunicou ao Governador do Estado de Mato Grosso essa conclusão, e determinou que se constitua, no Ministério da Justiça, um grupo interministerial para preparar o projeto da lei complementar a ser submetido à alta consideração do Congresso Nacional.
> A modernização do quadro político geográfico na fronteira Oeste do Brasil atende aos reclamos do desenvolvimento daquela área, que apresenta reais possibilidades de um grande surto de progresso nos próximos anos, criadas as condições da administração regional que se fazem necessárias. Ambos os Estados, tanto da região do Sul – Campo Grande como, principalmente, do Norte – Mato Grosso – em sua nova expressão territorial receberão da União apoio financeiro, quer na forma de ajuda para despesas iniciais de custeio, quer de investimentos complementares que acelerem a ultrapassagem da presente etapa de desenvolvimento, como é do interesse da região e do Brasil em seu conjunto (RODRIGUES, 1978, p.19).

Em Campo Grande, o dia 11 de Outubro de 1977 foi considerado feriado municipal. Um grande desfile tomou conta das ruas da cidade, numa promoção do jornal *Correio do Estado* e da emissora *Rádio Cultura* que juntou um total de quase cinquenta mil pessoas. Embora tenha realmente ocorrido tal manifestação, segundo Bittar (2009), ela foi a única significativa, mostrando a não participação popular em todo o processo.

Contudo, ao mesmo tempo em que a sociedade local parecia eufórica, estavam, na mesma medida, nas palavras de Silva (2006, p. 41), "atônitos, pois mesmo constituindo uma antiga aspiração de grande parte das elites políticas alocadas na porção meridional de Mato Grosso, há muito tempo a questão estava entregue ao mais completo esquecimento". Segundo o autor, raramente essa questão era lembrada nas tribunas do parlamento federal e esporadicamente era mencionada pela imprensa local. Até mesmo a *Liga Divisionista* estava desativada:

> [...] a Liga não apresentava sinais vitais pelo menos desde 1961, quando suas esperanças foram reanimadas com a eleição do Jânio Quadros para Presidente da República. No entanto, logo no início do mandato, Jânio anunciou que não apoiaria qualquer proposta de divisão de Mato Grosso, inviabilizando, na prática, qualquer pretensão neste sentido (SILVA, 2006, p.41).

Porém, quando houve possibilidade concreta da divisão do estado, após anúncio oficial, a elite sulista articulou-se novamente para defender o que entendia ser os seus interesses. Liderados pelo prestigiado pecuarista Paulo Coelho Machado[1] - que desenvolveu as ações necessárias, às pressas, para retirar a *Liga* da hibernação-, o grupo melhor articulado também tornava-se mais próximo ao poder federal em virtude das influências do pecuarista. Na visão de Silva (2006), a intervenção do pecuarista no processo de criação do Mato Grosso do Sul estava relacionada a uma possível barganha política pela disputa de cargos públicos, principalmente os que poderiam influenciar no direcionamento de verbas e obras. Dessa forma, a posição destacada, no momento de distribuir os cargos políticos do novo estado, valeu a Paulo Coelho Machado a Secretaria da Casa Civil do Mato Grosso do Sul.

Conforme Paulo Roberto Cimó Queiroz, a divisão ocorreu "de cima para baixo" , em um período que parte das elites sulistas não se mobilizava mais em torno dessa ideia. Como menciona Bittar (2009, v.1, p. 316), o "estado-sonho tornava-se, enfim, estado-realidade", mas ele não era, provavelmente, o sonho de todos. Além disso, a discreta participação da população em todo o processo manifestava um misto de aprovação e indiferença.

> 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 (SILVA, 2015, p.79).

Dessa forma, a história do Mato Grosso modificou-se perante os turbulentos conflitos que redefiniram e redirecionaram o curso da história do estado, constituindo duas histórias distintas: a do Sul do Mato Grosso, agora Mato Grosso do Sul e a do Norte do Mato Grosso, agora Mato Grosso.

9.4. **A configuração da nova estrela**

A ideia, na proposição apresentada pela Comissão Especial para o desmembramento do Estado, era evitar a divisão de municípios e procurar conservar as próprias microrregiões homogêneas, tendo como base aspectos ecológicos, demográficos e econômicos estabelecidos pela Fundação

[1]Paulo Coelho Machado, grande proprietário rural, foi Secretário do Governo José Fragelli (1971 a 1975) e também vereador em Campo Grande, além de Chefe da Casa Civil do Governo de Harry Amorim da Costa (janeiro a junho de 1979).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desse modo, a caracterização física dos dois estados, depois do desmembramento, pode ser visualizada na figura a seguir:

Figura 7: Mapa da divisão do Mato Grosso Uno



Fonte: Bittar, 2009, v.1, p.352

A separação resultou nas seguintes configurações físicas dos dois estados:

> [...] Mato Grosso ficou constituído de 38 municípios, totalizando sua superfície 881 mil quilômetros quadrados, permanecendo como o terceiro estado da federação em tamanho, atrás de Amazonas e Pará. A população desses 38 municípios, segundo o censo de 1970, alcançava 601.000 habitantes, dos quais 223 mil na zona urbana e 368 mil no campo.
> Mato Grosso do Sul integrou-se por 55 municípios, totalizando 350.549 mil quilômetros quadrados. Esses municípios possuíam, em 1970, um milhão de habitantes, dos quais, 453.000 na zona urbana e 547.000 na rural. Sua densidade demográfica era maior, ou seja, 2,85 habitantes por quilômetro quadrado, contra 0,68 de Mato Grosso (BITTAR, 2009, v.1, p. 351-352).

Além das configurações físicas, foram previstas mudanças que auxiliariam no progresso e desenvolvimento do novo estado já na própria legislação que criou o Mato Grosso

do Sul. O Art. 38 da Lei Complementar explicita que o Poder Executivo Federal previa o estabelecimento, a partir de 1979, de programas especiais visando ao desenvolvimento dos dois estados. Tais programas teriam duração de dez anos, contando com o apoio e os recursos da União aos Governos de ambos. Logo após a divisão, previa-se para a nova unidade federativa o prosseguimento da efetivação de programas já existentes, como o Programa de Desenvolvimento do Pantanal (Prodepan)[2] e o Programa de Desenvolvimento da Região da Grande Dourados (Prodegran)[3]. Bittar (2009, v.1) menciona ainda que se previa a federalização da UEMT, sediada em Campo Grande, e também apoio para atividades agrícolas e industriais. A federalização, também prevista no Art. 39 da mesma lei, ressalta que a União tomaria as medidas necessárias para transformar a Universidade Estadual de Mato Grosso em uma instituição federal.

9.5. **A disputa pela paternidade**

Depois da edição da lei que criou o Mato Grosso do Sul, os políticos já iniciaram debates para definir a autoria da divisão de Mato Grosso. Nessa vertente, o deputado federal Valdomiro Gonçalves, da ARENA[4], fez um pronunciamento preocupado em "fixar uma verdade" que, segundo ele, em todos os lugares, naquele momento, surgiam "políticos ou não políticos buscando reivindicar para si mesmos tanto a paternidade da ideia quanto a conquista agora efetivada" (BITTAR, 2009, v.1, p.317). Esse deputado defendia que a entidade responsável pela divisão de Mato Grosso era uma entidade anônima e coletiva, denominada povo. Na visão de Bittar (2009), essa defesa soava como ficção, já que o processo transcorreu entre acertos sigilosos, defendendo os interesses de quem estava no poder. A esse respeito, o deputado federal Antônio Carlos de Oliveira (MDB[5]) lamentava não se ter ouvido o povo sobre a divisão. Segundo ele, devia ter ocorrido um plebiscito para que todos os mato-grossenses pudessem ter a chance de votar sobre a criação do novo estado. Em relação a isso, o deputado Cantídio Sampaio, líder da ARENA, observou, segundo Bittar (2009), que o

[2]O PRODEPAN – Programa de Desenvolvimento do Pantanal, criado pela Superintendência do Desenvolvimento do Centro Oeste – SUDECO, tinha como finalidade constituir um conjunto de medidas que visavam à modernização dos setores como agropecuária e agroindústria brasileira.
[3]O PRODEGRAN – Programa de Desenvolvimento da Região da Grande Dourados, já estava em execução e tinha como objetivo atender às obras básicas de infraestrutura e estimular o desenvolvimento agropecuário.
[4] Aliança Renovadora Nacional
[5] Movimento Democrático Brasileiro

movimento de consultas à população aguçaria os ânimos, reabriria feridas e causaria divisões ainda mais profundas.

Na visão de Paulo Coelho Machado, o autor da divisão foi Geisel e não havia como se proceder a um plebiscito, pois o norte era contra a divisão e, assim, o processo não se efetivaria. Desse modo, segundo ele, a decisão final foi do Presidente da República, que só conseguiu bipartir o estado devido ao regime de exceção em que se vivia (BITTAR, v.1, 2009).

O fato era que os políticos do sul, devido aos cargos que ocupavam ou que aspiravam ocupar, também não assumiam a posição em favor da divisão do estado. A ausência da luta política, junto à apatia da população, reforçaram a hegemonia das forças políticas que davam suporte à ditadura militar (ARENA). Disso resulta a ausência de novos construtores para o novo estado: a nova unidade federativa continuava nas mãos dos antigos políticos do sul do estado antes da divisão. Perante esse quadro, Bittar (2009, v.1) faz a seguinte conclusão:

> [...] a criação do Mato Grosso do Sul, por ato da ditadura militar, concretizou-se sem que fossem forjadas lideranças capazes de substituir aquelas que vinham sendo beneficiadas pelo regime militar, o que acarretou profundas implicações para a vida política do estado que nascia (BITTAR, 2009, v. 1, p.346).

Após a criação do Mato Grosso do Sul, importantes dirigentes pertenciam ao quadro político, como os senadores Italívio Coelho, Antônio Mendes Canele e Rachid Saldanha Derzi. Todos esses senadores, incluindo também o ex-governador José Fragelli, pertenciam à ARENA, grupo denominado ortodoxo e rival do grupo independente do ex-governador Pedro Pedrossian.

9.6. **A direção e os dirigentes**

A escolha do primeiro governador do Estado de Mato Grosso do Sul foi precedida por uma luta política, pois, segundo Rodrigues (1978), a preferência do Presidente da República era pelo político Pedro Pedrossian, que havia governado o Mato Grosso entre 1966 e 1971. Contudo, por falta de um nome com um mínimo de consenso entre os próprios sulistas e que também fosse do círculo da confiança do Governo Federal, o Presidente da República optou por alguém, segundo Silva (2006), que tivesse ligações políticas locais. Harry Amorim Costa, natural do Rio Grande do Sul, era engenheiro civil, tendo sido anteriormente, em 1974, nomeado diretor-geral do Departamento Nacional de Obras de Saneamento – DNOS. Devido

ao cargo que ocupava, Amorim Costa tinha à época frequentes contatos com a região Sul do Mato Grosso, por conta de várias obras de saneamento que estavam sendo realizadas na região.

A justificativa dada pelo presidente à escolha do governador do novo estado está registrada na mensagem n.093:

> Excelentíssimos senhores membros do Senado Federal. Tendo em vista o disposto do artigo 4° da Lei Complementar n. 20, de 1° de julho de 1974, combinado com o artigo 6° da Lei Complementar n.31, de 11 de outubro de 1977, tenho a honra de submeter à apreciação do egrégio Senado Federal o nome do Dr. Harry Amorin Costa para exercer o cargo do Governador do Estado de Mato Grosso do Sul. Os méritos do senhor Amorim Costa, que me induziram a escolhê-lo para o desempenho dessa função, constam do anexo curriculum vitae. Brasília em 27 de março de 1978. Presidente Ernesto Geisel (RODRIGUES, 1978, p.64).

A aprovação do nome do primeiro governante do Estado recém-criado, feita de maneira rápida pelo senado, teve um total de trinta e sete votos, registrando apenas sete votos contra e uma abstenção. Porém, como menciona Silva (2006), o mais importante cargo do poder executivo estadual gerou muitas disputas e lutas, afinal o primeiro governador não havia sido eleito pela população, mas nomeado pelo Presidente da República. Além disso, do período da criação do estado até a instalação do governo, em janeiro de 1979, houve intensas articulações e pressões de grupos que constituíam a ARENA regional com o propósito de obter do governo federal a indicação ao cargo de governador.

A estrutura administrativa proposta por Harry Amorim Costa previa poucas Secretarias, com uma estrutura enxuta, assentada no discurso, como relembra Bittar (2009, v.1, p.358), do "fim do empreguismo político". Uma gestão extremadamente técnica, diferente das demais unidades federativas do país, cujo aspecto mais emblemático foi esse número reduzido de secretarias. A ideia era uma administração pouco departamentalizada; com execuções por intermédio de fundações; com reduzidos centros de decisões e também com a adoção do planejamento participativo. O destaque, no planejamento participativo, na eficiência e na racionalidade da máquina governamental, diminuindo não somente o número de secretarias, mas também de burocracia, trazia, segundo Amorim Costa, os ingredientes necessários para a idealização de um "estado-modelo" que se destacaria entre os demais da federação brasileira e se distinguiria de um governo que sempre fora obediente, o de Cuiabá. Essas ideias dominantes do governo fizeram com que as ideias dessa administração tivesse "vida curta", uma vez que contrariava frontalmente os interesses da elite política local. A destituição de Harry Amorim Costa revelava que a elite política, beneficiada com a divisão do

estado, não almejava a construção de um estado distinto daquele que outrora criticava por servir a mando dos Nortistas.

Esse estado de coisas fez que assumissem o governo do estado de Mato Grosso do Sul, em apenas quatro anos de existência, quatro governadores. Harry Amorim Costa teve mandato de seis meses. Após a saída dele, permaneceu no cargo provisoriamente o presidente da Assembleia Legislativa, Londres Machado, no período de 13 a 28 de junho de 1979. Em seguida, de 28 de junho de 1979 a 30 de outubro de 1980, Marcelo Miranda assumiu o governo estadual e, com sua saída, novamente o cargo foi ocupado por Londres Machado por 36 dias. Findo esse período, Pedro Pedrossian tornou-se governador de Mato Grosso do Sul até 15 de Março de 1983. Segundo Silva (2015, p.79), "Pedro Pedrossian e Wilson Barbosa (que fazia oposição à ditadura) polarizaram o poder no estado até que, em 1999, Zeca[6], do PT[7], assumiu o governo por oito anos". Contudo, devemos destacar que somente em 1983 Wilson Barbosa Martins foi eleito o primeiro governador do estado pelo voto popular.

9.7. **O estado nos anos 90: estabilidade e desigualdade.**

A economia brasileira, na década de 1990, sofreu mudanças profundas, que se evidenciaram na estrutura produtiva e financeira, e nas contas públicas do Brasil. Essas mudanças são constantemente atribuídas às pressões e estímulos externos, tais como a economia pós-industrial, a globalização, o mercado financeiro e a revolução tecnológica entre outros. (PRONI; HENRIQUE, 2003). Todavia, assim como Proni e Henrique (2003) mencionam, essas transformações na economia do nosso país

> [...] corresponderam a uma necessidade de adaptação a um novo cenário internacional ou resultaram de escolhas feitas pelas lideranças nacionais, públicas e privadas [...]. Assistimos a um processo indiscriminado de abertura comercial e financeira, à implementação do combate à inflação ancorado na moeda sobrevalorizada e nas taxas de juros elevadas, a um movimento de reestruturação produtiva e de desnacionalização de segmentos econômicos significativos, inclusive por meio da privatização de importantes empresas estatais (PRONI; HENRIQUE, 2003, p.7-8).

Neste sentido, o governo brasileiro dos anos 90 apostava, sobretudo, após o lançamento do Plano Real[8], que a promoção do desenvolvimento do país dar-se-ia por meio

---

[6]José Orcírio Miranda dos Santos, conhecido popularmente como Zeca do PT.
[7] Partido dos Trabalhadores.
[8]O Plano Real foi um programa brasileiro que teve como objetivo a estabilização econômica. Iniciado em 1994, por meio da publicação da medida provisória número 434, instituiu a Unidade Real de Valor (URV),

do capital estrangeiro, que, na visão dos mandatários, seria autossuficiente para suscitar uma onda de modernização na sociedade brasileira.

Essa visão equivocada fomentou, no mundo do trabalho, desemprego e baixa qualificação de profissionais, uma vez que o mercado de trabalho estava carente de políticas públicas que atendessem às necessidades imediatas e ao enfrentamento dos problemas, auxiliando na correção ou na compensação dos desequilíbrios produzidos pela estratégia adotada na economia. As precárias condições de trabalho, juntamente com as taxas de desemprego que, além de serem persistentes, neste período, tiveram uma alta, favoreceram a estagnação dos baixos rendimentos das massas, resultando, assim, num processo de regressão econômica. Mantêm-se, desse modo, uma sociedade pautada numa profunda desigualdade de riqueza, de poder e de renda.

9.8. **A pecuária como eixo da economia sul-matogrossense**

As condições no Mato Grosso do Sul também eram de extrema desigualdade de riqueza e concentração de poder e renda nos anos de 1990. Com a divisão do estado, como observa o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, "o fenômeno migratório acelerou, o contingente populacional aumentou, e a infraestrutura permaneceu a mesma na habitação, saúde, educação entre outras áreas". Tudo isso deve-se, nas palavras dele, ao fato da divisão do estado estar alinhada ao discurso do novo oeste, o que tornava atraente esse estado, em teoria. Com as disparidades encontradas no âmbito da Educação, em termos de infraestrutura, vagas e docentes para atender à grande demanda de estudantes do ensino básico, o estado "teve que se implantar o quarto turno, para tentar suprir parte das demandas de escolarização" (Entrevista do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório). Desse modo, quase todas as escolas da rede estadual de ensino passaram a funcionar:

> [...] de manhã, das sete às onze, depois das onze as duas e meia; das duas e meia às seis horas e das sete às onze horas da noite. O problema era que ao mesmo tempo que precisou aumentar os turnos nas escolas, precisou aumentar também a quantidade de professores, mas não tinha professor. Então, tinha escolas, por exemplo, principalmente no Ensino Médio, que só tinha um professor habilitado. Assim, a maioria dos professores que atuava eram pedagogos, e eles não davam conta nem dos conteúdos específicos do

---

estabelecendo também regras de conversão e uso de valores monetários. Com a ideia de desintoxicar a economia com uma inflação imensa, houve o lançamento de uma nova moeda, o real.

> núcleo comum ou diversificado. Foi um caos, e um faz de conta (Entrevista com o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório).

Esse fenômeno, provocado pelo desenvolvimento do país, não era um caso particular do Mato Grosso do Sul. Como aponta Bourgelat (2000), a questão da redistribuição da população entre o campo e a cidade deve-se principalmente ao fato da modernização do parque industrial brasileiro que, ao avançar para a agricultura, acarretou desemprego no campo e na cidade. Esse fato, caracterizado por uma estrutura produtiva mais técnica e automatizada, provocou no país um grande contingente de trabalhadores excedentes. Neste sentido, com a independência do local de trabalho, necessário pela modernidade do campo, "os trabalhadores braçais e técnicos, passaram a manter moradia na cidade. Os latifundiários e o empresariado agrícola emergente também fizeram da cidade seu principal local de residência" (BOURGELAT, 2000, p. 312). Mas, no Mato Grosso do Sul, segundo os dados do IBGE, essa enérgica urbanização ocorreu de maneira drasticamente acentuada, como mostra a tabela elaborada por Bittar (2009, v.2):

Figura 8: População Urbana e Rural no Mato Grosso do Sul

ESPECIFICAÇÃO	1970	1980	1991	2005
Urbana	452.117	919.123	1.412.885	1.992.165
Rural	546.087	450.444	365.609	344.929
Total	998.204	1.369.567	1.778.494	2.267.094

Fonte: Bittar, 1990, v.2, p.43

Esse crescimento populacional fomentou problemas sociais que, atualmente, ainda afetam as principais cidades do estado. A concentração da população no perímetro urbano acabou transformando as cidades em espaços ingovernáveis, promovendo um verdadeiro caos, como salienta o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Para que possamos entender um pouco mais essa situação, debrucemo-nos nos estudos de Bourgelat (2000) que nos mostra que, entre 1985-1988, houve um grande aprofundamento da crise agrária, já que, no período, foi cancelada a isenção de tributos à exportação, o que fez com que os agricultores sofressem dupla tributação, tanto nos insumos como no produto final. Assim, o modelo de cultivo agrícola praticado no Mato Grosso do Sul, durante os governos militares, entrou em crise, tendo efeitos diretos sobre a estrutura fundiária, reforçando o modelo de médias e grandes propriedades em detrimento dos menores. Diante desses novos

direcionamentos, a partir de 1985, a economia do estado passou a sofrer algumas modificações e a área de cultivo agrícola do Mato Grosso do Sul começou a estreitar-se. Em via oposta, a pecuária ampliou-se substancialmente, tornando o estado um grande produtor de gado bovino do país. Isso porque a incorporação tecnológica na área não sofreu com a mesma intensidade que a agricultura, e o crescimento por hectare do rebanho, juntamente com os preços crescentes no mercado, garantiam uma boa rentabilidade. Porém, segundo Bittar (2009, v.2), esse modo dominante da exploração de terra prejudicava outras possíveis atividades econômicas do estado, podendo-se citar como exemplo a produção de arroz que, em 1970, era emblemática no estado e teve uma grande queda. A cultura da soja e da cana de açúcar passou a ser enfatizada nas lavouras sul-mato-grossenses, uma vez que, nas palavras de Bittar (2009, v.2), atendiam aos interesses comerciais. Em contrapartida, produção de culturas de gêneros destinados ao consumo local, como feijão, arroz, milho, entre outros, despencou, reduzindo-se a cada safra. Os dados do IBGE de 1985 revelam que, enquanto as atividades da agricultura ocupavam 3.771.911 hectares, a pecuária ocupava 26.537.411 de hectares.

Contudo, essa mesma atividade, a agropecuária, que provocava o caos na sociedade sul-mato-grossense, tornou o estado um dos mais ricos do Brasil, já que, entre os estados brasileiros, era um dos de maior renda *per capita*[9], classificado pela ONU entre os cinco primeiros estados com melhor índice de desenvolvimento humano - IDH. Na década de 1980, segundo Bourgelat (2000), enquanto o Brasil mostrou um crescimento médio do PIB de apenas 1,57% ao ano, o novo estado entrou numa fase de autêntica prosperidade, chegando a alcançar uma média anual de 7,7%, com todas as esferas da economia obtendo resultado positivo. Nessa perspectiva, a "cultura mecanizada da soja atingiu, nesse intervalo de tempo, um crescimento anual de 17,5%. Em menores níveis, deu-se nesse período a expansão da pecuária, cuja taxa média anual foi de 8,9%, e os serviços, com média anual de 8,0%" (BOURGELAT, 2000, p. 323).

Apesar de tanto crescimento na pecuária e no agronegócio[10], o território que, atualmente, compreende o Mato Grosso do Sul e que, na década de 1960, era

[9]Na década de 90, o estado do Mato Grosso do Sul esteve entre os estados mais ricos do Brasil, em termos de "PIB p*er capita*".Segundo Bourgelat (2000), em 1995, "o "PIB *per capita*" de Mato Grosso do Sul era 24% maior do que o do Brasil, 33% acima do Paraná, 15,8% mais do que o Rio Grande do Sul e comparável ao do Rio de Janeiro, embora ainda 1,6% acima deste estado" (BOURGELAT, 2000, p. 323)

[10]A partir da década de 1990, segundo Bourgelat (2000), o crescimento da população urbana influenciou o aumento do mercado para produtos da soja, ampliando a produção de farelo e óleo em cinco vezes, de 1986 para 1992. Neste mesmo circuito da cadeia produtiva, novas unidades produtoras de ração surgem para atender a demanda do estado e também outras unidades federativas. Grandes complexos agro-industriais passaram a aturar no estado, operando com farelo de soja, carne de frango e carne suína. Assim, em 1995, a soja em grãos, o óleo de soja e o farelo de soja, juntamente com as carnes de aves, perfaziam um total de 80% das exportações do Mato Grosso do Sul (BOURGELAT, 2000).

predominantemente rural, contando com um grau de urbanização de 42%, passou, em 1980, a atingir 67% de percentual urbano. Segundo Bittar (2009, v.2), essa redução da população no campo deve-se às transformações tecnológicas ocorridas na agricultura. Assim, apesar de um crescimento significativo na pecuária, não ocorreu proporcionalmente o aumento da população rural. Dessa forma, houve um processo rápido de urbanização[11], suscitado pela estrutura fundiária concentradora, juntamente com um panorama em que havia baixo índice de investimentos sociais, o que propiciou deterioração da qualidade de vida nas cidades. Os dois crescimentos exponenciais contraditórios em si e que marcavam de maneira enfática a estrutura socioeconômica do estado eram: a expansão desenfreada da pecuária de corte e do agronegócio; e uma acelerada urbanização abandonada pelas políticas sociais necessárias. Nesse contexto, o estado apresentava imensas deformações na distribuição salarial da força do trabalho, equivalentes ao perfil brasileiro, no ano de 1985, enquanto 81% da população recebia até três salários mínimos, 1,5% ganhava mais de vinte. Esse fenômeno gerou, nas maiores cidades do estado, favelas nas periferias e, segundo Bittar (2009, v.2), tornava-se cada vez mais evidente a aglutinação de pessoas em conjuntos habitacionais precários, conforme cresciam os conflitos pela posse de terra entre os maiores pecuaristas do estado e a população indígena, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

A esse respeito, Bittar (2009, v.2) afirma que:

> Depois da divisão, Mato Grosso do Sul, um estado agrário, começou a ser afamado por suas grandes e belas fazendas, pelos numerosos rebanhos de gado nelore que contrastam com o verde do cerrado e convivem com a exuberante fauna e flora pantaneiras. Paisagem bucólica composta de lagoas que pintam o cenário de verde-azul, pela cor branca do nelore e pelas imensas lavouras de soja e de cana, Mato Grosso do Sul encerra contradições (BITTAR, 2009, v.2, p.30).

O cenário contrastante, desse novo estado, entre seus campos verdes e gado branco, também era vazio de população humana, apesar do crescimento que salientamos, e essa realidade não parece ter se modificado nos dias atuais. Segundo Bittar (2009, v.2), tendo como base os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE, de 2005, tem-se

---

[11]Como enfatiza Bourgelat (2000), entre 1970 a 1991 a população do Mato Grosso do Sul teve índices de crescimento acima da média nacional (78,3%), transformando o estado em uma unidade federativa de população predominantemente urbana, já que as cidades nesse período concentravam 83,2% do total estadual. Todas as cidades do estado tiveram aumento da população, porém o processo de concentração da população urbana aconteceu de modo mais enfático em um pequeno número de cidades que, do ponto de vista do comércio e outros serviços, eram melhores estruturadas. Assim, seis principais cidades – Campo Grande, Dourados, Corumbá, Três Lagoas e Ponta Porã- concentravam, em 1996, cerca de 58% da população urbana estadual. Desse total Campo Grande e Dourados aglutinavam quase 45%. Esses dados ainda revelam outro fator importante: de quão pequenos eram os demais municípios sul-mato-grossenses, uma vez que, das 77 cidades existentes, apenas 19, de acordo com os estudos de Bourgelat (2000), tinham mais de 15.0000 habitantes em 1996.

que a população era, naquele período, de um pouco mais de dois milhões de habitantes (2.267.094), enquanto havia cerca de vinte e cinco milhões de cabeças de gado. Os rebanhos do estado eram conhecidos por sua excelente qualidade, e a partir do controle da febre aftosa – exigência do Escritório Internacional de Epizootias –, no final dos anos de 1990, houve condições para a exportação de gado para a Europa. Além disso, a concentração de boi gordo e o porte do rebanho "tornaram-se atrativos para frigoríficos, especialmente, junto à área de criação e vias de escoamento. A carne refrigerada e congelada passou a ser transportada para ser desossada em São Paulo" (BOURGELAT, 2000, p.336).

Neste sentido, com uma excelente performance na criação bovina, o Mato Grosso do Sul tornou-se um estado marcado pela concentração fundiária, pela baixa produtividade da terra e pela excelência na pecuária.

9.9. **Os governos na década de 1990**

Juntamente com a concentração de riqueza e a estabilidade econômica no Mato Grosso do Sul, a hegemonia de dirigentes no cenário político – que, muitas vezes, defendia o interesse da elite sul-matogrossense-, vinha marcada pela dualidade como traço da política institucional do estado. Como relembra Bittar (1999, v.2, p.107), esse dualismo "não foi uma invenção do novo estado. Ao contrário: ela tinha profundas raízes no passado, ou seja, em Mato Grosso uno". Desse modo, a partir de 1982, elegeram-se Wilson Barbosa Martins, do PMDB, em 1982; Marcelo Miranda Soares, do PMDB, em 1986; Pedro Pedrossian, do PTB, em 1990; Wilson Barbosa Martins do PMDB, em 1994; e, somente em 1998, José Orcírio dos Santos, o Zeca do PT, colocou fim à hegemonia partidária dos dirigentes. O olhar para essa lista do cenário político estadual da década de 1990, permite-nos entender a situação delicada em termos financeiros que permeou o projeto em foco, mencionada pela maioria dos nossos colaboradores. Sobre esse fato, o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório afirma:

> [...] sei que trocou o governo do estado e em 1990 assumiu a oposição ao governo anterior. Quem estava no governo na época quando fechamos o acordo [para a criação das Licenciaturas Parceladas] era o Marcelo Miranda. Mas aí voltou o Pedro Pedrossian. Também não posso te dizer que era oposição. Um era do PMDB, o outro, naquela época, nem sei que partido era. E a primeira coisa com o outro governo foi cortar as bolsas dos professores. Aí virou um caos. Foi um colapso. Por exemplo, eu mesmo cheguei a sair daqui para, sem mentira nenhuma, fechar um restaurante para pagar comida para eles, porque eles não tinham o que comer, e as pessoas começaram a ter uma manifestação muito complicada. Tinha professor que

> surtava...Porque era uma questão de sobrevivência, era outra situação (Entrevista do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório).

Esse tipo de situação, devido ao antagonismo político, gerou cortes plenos de verbas para condução e conclusão de vários programas sociais, conforme ressalta o idealizador do projeto Parceladas, sendo que essas ocorrências desencadearam "uma evasão monstruosa, as pessoas não conseguem por uma questão simples, uma questão financeira".

Essa reincidência política e a tentativa de manter os mesmos dirigentes no poder estadual de Mato Grosso do Sul causavam não só desentendimentos entre os candidatos e os partidos, mas provocavam o caos na sociedade que precisava de estabilidade para a execução de seus projetos. Conforme mudava o governo, mudavam também os interesses e o entendimento do que era responsabilidade de cada instância. Entendia-se, naquele momento, "pelo pessoal que tinha assumido a Secretaria de Educação, que não era papel do estado formar professor", enfatiza o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Pedro Pedrossian, governador que precisaria dar continuidade nos projetos do governo anterior, tinha um estilo político personalista, como observa Bittar (1999, v.2), orgulhando-se de grandes obras, como a implantação das duas Universidades – a Federal, com sede em Cuiabá (UFMT), e a Estadual, com sede em Campo Grande (UEMT) – que modernizaram o Mato Grosso Uno em um dos seus mandatos. Usava, então, essas realizações que marcaram o seu governo no passado para obter prestígio e manter sua influência política. Nota-se, assim, que o perfil desse político – assim como o de vários que alcançaram o poder – não era dar continuidade a ações que priorizavam a sociedade, mas principalmente, favorecer e perpetuar a própria imagem. Isso demonstra como é importante para quem está no poder ter sempre o seu nome relacionado com os projetos iniciados e acabados em seu governo. Assim, para Pedrossian, parece não ter sido vantajoso continuar os projetos iniciados no final do governo anterior.

Entre esses homens que disputavam o poder, essa relação política parece ter vindo de experiências anteriores, quando, de 1983 até 1985, o Governador da época, Wilson Barbosa Martins, realizou grandes obras de impacto, como a construção de rodovias e a pavimentação asfáltica. De acordo com Bittar (1999, v.2), vários trechos, inclusive, de incumbência do Governo Federal como Campo Grande/ – /Três Lagoas e de Miranda /– /Corumbá, foram realizados, no período, pelo Governo Estadual. Contudo, é importante salientar que tais projetos de estradas de rodagem haviam sido idealizados pelo governador anterior, Pedro Pedrossian, que não conseguiu realizar essas obras devido à retenção de recursos financeiros

só liberados em 1983, depois de Wilson Barbosa Martins já ter sido eleito. Desse modo, "Pedrossian criticava Wilson por este haver realizado 'sem esforço', o que ele planejara" (BITTAR, 1999, v.2, 242). Talvez, por esse motivo, pode ser que, na visão de Pedro Pedrossian, não era interessante dar prosseguimento a acordos que Marcelo Miranda Soares, também do PMDB, havia firmado.

Além de haver essa disputa política entre os partidos, podemos dizer que não havia interesse nem do PMDB em dar continuidade ao governo de Marcelo Miranda Soares, considerado um verdadeiro retrocesso em termos das conquistas alcançadas pelo governo de Wilson Barbosa Martins. Além das malhas rodoviárias que já citamos, a administração peemedebista de 1982 trouxe para a Educação medidas inovadoras, já que, além de aumentar significativamente os salários dos docentes, iniciou a democratização da escola, construindo salas de aula para suprir parte da escassez de vagas que existia à época. Sobre esse governo, observa Bittar (1999, v.2)

> O primeiro governo eleito da história de Mato Grosso do Sul ficaria lembrado pelo engajamento na campanha das Diretas-Já, pela conclusão de obras herdadas da gestão anterior, pelo início da democratização de algumas áreas da administração pública, como educação e política agrária de assentamentos rurais e, além disso, pelo respeito que conquistou ao regularizar o pagamento dos funcionários públicos e editar uma política de valorização salarial, especialmente dos professores, que alcançaram o piso de 2,5 salários mínimos para jornada de 20 horas semanais (BITTAR, 1999, v.2, p.242).

Contudo, em via oposta, o desfecho do governo de Marcelo Miranda (1987 -1991) foi marcado por denúncias de corrupção, sucessivas greves, inclusive de professores, devido ao arrocho salarial. Tais acontecimentos caracterizaram negativamente a administração peemedebista no fim da década de 1980, pois tinha-se em mente que a sucessão daria prosseguimento ao processo de democratização iniciado por Wilson Barbosa Martins. Esse desgaste causado na administração de Marcelo Miranda Soares levou a uma grave crise partidária, de tal forma que o PMDB, acostumado a ganhar, sequer apresentou candidato do partido para as eleições de 1990. Além disso, Wilson Barbosa Martins, que havia indicado e apoiado a candidatura de Marcelo Miranda Soares, deixou o partido para ingressar no PSDB, retornando, porém, logo depois das eleições de 1990.

O governo de Pedrossian (1990-1994) contou com uma fraca mobilização social, com exceção do movimento dos professores que protagonizaram greves a partir de 1993, devido, novamente, ao arrocho salarial. Acreditamos que, devido à marca registrada de Pedrossian, ou seja, as suas várias obras de impacto realizadas -parques, hospitais, estradas, mesmo

inacabadas-, evidenciaram muito o seu governo positivamente, principalmente quando comparado com o governo peemedebista que o antecedeu. Contudo, o governo de Pedrossian também foi caracterizado pela desvalorização salarial de docentes e pelas muitas denúncias, segundo Bittar (1999, v.2), de desvio de recursos da educação para a construção de obras. Desse modo, Pedro Pedrossian finalizou o seu governo deixando muitas obras inacabadas, mas que, ainda assim, faziam com que sua administração ficasse conhecida pela modernização em termos de obras de engenharia. A esse respeito, destaca Bittar (1999, v.2) que, em 1997, com vinte anos de existência, o estado de Mato Grosso do Sul passava por sua mais grave crise financeira. Nas palavras da pesquisadora, o estado estava "imerso no caos de dívidas, além de haver herdado cerca de 70 obras inacabadas, situação que inclui o estado no 'mapa do desperdício'"(BITTAR, 1999, v.2, p.208).

Acompanhando essas ideias e acontecimentos, temos que o segundo governo de Wilson Barbosa Martins (1994-1998) herdou vários problemas administrativos e não conseguiu implementar os projetos sociais que havia previsto, o que desagradou as camadas que o haviam apoiado. Essa crise na administração pública acertou em cheio a Educação, e o magistério não poupou o governador - que havia, no seu primeiro mandato, proporcionado aos docentes melhor situação salarial –, já que a categoria docente chegou a ficar dois meses em atraso de pagamento.

O governador, em meio a toda essa situação, criticou os governos anteriores à sua gestão, afirmando que estava de pés e mãos atados, pois devido à ânsia de seus antecessores de "levantar obras gigantescas e de finalidade muitas vezes questionável comprometeram a economia estadual" (BITTAR, 1999, v.2, p.299). Nesse viés, Wilson Barbosa Martins alinhou-se ao governo Fernando Henrique Cardoso, seguindo o programa nacional de enxugamento da máquina administrativa, causando numerosas demissões voluntárias na Educação do estado do Mato Grosso do Sul.

Essa administração peemedebista, a última da década de 1990, fez com que a Educação, que é constitucionalmente tida como dever do estado, ficasse à míngua, já que houve grande dedução de recursos financeiros nessa esfera. Dessa maneira, esse governo ficou marcado como desastroso.

9.10. **A habilitação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul**

A Educação no Mato Grosso do Sul, como vimos, estava totalmente desamparada e parecia não cativar futuros profissionais para atuar na área. Além disso, temos que, até a década de 1990, o estado mostrava-se carente em relação à formação de docentes, como destaca o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, especificamente em áreas como a Matemática. Segundo ele, "curso específico de Matemática no estado não tinha, só na Universidade Federal. E eram poucas vagas, apenas 45 vagas, e além disso, o curso era integral". Essa afirmação nos chamou à atenção e fez com que nós buscássemos as possíveis Universidades que ofereciam cursos para habilitar professores de Matemática no Mato Grosso do Sul.

Recorremos ao trabalho de Silva (2015), intitulado *Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul.* Segundo a autora, a formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul teve o seu início por meio do oferecimento de seis cursos em cinco cidades distintas: Campo Grande, Três Lagoas, Dourados, Corumbá e Aquidauana. Na cidade de Campo Grande, em 1971, foi criado um curso de Licenciatura Curta em Ciência na Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), que, posteriormente, em 1976, tornou-se a FUCMT – Faculdades Unidas Católicas Dom Bosco e, no ano de 1993, foi transformada em Universidade Católica Dom Bosco. Nessa instituição, em 1980, foram criadas as habilitações em Matemática e Biologia. Outro curso destinado a formar professores de Matemática em Campo Grande foi o curso de Ciências noturno, criado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com um currículo muito similar ao de um curso de Matemática. Contudo, Silva (2015) observa que, antes mesmo da primeira turma concluir o curso, no ano de 1983, foram eliminadas de seu currículo disciplinas relacionadas à Biologia e à Química, transformando-o em uma Licenciatura em Matemática, no período diurno. Essa mudança de período do curso de Campo Grande está pautada na justificativa "do senso comum: os alunos devem ter tempo para se dedicar à educação" (SILVA, 2015, p.127). Buscava-se, neste sentido, alunos mais preparados e com tempo para se dedicar aos estudos. A esse respeito, temos a fala do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório que destaca como essa seleção era "naturalmente" realizada:

> Como esses professores iam trabalhar? Não teria como. E o mais grave, os horários são picados, não é um turno corrido. Então, tem duas aulas de manhã, aí ele vem de tarde e tem mais duas aulas, no outro dia ele tem quatro, no outro dia ele tem duas, no outro dia ele folga de manhã. É muito complicado isso (Entrevista do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório).

Em Três Lagoas e Dourados, Silva (2015) revela que o curso de Ciências foi criado na UEMT, antes de tornar-se UFMS, no início da década de 1970, sendo transformado em Licenciatura em Matemática em meados da década de 1980.

Na cidade de Aquidauana, o curso de Ciências também foi oferecido pela UEMT, no início da década de 1970, porém, não houve oferecimento da habilitação em Matemática naquele campus, já que, em 1987, o curso de Ciências foi transformado em Biologia e não Matemática. Naquela cidade, o curso de Licenciatura em Matemática foi criado apenas em 1997. Contudo, em Corumbá, temos a oferta do curso de Matemática desde a UEMT, uma vez que, por volta de 1970, foi criado o curso de Ciências, sendo as habilitações de Biologia e Matemática oferecidas a partir de 1975.

Sabemos que mesmo com todos esses cursos sendo oferecidos nessas cidades específicas, eles não eram suficientes para atender o público do interior do estado e, muitas vezes, nem da capital, pois os alunos formados nos cursos oferecidos pela UEMT/UFMS, além de serem poucos, seguiam direto, em grande número, para a pós-graduação. Segundo Silva (2015), o curso de Ciências oferecido pela FUCMT tinha baixo número de alunos matriculados e, para a habilitação em Matemática oferecida no terceiro ano do curso de Ciências, havia pouca procura, sendo predominante a escolha pela habilitação em Biologia, outra opção além da Matemática. Ainda, segundo a autora, no ano de 1992, havia apenas dois alunos cursando a habilitação em Matemática. Assim, a formação de professores de Matemática por essa instituição foi muito pouco significativa (SILVA, 2015).

Nesse contexto em que tanto as faculdades privadas quanto públicas ofereciam cursos de Matemática mas formavam poucos alunos, havia necessidade de pensar estratégias para a formação de professores, pois a carência de docentes habilitados gerava essa necessidade, uma vez que, como salienta o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá: “ninguém que tinha licenciatura plena ia para o interior, sobretudo para municípios que eram muito distantes, sem estrada asfaltada”.

9.11. **Programas de formação docente**

Acompanhando essas ideias, é fácil compreender que propostas e projetos que visavam à formação de professores em caráter emergencial devido à carência de professores formados também foram comuns na década de 1980 e 1990. Como se já haviam sido em décadas anteriores. Como exemplo, podemos citar o Projeto Inajá, no Mato Grosso, na década

de 1980, apontado por Both (2014) como uma forma singular de ofertar o ensino médio para os professores atuantes. Segundo a pesquisadora, tratava-se de uma proposta de magistério rural, em nível médio, que tinha a intenção de dar formação para os docentes que quisessem continuar os estudos. As aulas ocorriam no período de férias escolares para que os professores pudessem continuar lecionando, e também para que pudessem deslocar-se e alojar-se nas escolas das cidades-polo do projeto. Além desse projeto de nível médio, Both (2014) destaca que, no início da década de 1990, um projeto de ensino superior da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat - ofertava o curso de Matemática por meio de Licenciaturas Plenas Parceladas, atendendo os polos de Sinop[12], Cáceres[13] e Luciara[14].

Sobre o Projeto Inajá, temos, segundo Moreira (2016), que ele foi um curso inovador com uma metodologia diferenciada que atendeu mais de 300 professores leigos proporcionando-lhes uma formação em nível de Magistério para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto foi idealizado por membros da Unicamp através do *Projeto de Ensino de Ciências e Matemática em contextos Indígenas, Urbano e Rural,* e foi ofertado em dois momentos distintos, denominados por Moreira (2016) de Projeto Inajá I (1987-1990) e Projeto Inajá II (1993 – 1996). Tais cursos ocorreram em São Felix do Araguaia[15] e atendeu alguns municípios do Médio Araguaia mato-grossense – São Canarana[16], Santa Terezinha[17], Porto Alegre do Norte[18], Vila Rica[19], Ribeirão Cascalheira[20]e Luciara – em duas etapas: as intensivas e as intermediárias. Nas intensivas aconteciam as aulas, nos meses de janeiro e julho; nas intermediárias os encontros pedagógicos e os estágios não supervisionados.

A partir da experiência do projeto Inajá, foi arquitetado, segundo Dalcin e Silva (2012), um projeto com a colaboração de professores da Unicamp, Unesp, UFMT, dentre outras instituições que colaboravam enviando professores para ministrar as disciplinas. Segundo os pesquisadores, o projeto Licenciaturas Plenas Parceladas oferecido pela Unemat iniciou-se em 1992, na cidade de Luciara, em parceria entre a Universidade, a Secretaria de Estado de Educação - Seduc e as prefeituras da região dos polos. O objetivo era o mesmo do projeto Inajá, oferecer formação aos professores não habilitados da região, contudo, agora, em nível superior.

---

[12]Sinop é um município localizado a 500 km de Cuiabá.
[13]Cáceres é uma cidade distante 224 km da capital mato-grossense.
[14]Luciara está localizada a 1.166 km da capital do estado.
[15]São Felix do Araguaia é um município localizado aproximadamente a 1.070 km de Cuiabá.
[16]Canarana dista 822 km da capital Cuiabá.
[17]Santa Terezinha está distante 1.200 km da capital estadual.
[18]Porto Alegre do Norte dista, de Cuiabá, 1.227 km.
[19]Vila Rica localizada a aproximadamente 1.260 km de Cuiabá.
[20]Ribeirão Cascalheira dista 877 km da capital de Mato Grosso.

Dalcin e Silva (2012) explicam que as Licenciaturas Plenas Parceladas oferecidas na Unemat embasavam-se na teoria sócio-histórica de Vygostsky e tinham a intenção de formar o professor em exercício a partir da sua prática. Assim, os professores inseridos "em um contexto histórico, social e cultural multifacetado, desenvolvem saberes nas mais diversas áreas do conhecimento, construindo na relação teoria e prática sua identidade profissional" (DALCIN; SILVA, 2012, p.15). Neste sentido, o projeto Licenciaturas Plenas Parceladas não possui só uma organização temporal distinta dos cursos regulares, mas também uma grade curricular diferenciada. Com o mesmo modelo do projeto Inajá, as Licenciaturas Plenas Parceladas também se constituíam – e se constituem, posto que até hoje são oferecidas pela Unemat – por duas etapas: as intensivas, durante as férias escolares, e as intermediárias, durante o ano letivo. Nas etapas intermediárias, as atividades de pesquisa dos professores /alunos eram desenvolvidas para que fossem socializadas com a turma na próxima etapa intensiva. Os resultados desse projeto, nas palavras de Dalcin e Silva (2012), foram (e são) satisfatórios, pois o projeto não habilitou somente os professores para continuar atuando nas escolas públicas, mas também formou um número significativo de professores de Matemática, que "iriam atuar diretamente nos cursos de Licenciatura em Matemática da Unemat" (DALCIN; SILVA, 2012, p.16).

Além das Licenciaturas Parceladas oferecidas pela Unemat, devemos considerar ainda, a partir dos estudos de Both (2014), que cursos de Licenciatura Parcelada eram ofertados no interior do estado, coordenados pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e pela Secretaria de Estado de Cultura - SEC/MT. Sobre essas Licenciaturas, temos algumas informações a partir do relatório de pesquisa *A Formação de Professores nas Licenciaturas Parceladas na UFMT e UFMS: Uma prática posta em questão,* coordenado por um dos nossos colaboradores, o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá. Segundo esse colaborador, a interiorização da UFMT iniciou-se em Cáceres, a partir do projeto de Licenciatura Parcelada de Curta Duração para professores que atuavam na rede pública de ensino. Foram oferecidos, no primeiro momento, os cursos de Letras e Pedagogia. Contudo, o projeto de interiorização da UFMT somente foi intensificado a partir da absorção do Centro Pedagógico de Rondonópolis pela UFMT, pois tal centro pertencia anteriormente à UEMT. Desse modo, em 1979, Licenciaturas de Curta Duração em Letras e Estudos Sociais foram oferecidos nas cidades de Nortelândia e Rosário do Oeste. Na cidade de Poconé, no mesmo ano, foi oferecido o curso de Licenciatura de Curta Duração em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. Segundo nosso colaborador, que atuou como professor, coordenador de curso e também como assessor desse projeto, esse período de interiorização da UFMT

ocorreu de 1979 até 1984. O objetivo também era oferecer oportunidade ao professor que já atuava no sistema público de ensino de obter a formação de primeiro grau.

Tais cursos foram oferecidos durante o recesso escolar nos meses de janeiro, fevereiro e julho e contavam com cinco períodos de estudo. As disciplinas, segundo o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, deveriam seguir a seguinte metodologia, dividida em três etapas: Atividade em sala de aula - etapa em que eram ministrados os conteúdos pré-estabelecidos; Atividade em serviço – trabalhos e estudos que deviam ser desenvolvidos durante os períodos letivos; e Encontro de Supervisão – quando o professor da universidade, após corrigir os trabalhos desenvolvidos nas etapas anteriores, discutia com os alunos e aplicava uma avaliação formal.

A ideia do projeto de interiorização da UFMT por meio de Licenciaturas Parceladas era dar continuidade às ações nos polos, oferecendo cursos nas áreas de História, Geografia, Matemática e Ciências. Contudo, por uma série de razões não explícitas e explicadas por nosso colaborador, o projeto não teve continuidade.

9.12. **A idealização de uma proposta**

Pautado nos resultados obtidos por meio de um projeto financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e desenvolvido na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul em 1988, Antônio Carlos do Nascimento Osório propôs o projeto *Interiorização do Ensino de Graduação*. Segundo o próprio colaborador, além da sua própria experiência no âmbito educacional, os resultados do diagnóstico da educação do Ensino Fundamental mostraram que a quantidade de professores leigos que atuavam na rede estadual de ensino era elevadíssima e, assim, nas palavras dele, eles tinham "um problema grave, crônico". Citou a defasagem de professores e afirmou, apesar de não se lembrar exatamente dos números, que, de trezentos e setenta e seis escolas, "professores formados em Matemática não tinha nem sete na rede inteira. Física era uma exceção. Biologia tinha 18, 19 [...]". Com esse quadro, precisava-se buscar professores habilitados para lecionar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas como não havia, Antônio Carlos do Nascimento Osório, afirma que "o estado precisava agir o mais rápido possível" naquele momento.

O colaborador traz toda uma particularidade, uma vez que atuou em diferentes setores e funções e, como ele mesmo salienta, "Tenho alguns elementos constituídos na carreira

docente que me marcaram por especificidades, talvez por diferenças, se levarem em conta os demais docentes da área ou até mesmo da Instituição". Ele ainda reforça que esse diferencial deve-se ao fato de se "vincular a espaços distintos, internos e externos à Universidade". Entender a esfera de atuação, circulação e de formação desse professor e idealizador do curso de *Ciências – Habilitação em Matemática em regime parcelado* permite compreender a proposta e as relações institucionais e sociais necessárias para que o projeto se efetivasse. Formado em Artes Práticas (Licenciatura na área de agricultura e comércio), Pedagogia e Psicologia, ocupou cargos dentro da Universidade como pró-reitor, diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais, Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, chefe do Departamento de Educação, além de ser, atualmente, Coordenador do Curso de Graduação em Pedagogia e docente pesquisador dos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia. No estado, atuou como Conselheiro no Conselho Estadual de Educação, Superintendente da Educação e como Secretário na Secretaria Estadual de Educação. Iniciou a sua carreia de docente na zona rural aos 17 anos e, além de atuar como docente na UFMS, lecionou concomitantemente no antigo Cesup – Centro de Ensino Superior de Campo Grande (atual Uniderp-Anhanguera) por dez anos (enquanto não havia o regime de dedicação exclusiva nas universidades federais).

Um outro aspecto importante refere-se ao envolvimento desse professor no âmbito político, já que ele mesmo salienta que a

> [...] experiência da presidência do DCE[21] na UPF[22] e após participar das discussões da fundação do Partido dos Trabalhadores (1978/1979) até sua instalação, em 1980, permitiu um olhar diferenciado da realidade, que não se limitava às questões pedagógicas, mas sim às questões econômicas, sociais e culturais (Entrevista do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório).

A partir do olhar e de toda a experiência do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, foi elaborado, em parceria entre a Universidade e o Estado, um projeto que, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, era um convênio entre "o Governo do Estado com a UFMS, promovido pela Secretária da Educação".

Apesar de ter ocorrido anteriormente às Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências na década de 1970, também objeto de estudo deste trabalho, e alguns professores, como, por exemplo, o professor Edmir Ribeiro Terra acreditar que pode ter sido inspiração para os idealizadores da Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências que habilitava

[21]Diretório Central dos Estudantes.
[22]Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul.

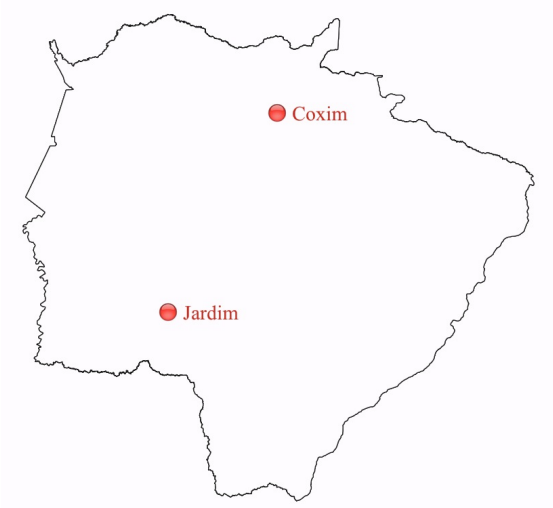
professores para ensinar Matemática na década de 1990, o próprio Antônio Carlos do Nascimento Osório afirma não ter se baseado em nenhuma experiência anterior e nem nas experiências da UFMT e da Unemat citadas por nós. A motivação foi mesmo, segundo o idealizador, os resultados obtidos a partir da avaliação financiada pelo INEP, nas palavras dele: "[...] a gente ficou muito assustado com a quantidade de professores leigos".

A partir daquele momento, ele pensou que a primeira coisa a fazer era formar esses professores e, para isso, eles teriam que oferecer um curso em calendário especial para todos os professores leigos, que eram convocados. Esse calendário especial aconteceria no período de férias, ideal para não prejudicar o andamento das aulas do ensino básico mas também pelo fato dos professores serem convocados. Nas palavras do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, "eram postos para rua em Janeiro e Fevereiro". Com o curso, eles continuariam sendo remunerados, já que receberiam uma bolsa do governo para estudarem no período.

Acreditando que toda a experiência dos professores leigos deveria ser considerada e valorizada, o projeto visava, por meio desse modelo de formação, abrir espaço para que esses docentes se habilitassem e alcançassem um nível superior de ensino, também melhorando sua renda.

Os cursos oferecidos nas escolas estaduais tinham como polos as cidades de Jardim e a de Coxim, estrategicamente escolhidas, já que eram dois extremos, uma no Sul e a outra no Norte. Podemos visualizar as cidades polo no mapa a seguir:

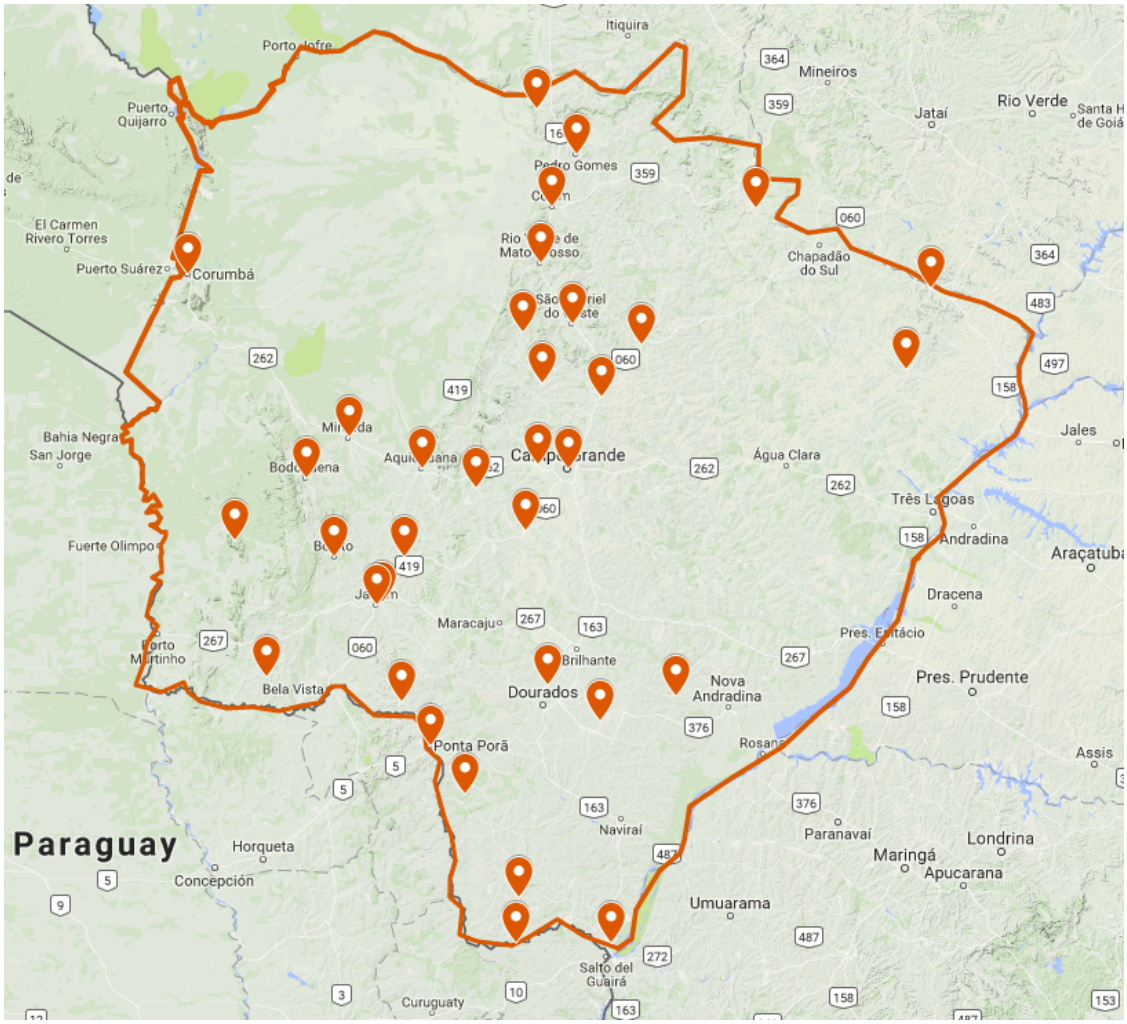
Figura 9: Mapa do estado do Mato Grosso do Sul contendo os polos das Licenciaturas Parceladas da década de 1990.



Fonte: Figura elaborada pela autora com ferramenta disponível no site do IBGE.

Como observa o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório: “Uma característica da região centro oeste, naquele momento, era a questão da ocupação. São distâncias muito grandes” e, por isso, justifica-se mais uma vez a localização dos polos. Afinal, tinha-se a intenção de atender, nas duas cidades, em torno de 42 municípios. No projeto, constam os nomes das prefeituras municipais envolvidas: Anastácio, Angélica, Antônio João, Aral Moreira, Aquidauana, Bandeirantes, Bonito, Bela Vista, Bodoquena, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Costa Rica, Corguinho, Cassilândia, Camapuã, Caracol, Fátima do Sul, Dois Irmãos do Buriti, Guia Lopes da Laguna, Inocência, Itaporã, Jardim, Miranda, Mundo Novo, Nioaque, Pedro Gomes, Porto Murtinho, Ponta Porã, Rio Negro, Rio Verde, São Gabriel do Oeste, Sete Quedas, Sidrolândia, Sonora, Tacuru e Terenos. Do mapa a seguir, consta a localização dessas cidades para termos uma noção da abrangência do projeto no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Figura 10: Mapa do estado do Mato Grosso do Sul contendo os municípios contemplados pelo projeto da década de 1990.



Fonte: Figura elaborada pela autora com ferramenta disponível no Google Maps.

Nesse viés, visualizando a extensão territorial atendida, entendemos a afirmação do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório ao dizer que, apesar de nenhuma ajuda externa, nem mesmo de todas as prefeituras envolvidas - que ajudavam "com nada para esses alunos" – conseguiram "atingir mais da metade do estado".

Como o deslocamento, na década de 1990 ainda, era deficiente, os alunos, mesmo morando relativamente "perto", iam de ônibus e ficavam nos polos. A dificuldade em mover-se em estradas sem asfalto e totalmente precárias é explicitada na fala do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, que exemplifica: entre "Jardim e Porto Murtinho, que são quase 200 km de estrada, levava 12, 14 horas. Terrível. Fora as horas de atoleiro". Continua explicando que os alunos iam de ônibus também porque ninguém tinha carro e os professores "iam de carro da Universidade quando tinha, mas quando não tinha iam de ônibus também". Para essas viagens até os polos, os próprios alunos precisavam pagar as passagens, o que também justifica, além das horas perdidas, uma única ida e volta durante o período do curso. Desse modo, entendemos a necessidade do curso ser concentrado, de ter uma infraestrutura que permitisse o alojamento dos alunos durante o período de aulas e também a escolha estratégica dos dois polos.

9.13. **A trajetória do projeto**

De acordo com o relatório de pesquisa já citado neste capítulo, elaborado pelo professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, temos que a Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul solicitou, por meio do ofício de n°2412/GAB/SE/89, para que fossem feitos estudos para o possível oferecimento de cursos nas áreas de Pedagogia, Letras e Ciências, atendendo os municípios que apresentavam maior concentração de professores leigos, segundo levantamentos realizados pelo Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH/SE).

Com o intuito de atender o pedido, a Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Educação, no dia 08 de janeiro de 1990, encaminhou o projeto *Interiorização do Ensino de Graduação,* sub-projeto *Integração do Ensino de 1°, 2° e 3° Graus,* ao Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da

UFMS, propondo a criação dos cursos de Pedagogia, Letras e Ciências nas cidades de Jardim e Coxim.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – COEPE, ao emitir o parecer, baseou-se na Constituição Federal, no parágrafo único do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que reza que as universidades públicas, ao descentralizarem suas atividades, deveriam fazê-lo de maneira a estender suas unidades de ensino superior aos municípios com maior densidade populacional. (BRASIL, 1988). Pronunciou-se, então, favorável à criação dos cursos de acordo com as Resoluções n°037 e n°038 emitidas pelo COEPE, com data de dia 19 de janeiro de 1990. Tais Resoluções permitiram a abertura de 100 vagas para cada curso em cada um dos polos, a partir de julho de 1990. Em seguida, o Conselho Universitário da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - COUN, no dia 28 de Março, através das Resoluções n°009 e n°010, aprovou a criação dos cursos.

Para que se tornasse possível a realização do projeto de graduação em regime parcelado nas cidades de Coxim e Jardim, em 26 de abril de 1990 foi assinado o convênio 11/90 – que está nos anexos deste trabalho - entre a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o Estado de Mato Grosso do Sul, com a interveniência da Secretaria de Educação/MS. Previa-se que os cursos de nível superior em regime parcelado de Letras (Habilitação Português e Literaturas de Língua Portuguesa); Ciências (Habilitação geral em Ciências de 1°grau e Habilitação em Matemática); Pedagogia (Habilitação Plena em: Magistério da Pré-Escola e Séries Iniciais e Magistério de Matérias Pedagógicas do 2°grau) tivessem 100 vagas destinadas aos professores das redes públicas do ensino do estado, as quais deveriam ser subdivididas em turmas que contemplassem as regiões previstas no projeto.

Sob a responsabilidade da UFMS, houve, no primeiro momento, a realização do vestibular, ocorreu o planejamento e formou-se a coordenação didático-pedagógica e a coordenação Geral. Coube, assim, à Universidade, acompanhar o projeto, a efetivação de matrículas, os assentamentos acadêmicos, a movimentação e os registros dos alunos, a avaliação do rendimento escolar e a expedição de diplomas. Além disso, a UFMS deveria indicar os professores para atuar nos cursos, fornecer a lista de candidatos aprovados no Vestibular à Secretaria de Educação/MS, e responsabilizar-se pela oferta dos cursos exclusivamente no prazo estipulado no convênio. De incumbência ainda da UFMS estava também o auxílio à Secretaria de Educação/MS e às Prefeituras Municipais para a redefinição dos conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas de 1° e 2°graus. A UFMS deveria também

ceder acervo bibliográfico necessário para o funcionamento dos cursos durante a vigência do convênio.

Ao Estado, por meio da Secretaria da Educação/MS, caberia garantir as despesas pertinentes às passagens e às diárias dos ministrantes e do Coordenador Geral dos Cursos, bem como o pagamento da ajuda de custos para os professores da Rede Estadual de Ensino durante todas as etapas do curso; o pagamento dos professores por hora-aula ministrada – valor correspondente a Professor Assistente I da Universidade. Deveria assegurar a disponibilização de espaços físicos (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, cantinas) para o funcionamento dos cursos, o material instrucional necessário, como também responsabilizar-se pelo funcionamento de equipamentos e a disponibilização de materiais para aulas nos laboratórios. A Secretaria da Educação/MS teria que designar, por região, um coordenador local para acompanhar a realização dos cursos, colocando à disposição um secretário, um datilógrafo e dois auxiliares de serviços diversos, em cada um dos polos, durante o período de funcionamento e realização dos cursos. Por meio de um termo de Cooperação Mútua firmou-se um acordo entre a SE/MS e as Prefeituras envolvidas para cobrir as despesas dos envolvidos das redes municipais. Por fim, a Secretaria de Educação/MS deveria responsabilizar-se pelo acompanhamento dos cursos, propondo, sempre que necessário, alternativas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo, explícito no projeto, de capacitar docentes que atuavam na rede pública de ensino de 1° e 2°graus em regime especial para melhor atender a comunidade sul-mato-grossense, o projeto tinha como finalidade proporcionar aos docentes oportunidades de estudo e análise das práticas pedagógicas e redimensionar a proposta curricular da rede pública. Para isso, segundo o relatório de pesquisa do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, o projeto foi embasado legalmente no artigo 104, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n°4.024, de 20 de dezembro de 1961, à época em vigor, que mencionava a possibilidade da organização de cursos experimentais, com métodos e períodos escolares próprios. Enfatizava, ainda, que a UFMS já tinha desenvolvido experiências com cursos realizados em períodos de férias escolares. A meta, assim, era qualificar e instrumentalizar, por meio do projeto, um total de 500 (quinhentos) professores leigos que atuavam na rede estadual de ensino no estado de Mato Grosso do Sul.

Várias foram as justificativas apresentadas no projeto para a sua efetivação. A primeira discorria sobre a forma precária com que a formação de professores leigos ocorria, por meio de cursos oferecidos em treinamentos que somente proporcionavam uma perspectiva global, acarretando um processo de capacitação fragmentada. Diante disso, as redes municipais e

estaduais de ensino, por mais que se esforçassem, tinham grandes dificuldades para formar os professores nas mais diversas áreas de conhecimento. Com esse quadro e com uma carência enorme de docentes para atuar no ensino básico, muitas vezes o que se tinha era uma política de lotação que atendia as necessidades administrativas e não se parametrizava pela qualidade de ensino. Por isso, os currículos, muitas vezes inadequados, não atendiam os interesses da clientela do ensino básico, provocando, segundo o idealizador do projeto, deficiência e fragilidade no Sistema Educacional. Neste sentido, os cursos oferecidos deveriam obedecer as estruturas curriculares aprovadas para os cursos regulares da Universidade.

Previa-se, ainda, no projeto, para os alunos, uma avaliação por meio de questionários a cada etapa concluída, como também reuniões com o corpo docente, visando ao aprimoramento e à adequação para as etapas subsequentes. Todas essas avaliações seriam discutidas em reuniões com o colegiado dos cursos, composto pelo Coordenador Geral do Projeto como presidente, e os Coordenadores dos Cursos de Pedagogia e Letras (do CCHS)[23], de Matemática (do CCET)[24] e de Biologia do (CCBS)[25].

O prazo previsto para a execução das etapas e finalização do projeto e do convênio entre o Estado e a Universidade era 31 de janeiro de 1995.

Assim, a previsão era:

Quadro 4: Etapas do Curso de Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática

Etapa	Ano	Mês
Primeira	1990	Julho
Segunda	1990/1991	Dezembro/Janeiro e Fevereiro
Terceira	1991	Julho
Quarta	1991/1992	Dezembro/Janeiro e Fevereiro
Quinta	1992	Julho
Sexta	1992/1993	Dezembro/Janeiro e Fevereiro
Sétima	1993	Julho
Oitava	1993/1994	Dezembro/Janeiro e Fevereiro
Nona	1994	Julho

[23] Centro de Ciências Humanas e Sociais.
[24] Centro de Ciências Exatas e Tecnologia.
[25] Centro de Ciências Biológicas e Saúde.

Décima	1994/1995	Dezembro/Janeiro e Fevereiro

Fonte: Acervo da Universidade Federal de Mato Mato Grosso do Sul - UFMS

9.14. **Encaminhamentos: um olhar sobre a bibliografia**

Inicialmente, para entender o modo como a proposta das Licenciaturas Parceladas foi realizada, estudamos a monografia de Elisângela Alves da Silva, publicada em 1996, sob o título *Cursos de Licenciatura em Regime Parcelado: uma tentativa de interiorização do ensino Universitário,* concedida a nós pelo professor Antônio Lino Rodrigues de Sá.

O objetivo do trabalho de Silva (1996), inicialmente, voltava-se à investigação de formação de professores leigos no interior do estado de Mato Grosso do Sul em períodos letivos especiais. Ela explicita que existiam cursos dessa modalidade oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e também indícios que cursos direcionados para leigos aconteciam na Faculdades Integradas de Fátima do Sul – FIFASUL. Porém, já no início de sua pesquisa, constatou, por meio de informações de alguns ex-alunos, que a formação oferecida pela FIFASUL restringia-se à participação dos alunos apenas nas épocas de provas, "com aulas reduzidas ao comércio de apostilas que instrumentalizavam os alunos para essas provas" (SILVA, 1996, p.7). Além disso, um outro fator levou a pesquisadora a não se dedicar aos estudos desses cursos, foi a não existência, naquela Faculdade, de uma proposta que "direcionasse sua ação no que se refere a cursos nessa modalidade, considerando-os como regulares." (Ibid, p. 8). Sublinha, assim, que não havia como analisar, naquele contexto, propostas de capacitação de professores leigos, já que não havia projetos ou qualquer outro documento que contemplasse tal questão, reforçando que a FIFASUL apenas promovia a realização de provas para acesso ao diploma de nível superior. Contudo, vale notar que os professores da rede pública de ensino –principal objeto do estudo de Silva (1996) – perfaziam uma pequena parcela da clientela dessa iniciativa, sendo o corpo discente constituído por pessoas que possuíam "condições financeiras para pagar o alto preço cobrado pela facilidade de se conseguir um diploma sem ter que frequentar aulas". (Ibid, p.8)

Portanto, antes de focar somente nos cursos oferecidos pela UFMS, a pesquisadora verificou se em outras universidades e faculdades do estado havia projetos de ensino que diferissem do ensino regular. Contudo, não encontrou nenhuma proposta neste sentido nas instituições consultadas, direcionando, assim, o estudo apenas para os cursos oferecidos pela UFMS.

Silva (1996) observa que os cursos de Licenciatura em Regime Parcelado foram oferecidos pela UFMS nos períodos de 1980-1984 e de 1990-1995. Porém, afirma que não encontrou informações suficientes relativas ao primeiro período, impossibilitando uma visão sobre a execução desses cursos na década de 1980[26]. De acordo com suas investigações iniciais, esses módulos aconteceram nos municípios de Bela Vista[27] e Naviraí[28]. Por esse motivo, a autora foca-se nos Cursos de Licenciatura em Regime Parcelado oferecidos na década de 1990 nas cidades de Jardim e Coxim.

Para realizar sua pesquisa, Silva (1996) analisou diversos documentos escritos, questionários – formulados por ela e enviados para os ex-alunos – e entrevistas. Os questionários, como afirma a autora, foram divididos em duas partes, sendo a primeira composta por questões relativas à vida dos estudantes (faixa etária, grau de escolaridade, tempo de exercício no magistério, entre outras questões) e a segunda com questões específicas do Curso de Licenciatura em Regime Parcelado. O intuito era traçar um perfil profissional dos estudantes desses cursos e também compreender como se deu o desenvolvimento, as dificuldades do processo e a forma como os conhecimentos adquiridos influenciaram as práticas dos alunos. Para o envio do questionário aos alunos, a pesquisadora contou com a colaboração do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá – também colaborador desta nossa pesquisa – que forneceu a relação de endereços e telefones de todos os egressos do curso e aqueles em fase de conclusão. Silva (1996), no entanto, explica que, não tendo obtido resposta de todos os alunos, optou por fazer uma análise por amostragem. Assim, os questionários foram enviados a 70 estudantes, sendo dois de cada município atendido, envolvidos em cursos distintos. Dessa amostragem, retornaram à pesquisadora 60% de respostas.

As entrevistas foram restritas aos professores vinculados somente à sede da UFMS, em Campo Grande. Esse fato é justificado por Silva (1996), que sublinha ter havido muita resistência da parte dos professores em contribuir com a pesquisa e, além disso, não havia recursos financeiros para os deslocamentos necessários aos municípios em que residiam ou trabalhavam os professores. Vale ainda ressaltar que devido a alguns contratempos encontrados pela pesquisadora, em face de uma greve que ocorria no momento da sua

---

[26]É importante sublinhar para o leitor que, assim como Silva (1996), não tivemos, durante o desenvolvimento desta pesquisa, nenhuma informação - seja por meio de documentos e ou por meio das entrevistas com nossos colaboradores -, sobre um projeto desta natureza ter sido desenvolvido nos municípios de Bela Vista e de Naviraí. E, assim, corroboramos Margareth Rago, na obra de Jenkins (2013), sobre a História não ser o registro do que aconteceu no passado, já que, "se vários acontecimentos foram lembrados e registrados, muitos perderam seus rastros, foram esquecidos, ou deliberadamente apagados."(JENKINS, 2013, p.10).

[27]Bela Vista é uma cidade da região Centro-Oeste, situada a 349 km da capital sul-mato-grossense.

[28]Naviraí é um município brasileiro que dista 370 km de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul.

pesquisa, Silva (1996) precisou enviar as questões elaboradas para a entrevista com os docentes para o Departamento de lotação de cada possível colaborador, que responderam por escrito. Apesar de solicitada a colaboração de 34 professores, apenas sete professores mostraram-se solícitos e responderam as questões. Para complementar as questões direcionadas para os professores, também foram solicitadas entrevistas com o organizador do projeto e com o coordenador do curso.

O trabalho é composto por três capítulos com os respectivos títulos: *Os Cursos de Licenciatura em Regime Parcelado no Contexto Universitário, A Implantação do Projeto de Interiorização do Ensino de Graduação – sub-projeto: integração de 1°*, 2° e 3° graus, e, *Da Formulação à Execução do Projeto de Cursos de Graduação em Regime Parcelado nos Municípios de Jardim e Coxim: Relações.*

O primeiro capítulo trata da contextualização desses cursos na esfera do ensino de 3° grau, explicitando o processo de organização do projeto. Neste capítulo também é apresentada a análise da proposta com o enfoque nos seguintes aspectos: local de realização do vestibular, da matrícula e da realização dos cursos; avaliação dos alunos; identificação do corpo docente; acervo bibliográfico e laboratórios disponíveis; entre outros. Além disso, é analisado o termo do convênio firmado entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o Estado de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de identificar as atribuições de cada uma das instituições envolvidas.

O segundo capítulo expõe os resultados da operacionalização do projeto, obtidos, segundo Silva (1996), por meio da análise dos questionários dos alunos e das entrevistas dos professores.

A autora apresenta, no último capítulo, uma análise dos cursos "em sua totalidade", buscando identificar aspectos relativos ao projeto e ao termo de convênio mediante as respostas obtidas nos questionários dos alunos e nas entrevistas dos professores.

Ao tecer algumas considerações finais, Silva (1996) evidencia certos aspectos que considerou de destaque na trajetória dos cursos pesquisados e, a partir deles, apresentou alguns pontos, caso novamente houvesse o oferecimento de cursos da mesma natureza.

Sobre a efetivação do projeto, tem-se, a partir das respostas dos questionários dos alunos, elementos que caracterizam as condições sociais e econômicas, que, na visão da pesquisadora, foram fatores essenciais para direcionar os estudantes a optar pelo regime parcelado e não pelo regular ou, ainda, a não optar por cursos oferecidos em faculdades particulares com maiores facilidades aos alunos, mas mais onerosas.

O perfil dos alunos egressos nos cursos de graduação em regime parcelado, segundo uma análise apresentada graficamente, revela que, em sua maioria, cerca de 72% era do sexo feminino e apenas 28% do sexo masculino. Esse elemento vai ao encontro, segundo a pesquisadora, da próxima afirmação de que 63% dos alunos eram casados e apenas 17% solteiros, pertencendo 35% deles à faixa etária de 31 aos 35 anos de idade, 26% acima de 40 anos de idade, 20% na faixa de 36 a 40 anos, 17% entre 26 a 30 anos e apenas 2% pertenciam à faixa etária de 20 a 25 anos.

Como vimos na fala do aluno Antônio Enes Nonato, para pleitear uma vaga, havia necessidade de estar vinculado à rede pública de ensino. Contudo, não necessariamente precisava ser docente. Segundo a análise de Silva (1996), 98% eram professores da rede pública de ensino e 2% eram funcionários técnicos-administrativos.

O tempo de experiência dos alunos com o magistério foi um dado que se mostrou muito variado: 2% não tinha nenhuma experiência, 9% tinha menos de cinco anos de experiência, 22% de seis a 10 anos, 28% de 11 a 15 anos, 22% de 16 a 20 anos e 17% acima de 20 anos de magistério. Essa informação revela que cerca de 67% dos estudantes atuava como professor leigo há mais de uma década.

É importante destacar que, além das informações pessoais específicas dos alunos, duas perguntas do questionário buscavam entender o exercício desses estudantes no magistério. A primeira pergunta: *Por que escolheu a profissão de professor?* aponta que 48% escolheu a profissão por gostar de ensinar, seguido de 30% que salientou ser a escolha por falta de opção e 4% por vantagens econômicas. A segunda questão: *Gostaria de mudar de profissão?* destaca que 74% não tinha pretensão de mudar de profissão e 22% gostaria de exercer outras funções.

Outras questões buscavam identificar o nível de escolaridade dos pais e a profissão dos pais e do cônjuge – quando havia. Silva (1996) destaca, assim, que 38% dos pais e 24% das mães tinham o primeiro grau incompleto e 30% dos pais e apenas 4% das mães tinham o segundo grau completo. Ainda sobre os pais, tem-se que 24% era de trabalhadores rurais – pessoas que exerciam atividades no meio rural, como na pecuária, por exemplo-, 31% agricultor – que trabalha diretamente com a agricultura-, 26% funcionários públicos, 2% comerciantes e 17% tinham outras profissões. Sobre as mães, destaca-se, entre as várias ocupações, o percentual envolvido com a agricultura e com o trabalho rural, sendo, respectivamente, 20% e 11%, além de cerca de 35% terem somente se dedicado às atividades domésticas. Da mesma informação sobre os cônjuges, temos que 26% atuava como funcionário público, 4% dedicava-se ao lar, 4% era de agricultores e 9% atuava como

autônomo. Tais dados levaram a pesquisadora a concluir que as mães dos estudantes enfrentaram dificuldades para terem acesso a graus mais elevados de ensino, talvez por pertencerem a famílias do interior do Mato Grosso do Sul, mesmo motivo, segundo Silva (1996), que explicava grande parte dos pais e das mães dos estudantes exercerem profissões como agricultores e trabalhadores rurais. Nesse mesmo viés, a autora explica a economia de Mato Grosso do Sul, com uma base agropecuária mais sólida no interior do estado e com escassez de empresas de grande porte nesses mesmos lugares, favorece a inserção dos pais no trabalho agropastoril. Contudo, apesar da maioria dos cônjuges exercer a profissão de funcionários públicos, o mesmo é válido para eles, pois apesar de possuírem um grau mais elevado de escolaridade para se dedicarem a trabalhos manuais, não havia oportunidades de trabalho condizentes com o nível de escolaridade, fazendo com que eles se interessassem, segundo a autora, por cargos públicos.

Após tecer elementos do perfil dos alunos dos cursos de graduação em regime parcelado de Mato Grosso do Sul, Silva (1996) mostra-nos elementos mais propriamente dos cursos. Reforça que as aulas do projeto proposto ocorreram apenas nos períodos de férias, nos meses de dezembro a fevereiro e no mês de julho. Para a estadia dos alunos -que eram dos mais diversos municípios - em torno dos polos, Coxim e Jardim, - eram inicialmente concedidas bolsas do Governo do Estado para os alunos deslocarem-se até os polos e, também, para a alimentação e eventuais despesas com materiais de estudo. A acomodação dos alunos era feita "em alojamentos improvisados em escolas, com beliches cedidos pelo exército" (SILVA, 1996, p.49).

Aos professores que lecionavam nesses cursos, pagavam-se diárias para a estadia, além de passagens ou transporte e também um salário, que, segundo Silva (1996), correspondia ao de Professor Assistente I da UFMS.

As dificuldades salientadas por Silva (1996) para o desenvolvimento do curso foram os cortes das bolsas, salários, passagens e diárias que ocorreram, segundo ela, após as eleições para o Governo do Estado. A troca de governador gerou mudança em toda a equipe da Secretaria de Educação, o problema inicial para a continuidade do projeto, já que a "equipe que assumiu não concordou com as cláusulas do convênio assinado anteriormente, modificando algumas delas e, posteriormente, se eximindo totalmente de todas as responsabilidades com o projeto" (SILVA, 1996, p.49). Por esse motivo, a Universidade passou a responsabilizar-se pelo pagamento dos professores e das demais despesas. A pesquisadora observa que, após muitas pressões de Deputados que apoiavam a proposta, e

consequentemente, a conclusão dos cursos, o Governo voltou a pagar as bolsas dos alunos e continuou a disponibilizar escolas para as aulas e para servirem de alojamentos.

Outro problema apontado por Silva (1996) é o desinteresse do corpo docente da Universidade em lecionar no projeto. Muitos professores desistiam de participar quando era mencionada a necessidade de deslocamento até os polos. Assim, sem o apoio dos professores da sede, a coordenação convidou professores de outros campus para participarem desses cursos. Contudo, muitos professores que aceitavam participar do projeto, geralmente motivados pela questão financeira, não conheciam a realidade da iniciativa, o que gerava, conforme a pesquisadora, um posicionamento contrário a essa modalidade de Licenciatura. Esse fato pode ser também observado nas falas dos nossos colaboradores quando mencionam o desconhecimento do teor da proposta e também as condições em que aconteciam as inscrições, as etapas, os materiais bibliográficos disponíveis e até mesmo os outros docentes que trabalharam nesses mesmos cursos. Silva (1996) menciona que os professores entrevistados para a sua pesquisa afirmaram que a falta de informação sobre o nível intelectual dos discentes e sobre as condições que os docentes enfrentariam foram fatores negativos para o desempenho dos professores, já que faltou adequação para o necessário planejamento que talvez o ajudasse a se adaptar às dificuldades do processo. A esse respeito Antônio Lino Rodrigues de Sá manifesta-se:

> Como estava tendo muita desistência, sobretudo no curso de Matemática, aquilo me assustou, porque o pessoal ia para lá e queria, vamos dizer, um curso na perspectiva de que eles estavam preparando matemático. Não eram matemáticos que eles estavam preparando, eles estavam preparando professores para atuar na zona distante, onde nenhum professor de matemática licenciado na Plena ia. Isso me chamou, na época, muito a atenção. Eu sempre fui contra querer formar professores de Matemática como se fossem bacharéis, quando o curso era de licenciatura. Então, devido a isto, teve muita desistência. Pensa um curso que começa na primeira etapa e os alunos vão sendo reprovados e o que se escuta é que os alunos não têm competência... (Entrevista do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá).

Apesar dos problemas, alguns professores entrevistados por Silva (1996) acreditam que conseguiram adequar-se ao trabalho condensado, o que vai ao encontro das falas dos nossos colaboradores, pois, de acordo com os professores Antônio Lino Rodrigues de Sá e o Luiz Carlos Pais, uma saída foi trabalhar com eles em grupo, tentando proporcionar discussões e possíveis resoluções aos problemas apresentados. Uma outra forma de adequar-se é mencionada pelo professor Edmir Ribeiro Terra. Ele explica que, para cumprir o conteúdo no prazo, foi necessário trabalhar com poucas demonstrações e um rigor menor.

A visão de 52% dos alunos, apresentada na pesquisa de Silva (1996), mostra que os discentes acreditavam que o desempenho dos professores nas disciplinas ministradas de forma condensada sofria influência direta na qualidade do curso. Os professores esforçavam-se para realizar um bom trabalho. Contudo, o tempo restrito para trabalhar uma longa ementa tornava muitas vezes as aulas cansativas e desinteressantes. Sob essa ótica, explica o aluno Antônio Enes Nonato, nosso depoente:

> As aulas eram planejadas assim: um bimestre em uma semana. Mas, às vezes, ia bem mais, às vezes, vencia o bimestre em um mês. Vejo que era muito a didática, a técnica que o professor usava para ter uma maneira de ter os alunos em situação de ensinar. Por exemplo, baseado no que eu disse, tinha professor que dava matéria de manhã até às três horas da tarde, e às três horas da tarde, dava prova. Tinha outro que eu te falei que ainda aparecia à noite para tirar as dúvidas e, quando terminava o assunto ele já aplicava a prova. Eu acredito que esses professores agiam dessa maneira como estratégias de trabalho, pois não ia dar tempo de terminar (Entrevista do aluno Antônio Enes Nonato).

Todavia, 44% dos alunos mencionaram que quase não houve influência da forma trabalhada nos cursos sobre o desempenho dos professores, o que indica, segundo a autora, que, apesar dos discentes notarem as limitações existentes nos cursos, eles os valorizavam. Em conformidade com esse resultado, também temos depoimento de Antônio Enes Nonato, que explica que os professores lecionavam tanto no regular como nas Parceladas. Ele diz, que alguns docentes "tratavam a gente de igual para igual".

Sobre o desempenho dos alunos, 61% por cento dos entrevistados de Silva (1996) afirmam que a forma do curso provocou interferência na performance deles, contra 37% que acredita que houve pouca ou nenhuma influência. Apesar da divergência entre as respostas dos alunos, Silva (1996) aponta que a maioria deles reconhecia as deficiências dos cursos em comparação os de regime regular. De maneira similar, nosso colaborador, o aluno Antônio Enes Nonato, nos explica que a forma condensada e parcelada limitava o próprio curso. Como exemplo, ele nos fala da aula do professor Sidnei Azevedo de Souza, dizendo que esse docente

> foi trabalhar com a turma com V.G.A – Vetores e Geometria Analítica - e ele exigia muita coisa. Eu tive muita dificuldade com isso (risos), acabei até discutindo com ele. Mas era assim, nós nos livrávamos da sala de aula só em sábados e domingos, porque eles iam lá para dar aula e cumpriam as coisas, isto é, os conteúdos, de um bimestre, em uma semana. Quando chegava na sexta, já não estávamos aguentando mais. Então, era cansativo, era bem desgastante, fisicamente e psicologicamente era bastante difícil (Entrevista do aluno Antônio Enes Nonato).

Um fato positivo em relação aos alunos chama a atenção de Silva (1996), pois nas palavras dela, os alunos eram extremamente motivados e surpreendiam os professores pela alegria com que desenvolviam os trabalhos, mesmo em meio a tantas dificuldades. Notamos essa afirmação também nas narrativas dos nossos colaboradores.

Os professores, por sua vez, mostravam-se preocupados em realizar uma avaliação condizente com os conteúdos trabalhados durante o curso. Esse dado é observado por Silva (1996) na questão que tinha como intuito saber se havia correspondência entre a avaliação aplicada pelos professores e o grau de conhecimento ensinado. A resposta de 96% dos alunos entrevistados foi que a avaliação era adequada. Além disso, o relacionamento entre professores e alunos, de acordo com as respostas dos alunos, era harmonioso, já que 59% deles considerou o relacionamento muito bom e 39% como bom.

A opção dos alunos em escolher um curso em Regime Parcelado e não optar por cursos regulares, segundo as respostas dos alunos, devia-se, para grande parte dos discentes, à necessidade de formação de nível superior e, ao mesmo tempo, às dificuldades econômicas para fazer um curso regular. Ambas as respostas perfizeram um total idêntico, de 35%. Além disso, muitos alunos mencionaram a falta de tempo, os problemas familiares, a disponibilidade e a realização do sonho de frequentar uma Universidade, entre outros.

Dos estudantes entrevistados por Silva (1996), 72% mencionou que os conhecimentos adquiridos nos Cursos de Regime Parcelado influenciaram de algum modo suas práticas docentes. Vale ainda notar que 17% salientou que esses conhecimentos influenciaram muito a prática, o que pode ser visto em algumas citações abaixo:

> a. Abriu-me horizontes. Ofereceu-me uma nova visão de homem, mundo e sociedade.
> b. Referencial teórico muito grande como fundamentação da minha prática diária.
> c. Nova postura como pessoa e como profissional.
> d. Real consciência de como está a Educação no país.
> e. Compromisso como educadora, visando à melhoria do ensino durante a prática pedagógica.
> f. Contribuiu para meu crescimento, segurança profissional, minha visão de mundo foi ampliada [...] E também, elevou minha leitura, pois estou sempre lendo livros, textos que tragam subsídios para o trabalho que realizo dentro do processo ensino/aprendizagem
> g. Sinto-me mais segura e com uma postura compromissada em relação à aprendizagem das crianças. Sempre fui organizada em meus trabalhos, e com os conhecimentos e troca de experiências, consigo debater e argumentar sobre a educação [...] Adquiri autoconfiança (SILVA, 1996, p.61).

Essas falas dos alunos fizeram com que Silva (1996) entendesse que os conhecimentos adquiridos por eles nos Cursos de Licenciatura em Regime Parcelado tenham sido

fundamentais para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos discentes, já que proporcionaram maior segurança para eles defenderem seus posicionamentos, além de terem despertado o interesse dos alunos pelos estudos. Contudo, mesmo com vontade de aprender, 72% dos entrevistados declarou que não continuou os estudos após o curso, sendo que apenas 17% fez alguma formação posterior a esses estudos. Desses 17% de professores que continuaram os estudos, 4% fez ou estava fazendo pós-graduação (especialização ou mestrado) e 13% fez outra graduação. Por meio desses dados, notamos que a maioria dos entrevistados de Silva (1996) que continuou os estudos após as Licenciaturas em Regime Parcelado, fez outra graduação. A esse respeito, o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, indica que nem sempre os acadêmicos sabem por que estão fazendo um curso superior, gerando um excesso de pessoas que fazem o segundo e o terceiro curso de graduação atualmente. Contudo, dentre a minoria que chegou a um curso de pós-graduação, temos o nosso colaborador, Antônio Enes Nonato, que fez pós-graduação, pelo Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN.

Sobre as dificuldades mencionadas pelos alunos entrevistados por Silva (1996), temos que 28% associou que um dos principais empecilhos para a realização do curso estava na estrutura física precária; seguido de 25% que relatou a falta ou a insuficiência de material didático pedagógico e bibliográfico. Os discentes também sublinharam o trabalho do professor em sala de aula, além da forma como os cursos foram trabalhados, assim como dificuldades com a coordenação do Projeto. Já os docentes afirmam, apesar de considerarem todos os problemas elencados pelos estudantes, que a principal dificuldade enfrentada para a concretização da proposta era a falta de conhecimentos básicos por parte dos alunos, o que, na visão deles, impossibilitava discussões mais aprofundadas a respeito dos conteúdos abordados. Apesar de toda fragilidade dos alunos em relação os conteúdos voltados para o ensino superior, os professores destacam que os alunos esforçavam-se o máximo e com alegria por estarem no ensino superior.

Do total de egressos, temos que, no curso de Letras, das 150 vagas oferecidas, apenas 70 alunos concluíram o curso e do curso de Pedagogia, dos 200 alunos que iniciantes, 152 finalizaram. Porém, não se tem dados referentes ao curso de Ciências – habilitação em Matemática, já que ele não havia se encerrado até o fechamento do trabalho de Silva (1996).

Para possíveis propostas no estado do Mato Grosso do Sul que lancem mão do oferecimento dos cursos em regime parcelado, a autora declara que deveria ser repensado o modo como se deu o convênio entre a Secretaria de Educação do estado e a UFMS, já que o não cumprimento do convênio gerou uma grande insegurança por parte dos estudantes,

fazendo que muitos desistissem dos cursos, provocando, enfim a extinção do projeto. Porém, ressalta que sem a colaboração das Secretarias Estadual e Municipais de Educação, no aspecto de intervir junto às escolas, facilitando o processo da capacitação dos alunos-professores, não há como realizar cursos similares. Um outro equívoco mencionado por Silva (1996) é o oferecimento do curso em quatro anos, já que ele é realizado apenas no período de férias, o que provocou desistências já que alguns cursos não finalizaram no tempo estimado. Destaca ainda a necessidade de uma avaliação do curso em cada uma de suas etapas para, assim, os professores e os alunos se adequarem.

Em seus argumentos, Silva (1996) defende a necessidade de cursos dessa natureza, uma vez que primam pela formação do professor leigo em nível superior, em detrimento de capacitações ofertadas esporadicamente.

10. O CURSO DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS – HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA EM REGIME PARCELADO E SUAS PARTICULARIDADES

Acompanhando cada uma das narrativas sobre as Licenciaturas em Regime Parcelado que ocorreram na década de 1990, percebemos que nossos colaboradores, além de mencionarem a estrutura interna e o desenvolvimento dos cursos, em vários momentos de suas falas, tecem reflexões sobre o que foi o curso para eles. Desse modo, o que apresentamos a seguir são vários olhares e alguns sentidos que, junto às narrativas criadas, atribuímos à Licenciatura de Ciências: Habilitação Matemática em regime parcelado.

10.1. **Ciências ou Matemática, ou, Ciências e Matemática?**

O curso da década de 1990, fazia parte do projeto da *Interiorização do ensino de graduação* que teve como sub-projeto a *Integração do ensino de 1°, 2°e 3°*graus, cuja meta era, inicialmente:

> Qualificar e instrumentalizar por intermédio deste projeto 500 (quinhentos) professores da rede estadual e municipal de ensino, através do oferecimento de 200 (duzentas) vagas para o Curso de Pedagogia-Habilitação Magistério da Pré-Escola e Magistério para as Séries Inicias do 1°Grau, 150 (cento e cinquenta) vagas para o Curso de Ciências – Habilitação em Matemática em regime parcelado, nos municípios polos de Jardim e Coxim, no período de 1990 a 1993 (OSÓRIO, 1990, p. 4).

Por meio do Termo Aditivo n° 01/90 ao convênio n° 11/90, o Estado de Mato Grosso do Sul, juntamente com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e com o apoio da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul, articularam-se visando a realizar cursos de nível superior, em regime parcelado, no interior do estado, tomando como polos as cidades de Jardim e Coxim. Esse termo aditivo foi fruto das relações institucionais necessárias para sustentar uma estrutura para a continuidade do curso, de forma planejada. Assim, o acordo firmado com o estado estabelecia que ele era, nas palavras do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, "responsável de pagar uma bolsa de estudo para os professores", além de encarregar-se do pagamento dos professores da UFMS, pelos locais dos polos e pela acomodação de todos os envolvidos. Enquanto isso, a UFMS, como relembra o professor Edmir Ribeiro Terra, desempenharia o seu papel "cedendo" professores, formalizando o curso e cuidando dos registros e controles e da diplomação. Esses deveres e responsabilidades

acordados no convênio deveriam ser mantidos durante todo o período de desenvolvimento da iniciativa.

Os cursos foram oferecidos, na visão do professor Celso Correia de Souza, por um principal motivo: não existiam professores formados no estado de Mato Grosso do Sul. Desse modo, oferecer o curso de Ciências tinha como finalidade proporcionar, segundo o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, "uma formação parcial, fosse no fundamental". Embora fosse um curso de Ciências-Habilitação em Matemática em regime parcelado, nos chamou a atenção que, nas narrativas produzidas para esta pesquisa, os professores entendiam ter trabalhado em um curso de Matemática, já que é predominante a utilização, por nossos colaboradores, da nomenclatura Licenciatura Parcelada de Matemática. O professor Edmir Ribeiro Terra, por exemplo, ao referir-se a esses cursos em regime parcelado, menciona que "eram três licenciaturas oferecidas: Pedagogia, Letras e Matemática, com duas turmas cada licenciatura". Nessa mesma perspectiva, temos a afirmação do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá: "Primeiro, teve em Licenciatura de Ciências e, depois, teve a Licenciatura em Matemática. Aquele aluno que fez Licenciatura Parcelada em Ciências, foi na época em que Corumbá fez. Corumbá fez Ciências, não fez Matemática." Essa fala do coordenador do curso à época vem reforçar que, embora a nomenclatura do curso fosse *Ciências – Habilitação em Matemática,* entendia-se ser um curso de Matemática. Ainda, segundo ele, "essas Licenciaturas Plenas não vieram para complementar as Licenciaturas Curtas. Na verdade, elas vieram para atender a necessidade do estado que não tinha professor de Matemática." A necessidade de professores dessa área de atuação era imensa, pois as Universidades que ofereciam o curso, conforme vimos no capítulo anterior, não conseguiam atender a demanda (principalmente das cidades do interior). Por esse motivo, segundo o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, por muito tempo, difundiu-se o seguinte comentário: "O professor Lino forma 90 ou 60 professores em seis anos e o curso de Matemática em dez anos não tinha formado nem 40 pessoas". Essa constatação, exposta como crítica, justificava-se posto que o curso de Matemática formava, à época, apenas um de cada cinco alunos do curso regular de Matemática da UFMS.

Nesse viés, compreendemos que o curso de Ciências foi trabalhado em duas etapas: a primeira de Ciências, com moldes de uma Licenciatura curta, e a segunda parte, ao que tudo indica, como uma complementação para os que haviam finalizado a Licenciatura Curta. Esta última, contudo, focava-se apenas em Matemática. Diante disso, consideramos que a primeira etapa do curso tinha o objetivo de trabalhar uma visão geral das Ciências que os cursos de Licenciatura Curta, à época, deveriam prover para que o professor pudesse ser polivalente e

habilitado em várias frentes para lecionar no primeiro grau. Essa conclusão decorre do fato de o curso aceitar alunos que já tinham feito Ciências, depois que os cursos foram transferidos de Coxim para São Gabriel do Oeste e de Jardim para Aquidauana. Esse nosso entendimento vem das falas dos nossos colaboradores, como a do professor Celso Correia de Souza, ao reforçar que essas "Licenciaturas Parceladas vieram tanto para habilitar quanto para complementar as Licenciaturas Curtas que aconteceram na década de 1970". Temos também o depoimento do aluno Antônio Enes Nonato, que afirma ter feito inicialmente algumas disciplinas em Dourados, porque ele estava em atraso. Desse modo, segundo o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, esses "alunos pagaram aquelas disciplinas de Matemática que precisavam ter e que não haviam sido oferecidas na época do curso de Ciências". Além disso, para esses alunos serem aceitos "nas Parceladas de Matemática foi feito um estudo de currículo e o que não havia sido oferecido na época foi dado em forma de complementação". Tais alunos não precisaram fazer o curso desde o início e a justificativa para isso aparece na fala do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá:

> [...] na Licenciatura de Ciências que foi dada em Corumbá, tinha a área das Ciências que envolvia disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia. Entendeu? Na época, era um curso com uma elevada carga horária, mais de duas mil e tantas horas de curso que incluía, como eu disse, a Matemática. Esse curso era feito em dois anos e meio e tinha essa carga horária bem elevada (Entrevista do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá).

Cumpre registrar que o curso, na sua totalidade, seja desde o início, em Jardim e Coxim, seja em Aquidauana e São Gabriel do Oeste, tinha, na visão dos nossos colaboradores, a finalidade, explicitada na fala do professor Celso Correia de Souza, de "colocar mais gente para começar ensinar Matemática".

10.2. **A configuração externa e interna dos cursos**

Os cursos de Ciências – Habilitação em Matemática, como destaca o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, aconteceram, inicialmente, em Coxim, com "os cursos de Letras, Pedagogia e Matemática e a mesma coisa em Jardim: Letras, Pedagogia e Matemática". Dessa forma, o curso de Matemática ofertou, em cada polo, mais de 90 vagas. Mas, de acordo com as palavras do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, em Coxim, "[...] não preencheram as 90 vagas, eu acredito que, na época, preencheram 30 vagas só." O professor salienta ainda que na cidade de Jardim foram preenchidas as 90 vagas. Contudo, na

segunda etapa, já não havia "mais 90 alunos no curso de Matemática e, em Coxim, não existia mais 30 alunos no curso de Matemática, acho que eram só 18 alunos, exatamente 18 alunos".

Entretanto, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, os cursos também foram oferecidos na cidade de Aquidauana, com uma turma para cada licenciatura, e em São Gabriel do Oeste. A esse respeito, o professor Edmir Ribeiro Terra esclarece:

> [...] os cursos das Parceladas foram divididos em duas cidades, dois polos, o polo de Coxim e o polo de Jardim. Alguns professores de Campo Grande e outros de Dourados foram, mas os de Campo Grande foram para Coxim e os de Dourados para Jardim, inicialmente. Nós começamos em Jardim para Aquidauna, de Aquidauna para São Gabriel e passamos por Coxim, porque tinha alguns estudantes de Coxim também, quando juntaram as turmas (Entrevista do professor Edmir Ribeiro Terra).

Conforme destaca o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, houve mais uma transferência de local para realização das aulas. De acordo com a sua entrevista, "Coxim transferiu-se para São Gabriel do Oeste, porque, na época, o governador era Pedro Pedrossian e, depois, veio o Marcelo Miranda", e isso prejudicou o andamento do projeto, já que, segundo o depoente, os pagamentos relativos aos convênios do período não eram realizados por esses governadores. Em 1994, então, as turmas, que estavam em cidades distintas, foram reunidas, passando a ser oferecida uma única turma de cada uma das licenciaturas. Desse modo, a transferência do local dos polos pode ter ocorrido, como supõe o aluno Antônio Enes Nonato, por uma questão política, inicialmente, passando a ser, segundo ele, uma questão de honra, manter os cursos funcionando, pois, naquele momento, o auxílio da prefeitura para a continuidade das etapas foi essencial. Essa afirmação vai ao encontro do que afirma também o professor Sidnei Azevedo de Souza: "A prefeitura local, que dava todo o apoio, colocava pessoas para fazer janta, almoço, tudo para o pessoal". Tal auxílio, muitas vezes, ia além do aspecto financeiro:

> O prefeito fazia a parte dele, visitava de vez em quando e, toda vez que a gente ia lá, ele ia fazer uma visita, passava uma manhã com a gente e perguntava se estava faltando alguma coisa, se precisava de assistência médica. Eu fiquei doente, o Celso me dispensou da prova com direito a eu ir para julgamento do conselho, né? E, do mais, foi o prefeito de lá que acompanhou (Entrevista do aluno Antônio Enes Nonato).

Nesses municípios, as escolas públicas, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, funcionavam como alojamentos e polos da Universidade para que ocorressem as aulas. Isso acarretava que, algumas vezes, o calendário do curso e o calendário das aulas no ensino básico coincidiam e o coordenador, no caso, o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, precisava fazer todas as negociações para que as escolas liberassem, pelo menos, as salas

necessárias para o curso acontecer. Nessas escolas havia também uma biblioteca mínima para os alunos consultarem. A Universidade enviou os livros para as bibliotecas dos polos que, depois, foram devolvidos para a Universidade. Além dos livros, havia também o material extra que os professores levavam de acordo com as disciplinas que ministravam. Desse modo, havia uma biblioteca e um laboratório itinerante.

Como as aulas ocorriam nas escolas públicas tendo como alunos professores que atuavam na rede pública, era necessário, para formá-los, como observa o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório: "oferecer cursos de graduação em um 'calendário especial'". Esse colaborador explica que os cursos ocorriam no período de férias, pois como "eles eram convocados, eles eram dispensados pelo estado no mês de Dezembro e ficavam sem vínculo empregatício, 'na rua', nos meses de Janeiro e Fevereiro". O professor considera que, além de uma oportunidade de formação, essa era uma ocasião para esses que professores, que atuavam sob um contrato temporário, mantivessem os seus salários, já que "neste período eles continuavam a receber".

As aulas eram ministradas, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, "no mês de Julho, de um a trinta de Julho, no mês de Janeiro, de cinco a trinta e, no mês de Fevereiro, às vezes, as aulas iam até dia dezoito, vinte de Fevereiro". Ele completa: esse "calendário acontecia devido ao público: esses professores lecionavam o ano inteiro e, nas férias, faziam o curso". Sobre o mês de Julho, o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá explica que "no começo, eles tinham 15 dias [de atividade] e depois passaram a ter somente 10 dias". Dessa maneira, os professores precisavam "pagar alguém para ir no lugar deles, nas cidades deles, para eles irem para o curso".

O curso, apesar de inicialmente ter sido pensado para os meses de férias escolares [Dezembro, Janeiro, Fevereiro e Julho], aconteceu, como menciona o aluno Antônio Enes Nonato, em outros meses e de modo mais intensivo. Ele explica que se os alunos precisassem ficar "seis meses lá, os alunos ficavam". Ele tratou, na entrevista a nós concedida, de um desses momentos mais intensos: "chegamos a ficar, em São Gabriel, seis meses, e os nossos alunos ficaram por conta de substituto".

O período inicialmente destinado à execução do projeto era de 1990 a 1993. Contudo, percebemos que o projeto estendeu-se por mais três anos, tendo sido finalizado, portanto, em 1996. Neste sentido, o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá afirma: "Não sei lhe dizer o total de etapas, pois foram tantas etapas". Contudo, ele recorda que o curso começou em 1990 e terminou somente em 1996, justificando que "o governo não pagava e, então, a gente

ia dando aos poucos de acordo com o fôlego dos professores e o fôlego financeiro dos projetos que a gente conseguia para pagar os professores. Então, foi bem difícil".

O alojamento dos alunos, de acordo com as falas dos nossos colaboradores, era precário. O professor Antônio Lino Rodrigues de Sá menciona que os estudantes "iam com a mudança mesmo, às vezes eles até traziam fogão e geladeira, aquela mudança toda". Isso nos permite supor que os alunos ou não teriam alimentação cedida pelo governo ou pela Universidade ou não acreditavam que teriam, caso isso lhes tivesse sido prometido. Essa suposição é reforçada por outro trecho da entrevista do mesmo professor: "Eles ficavam alojados na casa do Bispo, nas Igrejas, nas escolas, onde davam alojamento. E comiam também onde conseguiam, faziam 'vaquinha' entre eles e se viravam". O professor afirma ainda que todo o esforço era para "poder fazer o curso, porque o governo não dava nenhuma assistência". Desse modo, podemos conjecturar que os alunos não tinham um alojamento fixo, sendo cambiante a estadia deles a cada etapa.

Sobre o alojamento, explica-nos o professor Celso Correia de Souza que, em São Gabriel, eles ficavam na Escola Agrícola, distante 10 Km do centro da cidade e que, segundo o professor Luiz Carlos Pais, "tinha uma cantina muito boa, uma comida muito boa". Assim, os alunos tinham aula, dormiam e comiam na mesma escola. Porém, as camas, que foram cedidas pelo exército, não eram suficientes para todos os estudantes e, por esse motivo, as mulheres dormiam nas salas em que havia camas, e os homens no anfiteatro. O aluno Antônio Enes Nonato, ao recordar esse fato afirma: "eu escolhi dormir em cima do palco, subia dois, três degraus de escada e dormia em cima do palco – que era de madeira -, eu não dormia no chão, porque eram aquelas escadinhas". "Mas, o pessoal colocou tudo na frente, onde era o espaço das cadeiras até chegar no palco, era tudo ali o alojamento".

As aulas aconteciam no período matutino e vespertino de segunda à sexta. Segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, no verão as aulas começavam às 7h 30 min e estendiam-se até as 11h 30min, com uma pausa para o almoço. Eles retomavam às atividades às 14h e elas continuavam até as 18 h. No inverno, porém, as aulas terminavam mais cedo.

Todas as disciplinas nessas licenciaturas eram semanais ou quinzenais - geralmente com carga horária de 60 horas. O professor Edmir Ribeiro Terra lembra que "não era exatamente a mesma carga horária do curso que acontecia na sede. Era um curso assim: você pode dar, em duas semanas de trabalho, vinte horas [...]". Expresso em outros termos, mesmo trabalhando com uma disciplina de 60 horas, era impossível trabalhar, em cinco dias, 12 horas diariamente para cumprir a carga horária proposta, o que fazia com que o curso fosse reduzido ainda mais em termos de carga horária.

O *campus* de Campo Grande controlava e coordenava o processo. Segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, os diários, os conteúdos e também os diplomas dos alunos foram expedidos pela sede. Por sua vez, os planos de ensino eram feitos pelos docentes, baseados em uma ementa do curso, que era a mesma do curso ministrado na sede da Universidade, pois, como observa o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório: "[...] ementa é ementa, quero dizer, uma coisa geral, ponto final". Contudo, recorda o professor Celso Correia de Souza que, antes de iniciarem os trabalhos com os alunos, os docentes tinham uma reunião preparatória, da qual participava um professor responsável por passar as orientações e, assim, os professores faziam os planos de ensino, baseados tanto nas orientações como na experiência de cada docente.

Sob essa ótica, os professores destacam que as disciplinas eram praticamente as mesmas oferecidas no curso regular, com a diferença que a carga horária deveria ser ministrada em um tempo restrito e, por isso, como observa o professor Edmir Ribeiro Terra, "as cargas horárias eram pesadas mesmo". Outro aspecto que se mantinha inalterado era a média que os alunos deveriam obter para serem aprovados nas disciplinas e que à época, era sete. Se os alunos não atingissem a média eram desligados do curso, pois, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, "não tinha como fazer de novo", afirmando que o "curso era oferecido de tal maneira que eles faziam, faziam e terminavam. Não tinha como eles continuarem ou fazerem em outro lugar". Esse professor recorda que alguns alunos ainda conseguiam pedir transferência para Aquidauana, pois, naquele *campus*, também havia o curso de Matemática no Centro Universitário, porém, isso acontecia após os alunos já terem feito várias disciplinas e, para não perderem o curso, transferiam-se para um curso regular, com o objetivo de concluí-lo. Como era a mesma Universidade, os alunos conseguiam aproveitar as disciplinas que já haviam cursado, o que, na visão do professor Edmir Terra, "era uma solução boa para os que não conseguiam".

10.3. **O trabalho e o papel dos agentes educacionais**

Quando do início do curso, o idealizador do projeto, o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, também exercia o papel de coordenador. Contudo, foi necessária uma mudança na coordenação, que aconteceu ano de 1994, decorridos quatro anos de aplicação do projeto, uma vez que o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório foi eleito diretor do CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Naquela ocasião, o professor Antônio Lino

Rodrigues de Sá assumiu a coordenação, tendo sido escolhido porque atuava na mesma área do idealizador do projeto. No entanto, mesmo estando em outro cargo, o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório ressalta que acompanhou o projeto até o final.

O professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, à época, pertencia à Faculdade de Educação da UFMS de Campo Grande. Formado em Filosofia pela FAI – Faculdades Associadas Ipiranga - , iniciou as suas atividades como docente universitário em 1976 na Universidade Estadual do Mato Grosso. Ele não substituiu o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório – idealizador e primeiro coordenador do projeto - por acaso: ele trazia, em seu currículo, experiência na coordenação de trabalhos de integralização e interiorização da universidade. A primeira experiência de que ele participou foi na região de Rondonópolis. Posteriormente, integrou um projeto, com a mesma finalidade, realizado nas cidades de Nortelândia e Rosário do Oeste.

O papel exercido por Antônio Lino Rodrigues de Sá no curso de regime parcelado foi de líder, segundo afirmam os demais colaboradores desta pesquisa. Apesar de não ter participado da idealização e da criação das Licenciaturas Parceladas da década de 1990, podemos afirmar que o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá desempenhou papel fundamental nas modificações necessárias que se seguiram à criação do curso, para que as Licenciaturas oferecidas naquele momento, pela UFMS, em regime parcelado, pudessem ser finalizadas. Várias mudanças estruturais foram feitas por ele, visando à permanência dos alunos, que estavam desistindo dos cursos, e ele é lembrado pelos professores como um coordenador diligente, como podemos notar no excerto da entrevista do professor José Luiz Magalhães de Freitas:

> O professor Lino, que era o coordenador, às vezes ia também. Enquanto estava lá, ele ficava no polo, o tempo todo. Até porque ele sempre tinha problemas para resolver. Era preciso ver se havia pendência de documentos de algum aluno, esse tipo de probleminhas. Era um tal de professor querer um atestado disso, daquilo. Então, quase sempre o Lino ia, mesmo que ele não ficasse o período todo no polo, ele ia e ficava na abertura e, depois, ia para outro. Ele não ia em todos, mas, na maioria dos encontros, ele estava presente (Entrevista do professor José Luiz Magalhães de Freitas).

Além disso, o coordenador, mesmo quando não ia ao polo com os professores desde o início das disciplinas, acabava indo depois, durante a semana, para observar o andamento das atividades, fazendo-se presente em cada etapa e cada disciplina.

Todos os professores entrevistados afirmaram que foram convidados pelo professor Antônio Lino Rodrigues de Sá para lecionar nas Licenciaturas Parceladas, ponderando que essa foi uma das medidas que ele tomou para que o curso de Ciências não tivesse tanta

evasão. Convidava, assim, os professores que acreditava terem o perfil para atuar nas Licenciaturas em regime parcelado. Mesmo assim, o professor Sidnei Azevedo de Souza conta que muitos não aceitavam trabalhar nesses cursos porque teriam que se ausentar durante um tempo de suas casas. De maneira similar, o professor Celso Correia de Souza menciona que, apesar de ter retorno financeiro, já que ele ganhava um pouco a mais pelas disciplinas que lecionava, trabalhar nos cursos no período de férias prejudicava, muitas vezes, a sua vida familiar, o que só era superado porque ele, à época, era jovem, querendo construir muita coisa e, assim, a família acabava compreendendo a sua ausência.

Os professores que aceitavam trabalhar nesses cursos acabavam ministrando várias disciplinas. Um grande número de docentes vivenciou essa situação, como destaca o professor licenciado em Matemática pela UFMS e mestre em Agronegócios Edmir Ribeiro Terra: "Eu fui um dos que deu mais aulas, por conta que a gente dava aulas nas férias". Essa fala completa-se quando ele menciona que os professores doutores ganhavam bem para trabalhar quinze dias nesses cursos, contudo muitos não se mostravam interessados em virtude do período de execução do projeto. O professor Edmir Ribeiro Terra conclui que "os que iam eram menos por escolha e mais por necessidade da instituição mesmo. Ia também porque estava precisando de um dinheiro. Eu, por exemplo, que estava começando na Universidade". Ele continua: "Não era assim 'você foi selecionado ou não'. Eles não tinham muitas escolhas". De forma análoga, destaca o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, muitos dos professores também não aceitavam fazer parte do corpo docente porque não queriam dar aulas no interior do estado. Apesar de muitos professores não se mostrarem interessados em trabalhar nesses cursos, alguns colaboradores evidenciam, em suas falas, que não era por preconceito de ser um curso intensivo e parcelado para um público leigo. O professor Luiz Antônio Cápua é um dos exemplos citado por Edmir Ribeiro Terra no tocante a docente que trabalhou nas licenciaturas em regime parcelado e que era doutor por uma universidade francesa, apesar da sua formação um tanto quanto refinada em Álgebras não comutativas – segundo o professor Edmir -, ele enquadrou-se bem no projeto e lecionou sem receio nem problema.

Por outro lado o idealizador e primeiro coordenador do projeto, o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, relembra que havia muito preconceito sobre essa modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito à estrutura da Universidade. Ele declara:

> [...] isso é tão medíocre, né? As questões não são essas. Quer dizer, hoje, se comparar a realidade das Universidades brasileiras com o que foram as Parceladas, as Parceladas dão de mil a zero, em termos de qualidade, em um monte de coisas. Veja, qualidade é coisa muito relativa. Todos nós sabemos

> o que que é ideal, mas a gente tem que trabalhar com o que dá para fazer (Entrevista do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório).

É oportuno lembrar que os professores convidados eram todos da própria Universidade, fossem do *campus* de Campo Grande, de Dourados ou de Três Lagoas, como é o caso do professor Celso Correia de Souza - licenciado em Matemática pela FUNEPE[1], mestre em Matemática Aplicada e doutor em Engenharia Elétrica. A escolha dos professores que trabalhariam no curso, dava-se também considerando a área de atuação. Dessa forma, segundo o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório: "[...] se ele era um professor de Língua Portuguesa I do curso de Letras, a prioridade era o professor de Língua Portuguesa I para dar aula de Língua Portuguesa I lá".

Vale notar que o maior problema na contratação dos docentes, segundo o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, era que o pagamento era irregular. Inicialmente os professores eram pagos por pró-labore, mas

> [...] começou a não ter mais o pró-labore, o pessoal ia voluntariamente para ajudar, então, dificultou muito e, por isso, demorou. Até convencer os professores que a gente precisava terminar o curso levou um tempo. Por isso, o professor Sidnei e o Edmir vão ser muito presentes no curso, porque eles toparam ir, na maioria, a parte deles foi voluntária e quando eles recebiam não era algo merecido. Entendeu? Merecido não, não era aquilo que devia ser pago (Entrevista do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá).

Do corpo docente, além do professor Luiz Antônio Cápua, que lecionou Álgebra e Geometria Analítica, foram citados pelos depoentes os professores Sidnei Souza de Azevedo (licenciado em Matemática pela UFMS e mestre em Matemática Pura, que lecionou Álgebra Linear, Geometria Analítica, Cálculo I, II e III), o professor Edmir Ribeira Terra (que trabalhou com Geometria, Cálculo I, Cálculo II, Cálculo III, Álgebra, Geometria Analítica e Vetores e História da Matemática), o professor Luiz Carlos Pais (licenciado em Matemática pela UFPA[2], mestre em Matemática Pura e doutor em Educação Matemática, que trabalhou com História da Matemática, Didática e Resolução de Problemas), o professor Waldir Brasil N. Junior (que trabalhou com Cálculo I). Muitos desses professores também são colaboradores da nossa pesquisa e o trabalho com essas disciplinas em um curto espaço de tempo pode ser compreendido também a partir dos seus relatos.

É fundamental destacar que, além das disciplinas ministradas pelos professores citados pelos nossos colaboradores, temos o rol de disciplinas ministrado por cada entrevistado. Por

---

[1] Fundação Educacional de Penápolis.
[2] Universidade Federal do Pará.

exemplo, o professor Celso Correia de Souza recorda que ministrou as disciplinas de Geometria Analítica, Fundamentos de Matemática Elementar e Cálculo, entre outras. O professor José Luiz Magalhães de Freitas lecionou as disciplinas de História da Matemática e Resoluções de Problemas, juntamente com o professor Luiz Carlos Pais.

Devido às características do calendário, era solicitado aos professores que trabalhassem com dinâmicas de grupo. Assim, o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório explica que, às "vezes, dependendo da complexidade da disciplina, a gente não encerrava ela naquele módulo, ela ficava para terminar no outro módulo. E, no período entre os módulos, durante esse tempo, eles faziam os exercícios." Contudo, mesmo a disciplina ficando por terminar em outra etapa, os alunos eram avaliados por meio de provas e exames, sem nenhuma exceção.

Quais seriam as disciplinas mais complexas? Para entendermos se havia disciplinas consideradas de maior complexidade no curso de Matemática, é necessário, antes, entendermos um pouco do trabalho dos nossos colaboradores e professores das disciplinas.

O professor Edmir Ribeiro Terra dá um exemplo, valendo-se da disciplina de Cálculo I, sobre como era o seu trabalho com a turma.

> Vamos pegar o Cálculo I: a gente fazia alguma coisa de funções, de conjuntos, mas nós não íamos a fundo em todas as funções, trabalhamos também, dentro de funções, domínio e imagem, gráficos e logaritmos, função quadrática, essas funções. Nos conjuntos, trabalhávamos com pertinência, relação de pertinência, inclusão e trabalhamos também, além disso, com limites mais simples, trabalhamos derivada e integral. Mas tudo com poucas demonstrações, poucas demonstrações, isso significa que o rigor era menor. O que era rigoroso era o tempo e a carga horária (Entrevista do professor Edmir Ribeiro Terra).

Com aulas expositivas para conseguir trabalhar todo o conteúdo em uma semana, no caso da disciplina de Cálculo I ministrada pelo professor Edmir Ribeiro Terra, os alunos ficavam em sala de aula no período matutino e vespertino, portanto, durante todo o tempo, assistindo à exposição do professor. O colaborador ainda menciona que era desse modo que eles conseguiam acompanhar e eles estavam ali justamente para isso, isto é, para ouvir.

Para ajudar a enfrentar o rigoroso controle do tempo e a carga horária enxuta e concentrada, os professores lançavam mão de listas de exercícios em sala de aula e também de leituras, no caso de disciplinas como História da Matemática, como recorda o professor Edmir Ribeiro Terra. Em uma frase, ele explica o trabalho com os alunos em cada uma das disciplinas que ele ministrava: "Poucas demonstrações, um rigor menor e duas provas, era isso que a gente fazia dentro das disciplinas". Mas,

> [...] mesmo sem um retorno imediato nas aulas, e mesmo, como eu disse, com um rigor menor, por conta das demonstrações e do tempo que não tinha, isso não prejudicava, não fazia que esse curso fosse inferior ao da sede. Afinal, você aprende as demonstrações e acaba não usando, ao menos que você prossiga os estudos e você precise voltar nas demonstrações. Como lá não iriam prosseguir, eles também aprendiam, mas depois também não... Então, eu acho que a falta dessa exigência, de um rigor maior não prejudicava. E sabe por qual motivo não prejudicava? Pois você precisa saber um pouco mais do que você vai ensinar e eles estavam aprendendo um pouco mais do que eles iriam ensinar (Entrevista do professor Edmir Ribeiro Terra).

Outro professor que trabalhava com as disciplinas de Cálculo era o professor Celso Correia de Souza e, segundo ele, a metodologia adotada para trabalhar nesses cursos foi idêntica àquela adotada por ele nos cursos regulares. O professor enfatiza: "eu ia para o quadro. Era quadro negro e giz". Ele menciona que os docentes não tinham *datashow*, retroprojetor, nenhum material para trabalhar com os alunos de forma diferenciada, a não ser quadro e giz. Entretanto, indica que a falta de diversidade metodológica deve-se ao fato também de ser, nas palavras dele, "leigo nessa parte de material didático". Além disso, a falta de tempo, em sua visão, não permitiria que recursos diferenciados fossem utilizados nas aulas, já que eram cursos muito rápidos.

Em viés oposto, temos os professores Luiz Carlos Pais e José Luiz Magalhães de Freitas, mencionando que não havia apenas aulas expositivas, mas também seminários, pesquisas e palestras. Explicam que trabalhavam com revistas e *xerox* de livros, que levavam material, como alguns capítulos de livros e também apostilas que eles próprios escreviam. Neste sentido, o professor Luiz Carlos Pais assinala: "O curso não tinha material, o curso era o professor. Então, eu escrevi apostilas de História da Matemática, de Didática, e inseria alguns pequenos artigos", e reforça o motivo: "Não tinha como dar um livro de História para eles lerem, tinha que selecionar o material. O material funcionava nessas condições, isso era uma realidade". Assim, para driblar a falta de material, os professores levavam todo um arsenal didático, como afirma José Luiz Magalhães de Freitas:

> Eu também já levava, por exemplo, o Tangram, folhas de papel centimetrado, material dourado, sólidos geométricos, ripas articuladas, etc. e distribuía para cada grupo. E era realizado trabalho em grupo. Assim, no desenvolvimento de atividades com materiais concretos de manipulação, eu levava meu kit e disponibilizava para que eles pudessem manipular. Na minha disciplina, particularmente de Resolução de Problemas e de Laboratório, que eram juntas, a ideia era discutir o uso de laboratório e atividades voltadas para a aprendizagem (Entrevista do professor José Luiz Magalhães de Freitas).

Sobre esse mesmo tema, o professor Luiz Carlos Pais observa que além dos vários materiais levados por eles, como geoplanos, trangrans, tábuas algébricas, baralhos, sólidos geométricos, entre outros, era trabalhada também a construção de materiais e a dobradura. Essas atividades, segundo o colaborador, por tornarem as aulas mais agradáveis, acabavam sendo reproduzidas pelos alunos que chegavam a construir o próprio material para trabalhar em suas salas de aula, formando, assim, pequenos laboratórios de ensino em suas cidades.

A respeito da disciplina Resolução de Problemas, os professores explicam que a discussão dava-se por meio de listas de exercícios, que eram resolvidos e suas resoluções discutidas. Além disso, recebiam vários problemas dos alunos e problematizavam a partir deles. A esse respeito, o professor Luiz Carlos Pais afirma:

> Também tínhamos a estratégia de receber problemas que eles tinham elaborado. Eles sabiam problemas curiosos, interessantes, lúdicos, brincadeiras. Então, nós tínhamos essa dinâmica de levar e receber. Proporcionando a eles momentos para se expressassem, eles eram professores. Então, tinha essa troca e, alguns desses problemas, nós adotávamos, alguns eram interessantes. Ao longo da disciplina, nós fomos colecionando esses problemas (Entrevista do professor Luiz Carlos Pais).

Sobre o trabalho desses dois professores, o aluno Antônio Enes Nonato recorda: "[...] eu acho que o trabalho deles era bastante avançado. Até eu achei, sabe? Porque eles não usavam giz". Lembra-se que eles usavam o espaço e o material que tinham para manipular. Desse modo, a partir do trabalho com materiais didáticos e leituras de textos que os professores levavam, eram discutidos os temas das aulas.

Da mesma forma, o professor Sidnei Azevedo de Souza explica que, nas disciplinas que ele ministrou, buscava trabalhar, com exercícios, segundo uma metodologia participativa. Assim, os alunos iam para o quadro, o que ele vê como uma forma de auxiliar não só na discussão dos conteúdos, mas também da metodologia. Esclarece, assim, que, pela manhã, ele trabalhava com os conteúdos e, à tarde e à noite, o foco voltava-se mais para a parte prática e para exercícios. Ele relata que, nas disciplinas de Cálculo, conseguia fazer um trabalho diferenciado e assevera: "[...] na hora que entrava integral, trabalhava cálculo de áreas, tomava aqueles conteúdos básicos, e todo conteúdo que eu trabalhava eu tentava relacionar com conteúdos básicos, o que era bem bacana para eles aplicarem em sala de aula". Esse docente nos mostra sua preocupação com a questão metodológica ao reforçar que não trabalhava com apostilas, pois, dependendo do andamento da disciplina durante o dia, reformulava o material à noite:

> Às vezes, eu também preparava outra lista de exercícios, isso está tudo relacionado com a expectativa que você tem da turma. Você prepara o

> conteúdo, prepara o material antes, mas se eles não acompanham – adiantados ou atrasados – é melhor redefinir. Pelo menos, eu faço assim. Às vezes, eu tinha que elaborar mais exercícios, porque eles não entenderam, ou a lista que eu preparei estava muito difícil (Entrevista do professor Sidnei Azevedo de Souza).

Dentre as disciplinas que esse professor trabalhou, ele menciona que Álgebra Linear era a que os alunos apresentavam maior dificuldade, enfatizando que esse fato ocorria porque se tratava de uma disciplina que exigia mais abstração.

Contudo, apesar dessa distinção apresentada entre as metodologias trabalhadas pelos docentes, o aluno Antônio Enes Nonato, em seu depoimento, deixa claro que os dois professores que nos disseram trabalhar de maneira tradicional, com aulas expositivas, também diversificavam muito o trabalho em sala de aula. Sobre as aulas do professor Edmir Ribeiro Terra, o acadêmico conta que, um dia, o professor passava o conteúdo e, no outro dia, perguntava para os alunos, levando-os para o quadro com a intenção de ajudá-los a expor-se e, assim, já ia corrigindo as atividades. Além disso, esse professor é destacado na fala do aluno Antônio Enes Nonato como um docente que trabalhava muito com a calculadora. Ademais, era um dos professores que sempre voltava à noite sem material algum, com a finalidade de somente tirar dúvidas. Quanto às aulas do professor Celso Correia de Souza, que afirmou também trabalhar com aulas expositivas e não saber trabalhar com materiais didáticos, elas são relembradas pelo aluno Antônio Enes Nonato como repletas de prática, reforçando que "ele não ficava somente na teoria". Conta de um aparelhinho sonoro desenvolvido pelo professor Celso Correia de Souza, que tinha como finalidade calcular a distância entre os cascos de navios e obstáculos, e que foi apresentado aos alunos durante a disciplina de Cálculo. Além disso, também é destacado pelo aluno o trabalho do professor com origamis, afirmando que, em suas disciplinas, essas dobraduras eram muito utilizadas.

Quanto ao trabalho com as disciplinas, notamos, a partir das narrativas dos colaboradores, que as disciplinas História da Matemática e Resolução de Problemas eram aquelas em que havia tarefas que deveriam ser feitas de um período para outro. Isso é observado na fala do professor Luiz Carlos Pais, que explica o trabalho realizado:

> Nos próximos encontros, eles já traziam o material para apresentar e discutir. Então, havia compromisso deles de trabalhar durante o período que eles não tinham aula. Eles estavam trabalhando, era complicado. Por isso, as coisas não aconteciam somente naquele dia da reunião, aconteciam também durante os intervalos (Entrevista do professor Luiz Carlos Pais).

A metodologia desenvolvida pelos professores é destacada por eles como uma forma de driblar a falta de materiais. Além disso, a falta de livros para todos os alunos e a

dificuldade de acesso a esses materiais levavam os professores a trabalhar com fotocópias. Muitos professores usavam os livros que consideravam básicos para as disciplinas. Em Cálculo, por exemplo, o professor Edmir Ribeiro Terra menciona que trabalhava com o livro do Geraldo Ávila, *Introdução ao Cálcul*o, considerado por ele um livro fácil, e também o livro do Granville, *Elementos de Cálculo Diferencial e Integral.* Na disciplina de História da Matemática, *A Magia dos Números,* de Paul Karlson, era o livro adotado pelo professor. Os livros adotados pelo professor Edmir Ribeiro Terra eram os mesmos utilizados pelo professor Celso Correia de Souza. Dentre os livros usados por ele, temos o Granville, para a disciplina de Cálculo, o *Lições de Geometria Plana,* de Benedito Castrucci, e os livros de Cid Guelli, adotados nas disciplinas Fundamentos de Matemática Elementar e Álgebra. Segundo o depoente, esses eram livros básicos e com muitos exercícios.

Mas alguns professores não adotavam livros didáticos. O professor Luiz Antônio Cápua, como destaca o professor Edmir Ribeiro Terra, seguia uma apostila que ele mesmo tinha elaborado para trabalhar com esses alunos. Porém, "o basicão, eles tinham lá para estudar, aquela coleção do Gelson Iezzi, eles tinham", referindo-se à coleção composta por 11 volumes de conteúdos do ensino médio que introduz conceitos matemáticos do ensino superior, denominados de *Fundamentos da Matemática Elementar,* coleção que foi também citada pelo professor Celso Correia de Souza como adotada por ele na disciplina Fundamentos de Matemática Elementar. Além disso, a mesma obra também era adotada pelo professor Sidnei Azevedo de Souza que se apoiava basicamente nessa coleção, justificando que "não eram livros muito caros, alguns deles até compravam e outros pegavam emprestado, mas era basicamente esses que eu utilizava".

O professor Celso Correia de Souza afirma que os livros escolhidos por eles para trabalhar nas disciplinas seriam disponibilizados pela Universidade nos polos. Contudo, ele assinala que preferia trabalhar com a didática de passar todo o conteúdo no quadro e os alunos copiarem. Explica também que aqueles que fossem estudar por conta própria ou que tivessem curiosidade tinham os livros à disposição. Porém, ele acredita que muitos não estudavam pelos livros disponibilizados em virtude da falta de tempo, já que eles teriam somente a noite para isso, e eles não tinham condições de estudar pois estavam completamente cansados da rotina de oito a 10 horas de estudo em sala de aula por dia. Talvez esse seja um dos motivos que levou o aluno Antônio Enes Nonato a adquirir alguns livros que ele não encontrava na biblioteca. Nesse caso, o acadêmico conta que comprou, na época, toda a coleção de Elon Lages Lima – publicada na Coleção do Professor de Matemática da Sociedade Brasileira de Matemática.

As leituras das entrevistas mostram que, assim como os livros e as metodologias adotadas pelos docentes, as avaliações também eram diversificadas. O aluno Antônio Enes Nonato afirma que, dependendo da disciplina, a cada término de assunto, aplicava-se uma prova. Porém, em outras disciplinas, havia uma avaliação diária. Ele critica a realização de avaliações, na maioria das vezes escritas, pois, para ele, uma avaliação escrita não mensura o todo. Por isso, destaca que a autoavaliação, utilizada por alguns professores, era a melhor forma de complementar a avaliação escrita.

Segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, os alunos tinham, por disciplina, geralmente, duas provas e mais um exame para obter a média necessária para a aprovação. O professor Celso Correia de Souza conta-nos que se a disciplina durasse uma semana, geralmente eles aplicavam a prova no fim da semana. Além disso, esse colaborador ressalta que sempre passava um trabalho para ser entregue posteriormente para o coordenador do curso que, na sequência, encaminhava a ele. Assim, os alunos também eram avaliados por esse trabalho.

Além das disciplinas, trabalhos e leituras, duas outras atividades eram desenvolvidas com os docentes dentro dessas Licenciatura: o estágio e a monografia – não obrigatória. Os estágios eram realizados nas próprias escolas que os professores leigos e contratados atuavam. Segundo o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, a coordenação do projeto e os professores não conseguiram acompanhar todos os estágios, já que eram realizados em várias cidades do interior do Mato Grosso do Sul e não havia verba para tantos deslocamentos. Desse modo, o estágio foi observado via amostragem, com vários professores acompanhando os alunos. Segundo esse colaborador, naquela época, eles tinham "um esquema de dividir os alunos entre os professores que davam aula no curso e, assim, conseguíamos fazer e acompanhar, mesmo por amostragem, a disciplina de Estágio". Já a monografia, à época, não era obrigatória. Assim, a entrega e a apresentação da monografia, segundo o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, era facultativa, e, por esse motivo, a maioria dos alunos não produziu monografias. Contudo, existia um trabalho de conclusão de curso, mencionado pelo aluno Antônio Enes Nonato como se fosse a monografia. Nas palavras do acadêmico, o professor José Luiz Magalhães de Freitas exigiu o estágio e a monografia, nessa sequência. Ele relata que fez sua monografia – seu trabalho de conclusão de curso - orientado pelo professor José Luiz Magalhães de Freitas.

> Quem encadernou para mim, digitou e resumiu foi a Karla. O tema foi sobre História da Matemática. Eu levei o meu livrinho, que deu mais ou menos essa grossura aqui (mostra um livro). [...] Bom, eu levei o meu livrinho e distribuí para os professores. Que me lembro era o Zé Luiz, o Luiz Carlos e

> o Celso que iam me avaliar. Distribuí para cada um deles, para tirar o foco (risos) – aprendi isso – e entreguei para os professores os que eram mais caprichados. O Zé Luiz era muito exigente (risos). Ah, também tinha uma mulher, mas eu não estou lembrando bem dela. Também distribuí um para cada aluno, o material dos alunos nem capa tinha e também não era encadernado, era grampeado. Os dos professores, para encadernar, eu precisei levar em Dourados e entreguei, para eles, um livro. Era para eles corrigirem, eu pensei que eles não iam ler, mas eles leram e, onde tinha erro de português, eles corrigiram para mim. Eu precisei apresentar o meu trabalho e eles me avaliaram (Entrevista do aluno Antônio Enes Nonato).

Antônio Enes Nonato conta ainda que, para a sua apresentação, preparou um resumo, deixou a folha em cima da mesa com a sua apresentação e foi para o quadro, expondo, assim, os mais de trinta tópicos que tinha preparado sobre o tema. Depois da apresentação, saiu para o pátio com os demais alunos que assistiram sua apresentação, deixando os professores na sala, determinando a nota do seu trabalho final. Quando retornou, a banca já tinha uma média final, mas ele não quis vê-la.

Os discentes que procuravam e frequentavam os cursos compunham um público que, nas palavras do professor Edmir Ribeiro Terra, "precisava de uma formação rápida ou apenas de formação" uma vez que, conforme já observamos, os alunos que se inscreviam para cursar essas licenciaturas foram alunos das Licenciaturas Curtas ou eram professores leigos da rede estadual que não tinham, geralmente, formação para atuar, mas que, por falta de profissionais habilitados, atuavam. Sobre esses alunos, lembra o professor Celso Correia de Souza: "O que, até então, eles sabiam, tinha sido por causa do esforço deles. Esse pessoal, para ensinar, lia em livros e, assim, conseguia repassar para os alunos".

O empenho dos alunos durante as aulas é um ponto enfatizado por nossos colaboradores. A motivação que eles tinham para fazer um curso tão rígido era obter o grau de licenciado, aumentando seus salários, ascendendo, assim, na carreira, não somente por tempo de serviço, mas também em virtude da formação acadêmica. Neste sentido, afirma o professor Celso Correia de Souza que, por serem leigos, o salário deles era mais baixo que o de um professor de Matemática com habilitação. Em razão disso, eles "fizeram, na época, essa Parcelada". O professor continua ainda o seu pensamento, explicando que "Fazer essa Parcelada motivou os alunos, eles iam ganhar mais, iam ganhar como professores de Matemática, além, de claro, ter um diploma". É claro que a bolsa de estudo também era um fator determinante, já que esses alunos não tinham pagamento quando não estavam contratados, ou seja, nas férias, período em que, teoricamente, eles não deixariam de receber caso estivessem estudando nesses cursos. Para o professor Edmir Ribeiro Terra, o pensamento

dos alunos era “Eu vou ganhar mais, eu vou saber mais, eu vou aprender mais e também vou ter bolsa”. Diante de tantos pontos favoráveis, o curso tornava-se atrativo.

Para participar desses cursos, era preciso que os interessados tivessem vínculo com a rede estadual. Assim, os professores que faziam essas licenciaturas eram geralmente os leigos, professores temporários do estado sem a formação exigida por lei. Como o convênio era com o estado, o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá justifica que havia “essa exigência de estar atuando em Matemática e, necessariamente, estar ligado à secretaria do estado de educação”.

Os alunos vinham, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, de aproximadamente onze municípios, contemplando as cidades de Tacuru, Sete Quedas, Bela Vista, Campo Grande, Porto Murtinho, Jardim, Guia Lopes, Bonito, Ponta Porã, Aquidauana, Nioaque, Antônio João e Dourados. Vários desses alunos continuaram ministrando suas aulas no interior, e alguns deles destacaram-se, como é o caso de Inazinha, citada pelo professor Edmir Ribeiro Terra, que passou em um concurso do Colégio Militar em Salvador e, posteriormente, transferiu-se para Campo Grande. Os alunos Sideril e Samuel também foram citados como alunos que se destacaram, pois trabalharam na parte administrativa da escola, como diretores. Para esse colaborador não havia muita diferença entre os alunos do curso regular e do curso parcelado. O rendimento dos alunos era alto, na verdade, altíssimo, e isso justificava-se, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, pelo fato deles estarem nos polos somente com a finalidade de estudar: “eles não estavam envolvidos com família, com filho, com criança, com vizinho, eles estavam ali envolvidos com o estudo e, por isso, o rendimento era muito bom”. Dessa forma, o rendimento dos alunos, assim como considerado pelo professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, era distinto dos demais alunos da sede em virtude do envolvimento dos alunos da Parcelada com os estudos, haja vista que, estando nos polos, eles dedicavam-se praticamente só aos estudos. Todo esse empenho e dedicação pode ser também creditado ao perfil desses alunos, já que é destacada, tanto pelo professor Luiz Carlos Pais como pelo próprio aluno Antônio Enes Nonato, a maturidade em sala de aula e fora dela, pois já eram pessoas mais velhas, engajadas profissionalmente, muitos com dez ou quinze anos de experiência em sala de aula e, na sua maioria, com família e filhos.

Talvez toda essa maturidade tenha ajudado a se organizarem cooperativamente, como ressaltado pelo professor José Luiz Magalhães de Freitas. O entrosamento entre os alunos também é salientado pelo professor Edmir Ribeiro Terra, uma vez que, em sua visão, eles conviviam o tempo todo e essa convivência, em suas palavras, de “basicamente oito horas por dia, gerou laços muito fortes entre os estudantes”, laços que ele acredita terem permanecido.

Para participar do curso, apesar de alguns colaboradores ressaltarem que não houve vestibular específico e apenas inscrição para os alunos, o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá afirma que houve um vestibular, "como se fosse um vestibular comum, mas com o diferencial que era aplicado para um grupo que já exercia a profissão de professor nos municípios do interior, onde não tinha professor de Matemática formado". Neste mesmo sentido, é explicitado, no relatório de pesquisa que o colaborador, nos disponibilizou, que a Pró-reitoria de Ensino de Graduação, por meio da Comissão Permanente do Vestibular especial, em 1990, abriu a inscrição para o vestibular desses cursos, no período do de 09 a 11 de maio, tendo como critério, além da documentação normalmente exigida pela UFMS, o comprovante de exercício no magistério na rede pública de Mato Grosso do Sul. Depois desse primeiro período de inscrição, de acordo com o mesmo relatório, foi publicado um "aditivo" ao edital de abertura de inscrição, no dia 14 de maio de 1990, prorrogando as inscrições.

O número de inscritos para o vestibular em cada polo segue na tabela abaixo:

Quadro 5: Números de inscritos para o vestibular nos cursos em Regime Parcelado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Curso de Graduação	Coxim	Jardim
Ciências (Habilitação Matemática)	31	159
Letras (Habilitação Português/Literatura)	33	145
Pedagogia (Habilitação Magistério Pré-Escola e Magistério para Séries Iniciais)	151	346
SUBTOTAL	215	650

Fonte: Acervo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Houve 865 (oitocentos e sessenta e cinco) inscritos, perfazendo um total de 190 (cento e noventa) candidatos para o curso de Ciências, 178 (cento e setenta e oito) para o curso de Letras e 497 (quatrocentos e noventa e sete) para o curso de Pedagogia.

Nos dias 22 e 23 de junho foram feitas as convocações para a matrícula por edital interno, com cópias afixadas na Agência Regional de Educação em Coxim e em Jardim. No dia 27 do mesmo mês foi publicado outro edital para o preenchimento de vagas e com a possibilidade dos candidatos aprovados no polo de Jardim optarem pelo mesmo curso no polo de Coxim, já que não houve número suficiente de aprovados para preencher as vagas oferecidas.

Contudo, pode ser que, depois de terminada a primeira etapa, destinada à Licenciatura Curta de Ciências, tenham sido aceitas as inscrições dos alunos concluintes dessa primeira fase sem a necessidade de passar por vestibular. Temos essa hipótese a partir da afirmação do aluno Antônio Enes Nonato: a "inscrição nesse curso, na verdade, foi feita pela própria Secretaria de Educação", enfatizando que "eles que foram atrás dos alunos. Acho que eles tinham um compromisso com aquela turma que tinha feito Ciências, né? E aí eu não precisei fazer nem vestibular. Quem tinha Ciências não precisou".

As turmas foram compostas por 40 alunos e, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, posteriormente, "caiu para uma turma de vinte e oito alunos", mas ele lembra que, após a junção de turmas, cada curso possuía por volta de trinta e cinco alunos.

Os alunos que reprovavam nas disciplinas não tinham outra oportunidade dentro do próprio curso para cursá-las. No entanto, conforme mencionam o professor Celso Correia de Souza e o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, eles poderiam fazer as disciplinas nos próprios *campi* da Universidade. Entretanto, procurar a sede desde o início para cursar uma licenciatura era uma quimera, já que eles não tinham renda para locomover-se, uma vez que muitos residiam no interior do estado. Esse fator também pode ter sido significativo para as desistências e as taxas de evasão do curso, pois, quando reprovados, também ficava difícil a realização das disciplinas na sede, conforme explica o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório: "A renda dele... como se pagava os professores convocados, não era nada, eles ganhavam por hora-aula e, então, eles não tinham como vir para Campo Grande para fazer o curso regular".

O maior índice de reprovação nessas licenciaturas foi, segundo o idealizador do projeto, no curso de Ciências que, além da falta de bolsas, agravada pela mudança de governo, possuía professores que lecionavam nesse curso específico e "reproduziam o que eles faziam na Universidade". Essa crítica é feita por quase todos os nossos colaboradores. Essa situação é apontada pelo professor Edmir Ribeiro Terra, como uma deficiência. Assim, ele indica, ter faltado orientação aos professores que, por isso, trabalhavam da mesma forma que no curso regular.

A quantidade de alunos formados foi significativa, mas o curso de Ciências (Matemática), especificamente, formou poucos alunos, o que fica evidenciado na fala do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, ao se referir que, dos 18 alunos que continuaram no curso de Matemática em Coxim, "poucos chegaram a concluir a Licenciatura Parcelada de Matemática", destacando que acredita "que foram somente 15 alunos". Já o professor Edmir Ribeiro acredita que apenas vinte e cinco alunos concluíram o curso de habilitação em

Matemática, o que, na opinião dele, é visto como uma frustração, já que, de cento e trinta alunos que compunham a turma, eles não conseguiram formar um número relevante: faltava-lhes "base" e também bolsas de estudo. No entanto, o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá acredita que tenham se formado em torno de 60 ou 90 alunos nessas Licenciaturas, ao final dos seis anos de curso e depois da junção de turmas de Coxim e São Gabriel do Oeste. Porém, salienta que não se recorda muito bem. Já o professor Antônio Carlos do Nascimento acredita que tenham se formado em torno de 60% de cada curso oferecido em regime parcelado.

A formatura dos alunos que cursaram a licenciatura plena, ou seja, com habilitação em Matemática, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, ocorreu na cidade de São Gabriel do Oeste. Em Jardim havia acontecido a formatura da licenciatura Curta. O aluno Antônio Enes Nonato, ao rememorar aquele momento, afirma: "A formatura em São Gabriel foi assim, tivemos uma missa e teve uma porção de coisas, podia levar a família" e lembra que, dos que entraram no curso, mais ou menos uns 40 ou 50, formaram-se quase 40 alunos, enfatizando que muitos se formaram.

10.4. **Reflexões, significações: um pouco mais sobre como nossos colaboradores entendem essas Licenciaturas**

Se quiséssemos ressaltar uma das mais claras asserções sobre como foram essas licenciaturas, talvez pudéssemos tomar emprestada a afirmação do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório que afirma: "os livros, a carga horária, a ementa e os professores, era tudo igual (em relação a sede), só mudava a forma com que as disciplinas eram trabalhadas". No entanto, essa afirmação não é absoluta, nem o único modo de perceber aquela experiência plena de circunstâncias e singularidades. Assim, além dessa percepção, buscamos outras reflexões e possíveis significações atribuídas por cada um dos nossos colaboradores sobre como, segundo seus olhares, foram e significaram esses cursos.

Na visão de alguns de nossos colaboradores, os cursos tinham ampla aceitação e eram procurados por uma grande quantidade de candidatos. Contudo, essa aceitação por parte dos professores leigos que procuravam o curso, não acontecia na Universidade. Segundo o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, havia muita resistência da academia, pois acreditava-se que esses cursos aconteciam de qualquer jeito, o que manifestava e fazia circular um preconceito sobre essa modalidade de formação. Para o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, "As pessoas que criticavam achavam que isso feria o saber, o

conhecimento, essas coisas todas. Vários professores tinham preconceito. Os conselhos da Universidade questionavam demais o projeto. Para eles, era atentado à moral, à paz e à ordem da academia". O professor José Luiz Magalhães de Freitas também se recorda da rejeição que existia quanto ao modo como foram oferecidas essas licenciaturas, indicando que alguns professores da UFMS questionavam esse trabalho em algumas disciplinas específicas, afirmava que "não dava para trabalhar com essas disciplinas daquela forma concentrada, sem um amadurecimento, pois precisam de maior tempo para processamento daqueles conteúdos mais abstratos, e resolução de listas de problemas". Esse preconceito era sentido pelos alunos. O aluno Antônio Enes Nonato assegura a rejeição que era mínima, mas que, até depois da formatura, havia comentários dentro das escolas em que trabalhavam, considerando que "essa foi uma faculdade feita nas coxas, essa faculdade Parcelada".

Vale notar que esse preconceito existente é refutado pelos colaboradores desta pesquisa, já que eles não concordam com as justificativas dos colegas, pois, para eles, "as disciplinas acabavam, muitas vezes, exigindo muito mais desses professores", como explicita o professor José Luiz Magalhães de Freitas. Nesse mesmo viés, Luiz Carlos Pais menciona que, equivocadamente, o preconceito existia, pois, acreditava-se que havia queda na qualidade de ensino. Talvez essa qualidade de ensino esteja relacionada com a quantidade de exercícios trabalhados, ou com o rigor que acabava sendo menor devido à ausência, muitas vezes, de algumas demonstrações, como apontado pelo professor Edmir Ribeiro Terra. Esse conjunto de coisas podia levar até mesmo os professores que atuavam no curso, como o professor Celso Correia de Souza, a dizer que o curso não era "tão acadêmico" quanto o curso oferecido em regime regular. Sobre essa tão enfatizada diferença de qualidade, trata um pouco mais o professor José Luiz Magalhães de Freitas:

> Francamente, nas disciplinas que eu ministrei, eu não percebia muita diferença da formação das Licenciaturas Parceladas ou Direta. Olha, uma diferença perceptível era, em termos de quantidade, pois, a qualidade das produções eram praticamente as mesmas. Uma diferença era o tempo para estudo, devido ao fato de ser concentrada, mas que era compensada pela manifestação de interesse. Mas isso acontece normalmente com qualquer disciplina, quando eles têm mais motivação e tempo para ficar estudando e resolvendo listas de exercícios. Mas tem também vantagem. Por exemplo: o fato de trabalhar muito ali, de estar discutindo o tempo todo. Eles se sentiam motivados e creio que, às vezes, até aprendiam mais do que se ficassem mais tempo...Então, eu acho que havia vantagens e desvantagens (Entrevista do professor José Luiz Magalhães de Freitas).

Dessa forma, o professor reforça que o diferencial na sua atuação nas Licenciaturas em regime parcelado era trabalhar com uma quantidade reduzida de questões nas listas de

exercícios e também no número de avaliações. Porém, a limitação não se dava no aspecto de qualidade. Sendo assim, na visão dele, não havia nada facilitado para os alunos desses cursos: os docentes respeitavam os momentos efetivos de trabalho com os alunos, não abusando nas cobranças. Para o colaborador, o que se tinha a mais nos cursos da sede eram as oportunidades para os alunos do regular que poderiam cursar mais disciplinas optativas, trabalhar em projetos, além de terem uma melhor infraestrutura nos *campi* da UFMS. Todos esses elementos geradores de mais oportunidades criam um ambiente que, na visão do professor José Luiz Magalhães de Freitas, podia favorecer os alunos que participam efetivamente das Licenciaturas na sede.

O professor Sidnei Azevedo de Souza também aponta para a mesma vertente, isto é, não havia, segundo ele, tantas distinções entre os cursos oferecidos em regime parcelado ou em regime regular. Para ele, a principal distinção refere-se ao avanço dos conteúdos. Porém, ele ressalva que os alunos estavam há muito tempo sem estudar e, por esse motivo, apresentavam muito mais dificuldades. Nesse mesmo prisma, o professor Edmir Ribeiro Terra também não via diferença entre as duas formas de trabalhar as Licenciaturas, e destaca que o rendimento dos alunos era alto. O professor Antônio Lino Rodrigues de Sá afirma que praticamente a única diferença entre os cursos "era que as Parceladas eram trabalhadas em módulos", e ressalta também o interesse dos alunos, considerando que eles viam as Licenciaturas Parceladas como uma oportunidade e que todo material trabalhado reverberava, dado o empenho demonstrado pelos alunos. Assim, destaca: "A gente sentia mais satisfação, muito mais prazer em trabalhar na Licenciatura Parcelada do que aqui na sede, porque lá o pessoal cobrava, pedia, trazia". Segundo o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, os alunos aproveitavam ao máximo a oportunidade dada, o que pode ser um dos motivos de toda a sua dedicação à proposta.

Para o professor Edmir Ribeiro Terra, o curso atendeu um dos seus objetivos, qual seja,

> [...] capacitar os leigos. Qualificar quem tinha formação em Ciência, por exemplo, para se formar em Matemática. Também era de oferecer complementação para quem tinha Licenciatura Curta. Além de ter também o objetivo de ampliar a oferta dos professores no estado. Esses eram os objetivos que, eu entendo, eram os mais importantes (Entrevista do professor Edmir Ribeiro Terra).

O mesmo colaborador salienta ainda que os cursos, na visão dele, eram uma coisa boa já que todos os objetivos explicitados convergiam a uma finalidade comum, ou seja, atender as escolas e fortalecer nelas o quadro de professores, ampliando, assim, a oferta de profissionais

no mercado de trabalho, com um maior domínio de suas práticas. Desse modo, o colaborador acredita que a proposta foi muito boa, até mesmo porque, na visão dele, a qualificação desses professores do interior não tinha outra forma de ser feita. Assim, para o professor Edmir Ribeiro Terra, essa era realmente a única solução à época, uma vez que os professores do interior do estado não tinham condições para se deslocarem até a capital. Ele explica ainda que o professor formado na UFMS da capital não trabalharia nas escolas do interior do estado. Diante dessas dificuldades em formar professores de Matemática para atender principalmente o interior do estado, o colaborador acredita que esse projeto tenha sido uma solução, já que, ao seu ver, resolveu o problema, cumprindo seu objetivo. Pelo mesmo viés seguem vários outros colaboradores desta pesquisa, Antônio Carlos do Nascimento Osório, José Luiz Magalhães de Freitas, Celso Correia de Souza e Antônio Enes Nonato.

Outro fator que leva o professor Edmir Ribeiro Terra pensar nessa proposta como uma experiência válida é o fato dele acreditar que os alunos não chegariam a passar em concursos e nem a ocupar cargos administrativos não fosse a formação que tiveram nesses cursos. O único problema, na visão desse colaborador, e que, para nós, é o eixo condutor da sua narrativa, é o governo não cumprir seu papel no acordo, tendo deixado a Universidade sozinha para finalizar os cursos, acabando com a possibilidade desses cursos, inviabilizando a continuidade da proposta. "Então, o que aconteceu?" questiona o professor Edmir Ribeiro Terra:

> No meio do caminho, a Universidade ficou sozinha, eles pararam a parceria, e a Universidade foi até o fim. O reitor, o professor Celso Vitório Pierezan, ele era reitor na época, falou "Eu vou terminar", a Universidade disse: "Eu comecei, eu vou terminar, não interessa onde vou arrumar o dinheiro, eu vou terminar esses cursos". E o Governo, por sua vez, que precisava asfaltar o *campus* lá em Campo Grande, o Governo falou "Eu asfalto, mas não dou mais nenhum tostão, mas asfalto". O governo, então, se comprometeu asfaltar lá, recapear toda a instituição e a Universidade continuava com as Parceladas. Esse foi um dos acordos feitos (Entrevista do professor Edmir Ribeiro Terra).

Esses acordos que, a nosso ver, aconteceram de forma quase impositiva, fizeram com que os cursos funcionassem em condições precárias. Não havia mais bolsas, nem os pagamentos dos professores pelo governo. A Universidade, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, passou a arcar com o pagamento dos docentes, que passaram a receber bem menos do que recebiam. O mesmo professor ainda observa: "Para você entender, vamos supor que eu recebia seiscentos reais por período, então, passei a receber quatrocentos". O governo continuou apenas cedendo os prédios escolares, já que isso não gerava gastos extras. A esse respeito o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, afirma ter feito "um projeto para o

FNDE[3] para concluir o pagamento dos professores tanto de Jardim como de Coxim". Além disso, ainda ocorreu um contratempo com o recurso pleiteado pela instituição, pois o "FNDE repassou, mas o estado não. Então foi isso: o FNDE repassou para o estado, mas o estado não deu a contrapartida", observa o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório. Esse problema reforçando o descontentamento dos professores em relação ao governo da época. Afinal, um dos problemas mais ressaltados por nossos colaboradores e que pode ter sido fundamental para a extinção do projeto foi a falta de bolsa de estudos, que, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, era um motivador para os professores fazerem o curso durante as férias, deixando a família em cidades distantes que, na época, eram de difícil acesso.

Havia também uma grande insegurança a respeito da realização das etapas seguintes. Nem mesmo os professores sabiam se aconteceriam e quando aconteceriam os cursos.

Uma das maiores deficiências dos cursos, segundo o professor Edmir Ribeiro Terra, era a falta de orientação aos ministrantes. Orientação entendida aqui no sentido de ser necessário discutir que o público dessas licenciaturas em regime parcelado era distinto dos que frequentavam os cursos regulares, o que implicava a necessidade de estratégias diferenciadas: "nós considerávamos como se eles tivessem entrando na faculdade aqui. Mas eles eram estudantes com bases diferentes e isso aí foi uma coisa." O mesmo professor ressalta ainda que os "professores tratavam da mesma forma o curso regular e o curso das Parceladas, o tratamento era praticamente igual: era um curso universitário". Nas palavras desse colaborador, o discurso vigente era, de que "não era para ferrar, mas não era para dar nota também". Essa deficiência quanto à clareza e profundidade das orientações, apontada pelo professor Edmir Ribeiro Terra, é um dos destaques também na narrativa do professor Antônio Carlos do Nascimento, já que, segundo ele, essa aproximação indesejável entre coisas diferentes gerava muitas reprovações, uma vez que os professores reproduziam as ações e/ou os procedimentos que levavam a efeito na sede da Universidade. Esse fator talvez fosse provocado, segundo o idealizador, porque, "naquele momento, a maioria dos professores, tanto da área de Biologia, Matemática, Química e Física, era bacharéis na Universidade, eles não eram licenciados." Neste sentido, os professores que atuavam nas Licenciaturas em Regime Parcelado faziam "uma leitura do ensino superior muito ortodoxa, muito tradicional", frisa o nosso colaborador, que, por fim, destaca que a maior reprovação e a maior evasão foram na área de Ciências (Matemática).

[3]FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Apesar de todas as limitações e deficiências, o curso é avaliado como uma experiência gratificante pelo professor Luiz Carlos Pais, já que os professores leigos, que cursavam as Licenciaturas em regime parcelado, "tinham uma vontade imensa de aprender Matemática, pois eles já estavam em sala de aula, compromissados, tinham certa consciência das deficiências que possuíam na questão de conteúdo e queriam se aperfeiçoar". Neste sentido, o colaborador aponta que o resultado foi positivo. Além disso, destaca, teria ocorrido uma melhoria gigantesca, incalculável, nos conteúdos ministrados pelos professores que deixaram de ser leigos. Houve ganho qualitativo no ensino do interior do estado. Nesta mesma direção, temos o depoimento do professor Celso Correia de Souza que pensa que o estado teve um ganho com a qualificação oferecida para os professores por meio desses cursos: "se ele [o professor] está mais qualificado, ele ensina melhor". Neste sentido, o professor Sidnei Azevedo de Souza observa que "o curso cumpriu sua função e todo mundo aprendeu um pouco mais", capacitando, assim, os professores que já atuavam em sala de aula.

No entendimento de outro colaborador, o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, as Licenciaturas em regime parcelado da década de 1990 foram uma experiência que, à época, fez diferença, pois, para ele, os professores passaram a interessar-se mais, participavam mais de outras atividades e começaram a buscar mais conhecimento: "O interesse deles sempre foi muito grande, então, eles se tornaram a elite da Matemática nos seus municípios. Eles ralaram muito durante esses seis anos". Conforme analisa o professor José Luiz Magalhães de Freitas, à época,

> [...] o oferecimento desses cursos foi um excelente trabalho de extensão da UFMS, creio, foi uma das melhores ações que a Universidade fez. Porque senão esses professores não teriam habilitação, ou seja, continuariam sendo professores leigos. Eles não teriam nem contato, às vezes, com certos temas, teorias, ou seja, eles tiveram a oportunidade de estudar um pouco mais de Matemática, um pouco mais não, de estudar conteúdos e metodologias de Matemática, entre outras coisas. Para eles, foi uma oportunidade e, se não fizessem isso, dificilmente fariam de outra forma. Eu não tenho dúvida de que foi muito válido para melhorar a formação deles (Entrevista do professor José Luiz Magalhães de Freitas).

Vale notar que essa avaliação do curso também é feita pelo aluno Antônio Enes Nonato que considera a iniciativa da UFMS uma imensa oportunidade dada aos professores leigos: "Se nós não tivéssemos feito as Parceladas, na época, nós não teríamos feito um curso superior, porque tínhamos que continuar trabalhando, vendendo pipoca sem sal e sem açúcar. Assim, com o curso, nós vendemos pipoca com sal e açúcar".

Apesar de as Licenciaturas em regime parcelado serem avaliadas por nossos colaboradores positivamente, depois da formação dessas turmas – uma única turma de cada

uma das áreas de atuação do projeto, considerando os alunos que entraram para a segunda etapa e a junção das turmas de diferentes polos – não houve mais oferta e continuidade do projeto. A esse respeito, o professor Edmir Ribeiro Terra manifesta que as Licenciaturas em regime parcelado não tiveram continuidade por conta dos governos. Para ele, a Universidade não conseguiu sozinha levar um projeto desse tipo, afinal a demanda vem do estado e, assim, o governo do estado deveria querer resolver ou minimizar o problema. Além disso, o nosso colaborador destaca que os professores da UFMS não podiam ter outra fonte de renda que não aquela da Universidade, já que eles tinham dedicação exclusiva e, como lecionavam nos cursos regulares, eles podiam trabalhar nesses cursos somente nas férias.

Professores como Antônio Carlos do Nascimento Osório, Luiz Carlos Pais e Sidnei Azevedo de Souza acreditam que, hoje, não faz mais sentido a oferta de cursos dessa modalidade no estado do Mato Grosso do Sul, uma vez que há oferecimento de cursos de Matemática em instituições oficiais, públicas no interior do estado e também em universidades particulares. Além disso, na atualidade, a situação do professor leigo foi abrandada, conforme salienta o professor Luiz Carlos Pais, parcialmente, pela questão dos cursos em EAD, que têm formado professores em uma escala maior. Com esse mesmo pensamento, temos as ideias do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, ao considerar que, com os cursos em EAD, não caberia mais cursos como as Parceladas. Entretanto, o professor Edmir Ribeiro Terra acredita e defende a ideia de que, hoje, haveria ainda no interior do estado clientela para trabalhar um curso em modalidade parcelada: “eu acho que é possível; mesmo a gente tendo a Educação a Distância, mesmo tendo a *internet,* é possível que se tenha tudo de novo”. “Eu não estou com saudosismo não, eu estou ainda mostrando que, hoje, ainda, a necessidade é grande. É necessário”.

11. ALGUMAS REVISITAÇÕES, ALGUMAS COMPREENSÕES

Como sugere Thompson (2011), buscamos iluminar as condições sociais e as características estruturais das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores de Matemática no estado do Mato Grosso do Sul, nossa forma simbólica, visando a interpretar esse modo de formação: quais sentidos podemos atribuir?

Para isso, temos como objetivo, neste texto, interpretar a ideologia, "explicitar a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que esse sentido mantém" (THOMPSON, 2011, p.35). Mas, antes, explicitaremos o modo como concebemos a noção de ideologia e, para isso, debruçamo-nos, uma vez mais, nos estudos de Thompson (2011).

Para tratar o conceito e desenhar uma teoria da ideologia, Thompson retoma alguns contornos e desacertos ocasionais que, ao longo dos últimos dois séculos, ocorrem quando o termo *ideologia* é mobilizado. Ele formula, assim, uma concepção ideológica a partir de um breve histórico, buscando detectar algumas particularidades que, no tempo, são conservadas, e, ao mesmo tempo, tenta afastar-se de conjecturas que a ele parecem insustentáveis.

Thompson ressalta em suas observações que o conceito de ideologia, devido à longa trajetória percorrida em um caminho sinuoso, carrega uma gama de significados. Por isso, observa que, hoje em dia, tratar de ideologia, muitas vezes, significa enfocar o pensamento do outro que pensa diferente de nós. Nessa perspectiva, caracterizar "um ponto de vista ideológico é, tem-se a impressão, já criticá-lo implicitamente, pois o conceito de ideologia parece transmitir um sentido negativo, crítico" (THOMPSON, 2011, p.14).

Essa interpretação conduzida por Thompson sobre o termo, segundo nosso entendimento, permite perceber, dentre a multiplicidades de significados vinculados ao conceito, são ramificações de dois tipos, distinguidas por Thompson (2011) como concepção neutra e concepção crítica, ambas ocorrendo, na história, de modo muito intenso. A primeira delas é desenvolvida por autores como Destutt de Tracy, Lenin, Lukács e Mannheim e visa a compreender a ideologia como um aspecto da vida social ou como forma de investigação social como outra qualquer, não menos nem mais interessante ou questionável. Desse modo, nessa forma de compreender o conceito, um fenômeno entendido como ideológico não precisa estar ligado aos interesses de um grupo específico. A segunda, denominada por Thompson (2001) de concepção crítica de ideologia, é desenvolvida por Napoleão, Marx e Mannheim. Trata-se de uma concepção restrita de ideologia, segundo a qual fenômenos caracterizados

como ideológicos carregam implicitamente um criticismo. Dessa forma, apresentam um sentido pejorativo, crítico ou negativo, tendo sempre a ideia de ilusório e enganador.

Segundo Thompson (2011), atualmente, na literatura social e política, tem-se duas respostas que se destacam sobre a herança ambígua do conceito de ideologia: a tentativa de domar o termo e a de abandoná-lo. Na busca por domar o conceito, tenta-se, explícita ou implicitamente, retirar dele um sentido negativo e integrá-lo a um conjunto de conceitos utilizados pelas ciências sociais. Essa investida criou o que se denomina, na atualidade, de *concepção neutra da ideologia.* Nesse viés, as ideologias podem ser vistas como sistemas simbólicos de pensamento ou de crenças em que o analista tenta identificar e descrever, a dinâmica da ação social e política. A partir dessas ideias, há a propensão de pensar as ideologias em termos de ismos – marxismo, comunismo, conservadorismo etc. Quanto à opção pelo abandono do termo, esta deve-se à ideia de que o conceito de ideologia é muito ambíguo, contestado, elástico, ao ponto de ter sido utilizado e marcado historicamente de diversos modos, acreditando-se, assim, hoje em dia, que ele não favorece uma análise social e política. Tal resposta é apontada por Thompson (2011) como superficial, pois esse viés prefere abandonar a busca por detectar algum resíduo digno de ser conservado. Para o sociólogo, que apresenta outra noção de ideologia que difere dessas duas, o conceito continua adequado e significativo no vocabulário intelectual da análise política e social. Assim, diferente da primeira resposta quanto à noção ambígua do termo, Thompson (2011) não tenta eliminar o sentido negativo do conceito, mas manter esse aspecto negativo e desenvolvê-lo criativamente, reformulando o que se entende ser uma *concepção crítica de ideologia,* mantendo, assim, o sentido crítico do termo.

Contudo, o estudioso não se coloca como diretamente ligado a nenhuma teoria particular dentre as apresentadas anteriormente. O que ele faz é tentar conservar algumas conjecturas ao mesmo tempo em que abandona alguns temas implícitos nas teorias. Neste sentido, a reformulação apresentada por Thompson (2011) mostra-se como construtiva, posto que tenta elaborar um conceito de ideologia ao invés de retomar algum dos anteriormente apresentados. É também uma elaboração modesta, já que não busca realizar uma síntese das mais variadas concepções, destacando-se aquelas que, segundo seu ponto de vista, são mais significativas.

Para formular sua concepção de ideologia, Thompson (2011) apoia-se no que ele denomina a *concepção latente* de Marx. Explica-nos que mantém, de uma forma modificada, somente um critério de negatividade que, para ele, é uma característica definidora de ideologia: o critério que permite a sustentação das relações de dominação. Isso porque,

segundo salienta, não é necessário que as formas simbólicas sejam ilusórias e errôneas para serem ideológicas, mas em alguns casos, as formas simbólicas podem operar por meio do ocultamento e do mascaramento das relações sociais, por meio da falsa interpretação de situações ou até mesmo do obscurecimento, que, porém, para ele, não são características fundamentais da ideologia, são apenas possibilidades circunstanciais. Observa, ainda, que há mais dois aspectos em que a sua reformulação difere, de modo expressivo, da concepção de Marx.

O primeiro desses aspectos é o próprio critério de sustentação de relações de dominação que, na obra de Marx, é entendido em termos de relações de classe. Assim sendo, tem-se, para Marx, como eixos principais da exploração e da desigualdade nas sociedades humanas, em particular nas sociedades capitalistas, as relações de dominação e subordinação de classe. Para Thompson (2011), porém, as relações de classe não são o único meio no qual operam a dominação e a subordinação, ainda que sejam um eixo para compreender a desigualdade e a exploração. Para ele, estudar a ideologia implica atentar para os modos como o sentido mantém relações de dominação de classe, mas também precisamos investigar outros tipos de dominação que existem nas relações sociais estruturadas. Nossas interpretações/reinterpretações, no esteio dessas ideias, devem ser vistas para além do fato de classes dominantes lutarem e unirem-se sempre visando perpetuar seus interesses, ambições e decisões, empenhando-se para assegurar e conservar a posição na dominação. Para Thompson (2011), a ideologia não depende necessariamente das relações de dominação de classe: o autor abre a análise da força simbólica a outros modos de dominação, não reduzindo as ideologias nas sociedades modernas a simples reflexos das estruturas econômicas e sociais.

O segundo aspecto é que, na teoria de Marx, as "classes existem 'em si mesmas', determinadas por relações objetivas de produção e por circunstâncias que são, primeiramente, de caráter econômico" (THOMPSON, 2011, p.78). Esse sentido, atribuído por Marx às classes, provoca Thompson que, por sua vez, argumenta que a "dificuldade com essa teoria é que ela tende a menosprezar o quanto as formas simbólicas e o sentido mobilizado são *constitutivos* da realidade social e estão ativamente envolvidos tanto em criar como em manter relações entre pessoas e grupos" (Ibidem, p.78). Thompson (2011) propõe, assim, na sua reformulação, conceituar a ideologia em termos dos modos como o sentido é mobilizado pelas e a partir das formas simbólicas, podendo tanto quanto servir para manter e reproduzir relações de dominação. Busca-se, dessa forma, evitar que a ideologia seja vista como o "cimento social" que consolida as sociedades, unificando os seus integrantes, em termo de normas e valores coletivamente compartilhados. Ademais, essa reformulação proposta,

impede pensarmos que as formas simbólicas são ideológicas em si mesmas. Para Thompson (2011), o quanto elas são ideológicas e se são ideológicas resulta dos modos como elas são empregadas e entendidas em contextos sociais específicos.

Na busca, então, de criar um guia para a análise das formas simbólicas, Thompson (2011) reformula e apresenta a sua compreensão de ideologia:

> Na reformulação do conceito de ideologia procuro reenfocar esse conceito numa série de problemas que se referem às inter-relações entre sentido (significado) e poder. Argumentarei que o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – que eu chamarei de "relações de dominação". Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder* (THOMPSON, 2011, p.16 – grifos do autor).

Cabe-nos, desse modo, se desejamos seguir a perspectiva proposta por Thompson (2011), buscar modos de como o sentido é constituído e empregado pelas e a partir das formas simbólicas e se serve ou não (e como) para sustentar e estabelecer relações de poder.

Sob essa óptica, o sociólogo nos desafia a estudar as formas simbólicas à luz das relações sociais estruturadas. Estudar a ideologia, neste sentido, não envolve analisar um sistema de pensamento ou crença ou tentar analisar uma forma simbólica "em si mesma": trata-se de entender os *usos sociais das formas simbólicas.* Procura-se, ainda, investigar as relações de poder e dominação para além das relações de poder institucionalizadas. Assim sendo, tem-se o olhar também para as relações que ocorrem nos contextos sociais que atingem diretamente a maioria das pessoas em suas vidas cotidianas, como, por exemplo, no local de trabalho, na própria casa. Assim, estamos interessados tanto no contexto específico das instituições formais quanto no contexto da vida cotidiana.

Com base nessas ideias, explicitamos que o conceito de ideologia aqui utilizado

> [...] chama a atenção para as maneiras como o sentido é mobilizado a serviço de indivíduos e grupos dominantes, isto é, às maneiras como o sentido é construído e transmitido pelas formas simbólicas e serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações sociais estruturadas das quais alguns indivíduos e grupos se beneficiam mais que outros, e que alguns, indivíduos ou grupos, têm um interesse em preservar, enquanto outros procuram contestar (THOMPSON, 2011, p.96).

Por isso, na tentativa de compreender todas as mudanças sócio-históricas que permitiram a produção do nosso objeto de estudo, bem como sua propagação e apropriação, laçamos mão do conceito de ideologia como reformulado por Thompson (2011). Tal conceito desempenha papel fundamental "nas batalhas políticas da vida cotidiana" (THOMPSON,

2011, p.43), afinal, há várias situações de dominação que entendemos ser relações de poder sistematicamente assimétricas. Para Thompson (2011), essas situações ocorrem "quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito" (THOMPSON, 2011, p.80). Assim, uma forma simbólica será ideológica quando estabelecer e sustentar relações de dominação em um contexto sócio-histórico determinado, e será crítica quando auxiliar a minar essas relações. Nesse viés, sabendo que nenhuma forma simbólica é ideológica ou contestatória em si mesma, podemos entendê-la como ideológica em um determinado contexto e subversiva em outro, como ideológica em alguns aspectos e contestatória em outros.

No que tange ao assunto em questão, Thompson (2011) indica ser necessário analisar as pessoas envolvidas na produção, transmissão e recepção das formas simbólicas como sujeitos ativos, que, apesar de poderem ser, de certa forma, influenciados por essa produção, também são capazes de ter um pensamento crítico e independente na busca de reinterpretar e compreender as mensagem que recebem. Esse exercício, muitas vezes implicitamente, permite aos sujeitos compreenderem a si próprios por meio das mensagens que buscam compreender.

Segundo tal perspectiva, buscamos atribuir sentido à forma simbólica tentando elencar, ainda a partir de Thompson, alguns modos gerais em que a ideologia pode operar. Trata-se de entender os modos de legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação e suas respectivas estratégias de construção simbólica. Ou seja:

> 1 - *Legitimação*: as relações de poder são sempre apresentadas como justas e dignas de apoio, legítimas. As estratégias para a legitimação podem implicar (a) Racionalização (o produtor da forma simbólica constitui uma cadeia de raciocínio para justificar ou defender as relações), (b) Universalização (apresentar o interesse de uns como sendo o interesse de todos), (c) Narrativização (a narração impõe um passado que faz do presente algo eterno e aceitável);
>
> 2 - *Dissimulação:* as relações de poder são estabelecidas e sustentadas por serem negadas, obscurecidas. Dissimula-se a partir das estratégias de (a) Deslocamento (quando conotações positivas ou negativas de um

termo habitualmente utilizado para referir-se a determinadas pessoas ou objetos são transferidas para um novo referente), (b) Eufemização (quando as descrições de instituições, ações ou relações sociais servem para acrescentar uma valoração positiva a que se deseja impor), (c) *Tropo* (trata-se do uso figurativo da linguagem no discurso. As formas mais frequentes de *tropo* que podem ser utilizadas para dissimular relações de dominação são a metáfora, a metonímia e a sinédoque);

3 - *Unificação:* busca vincular indivíduos numa identidade coletiva - independente de divisões e diferenças – por meio de uma construção simbólica de unidade, sendo estratégias para isso, (a) a Padronização (a adequação de formas simbólicas a um referencial padrão) e a (b) Simbolização da unidade (construir uma identidade com símbolos de unidade e identificação coletiva);

4 - *Fragmentação:* busca-se segmentar pessoas e grupos que podem ameaçar uma determinada relação de poder. Para fragmentar, são válidas as estratégias de (a) Diferenciação (a ênfase dada às distinções entre pessoas e grupos pode enfraquecer e desunir os grupos), (b) Expurgo do outro (constroem-se inimigos);

5 - *Reificação:* é a tentativa de eliminar o caráter sócio-histórico tentando fazer crer que uma situação transitória, histórica é permanente, natural, atemporal. Para reificar, pode-se apostar nas estratégias de (a) Naturalização (tratar como natural um estado de coisas e fazer acreditar ser social e histórico um acontecimento episódico), (b) Eternalização (trata-se de apresentar os fenômenos sócio-históricos como se fossem permanentes e imutáveis, o que implica a necessidade de esvaziá-los de seu caráter histórico), (c) Nominalização/ Passivização (a nominalização ocorre quando as descrições das ações e dos participantes nessas ações são nominadas, de modo a culpabilizar objetiva e especificamente alguém ou algo. A passivização acontece, por exemplo, quando na narrativa os verbos são colocados na voz passiva, apagando ações e sujeitos como se os acontecimentos ocorressem “por si próprios”).

Assim sendo, tentaremos, em nossas análises, mobilizar essa concepção de ideologia, buscando como segundo nossa compreensão, alguns sentidos das Licenciaturas Parceladas, no contexto estudado, foram construídos e transmitidos.

11.1. **Um estado, e suas identidades**

Em um estado marcado pela luta política na disputa pelo domínio de diferentes núcleos e pelas diferenciações regionais devido a seu amplo território, a busca pela divisão do Mato Grosso fazia-se presente durante todo o tempo. Trata-se de um período de muitos conflitos políticos, sociais, culturais e econômicos, um momento em que se almejavam mudanças capazes de modificar o curso da vida dos mato-grossenses e a história do estado, que, apesar de todos os conflitos existentes, continuava até então como Mato Grosso Uno. Assim foi até a década de 1970, período em que centramos a primeira etapa deste nosso estudo.

Conforme discutido em capítulo anterior, o contato, antes da década de 1970, entre o norte e o sul do estado, bem como com os demais estados, acontecia basicamente pela via fluvial, o que evidenciava ainda mais a importância da cidade de Corumbá, que, à época, transformava o sul do estado em um polo comercial relevante, enquanto o norte continuava estagnado.

Se as vias fluviais causavam discórdias entre o sul e o norte, o desenvolvimento das vias terrestres poderia auxiliar na união dessas regiões. Isso, entretanto, não aconteceu. Na verdade, deu-se o contrário. Favorecendo ainda mais o crescimento do sul do estado, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil[1] que ligava Bauru a Porto Esperança e proporcionava uma rápida ligação entre o sudeste do Brasil e o sul do Mato Grosso Uno. Esse crescimento exponencial da região, que, década após década, só se tornava ainda mais acentuado, fazia com que Campo Grande se destacasse na luta para tornar-se capital do estado. Desse modo, continuava alimentada a disputa política entre os representantes do sul e do norte, que buscavam favorecer os interesses específicos de cada uma das regiões.

---

[1] O embrião da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, de acordo com os estudos de Baraldi (2003), começa a tomar forma em 1890, quando o Brasil Império sente a necessidade, depois da Guerra do Paraguai, de ligar a província de Mato Grosso - atual Mato Grosso do Sul - ao Rio de Janeiro - capital à época. Contudo, é a partir de 1905, no período da República, que inicia-se a construção das linhas férreas da Noroeste, ligando o estado de São Paulo, partindo de Bauru, ao estado de Mato Grosso do Sul, terminando seu destino em Corumbá. Vale ainda ressaltar, que a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil chega ao seu ponto final somente em 1952, quando une-se à a Estrada de Ferro Brasil – Bolívia.

Para resgatar e manter o controle político de Mato Grosso, os dirigentes nortistas estrategicamente indicaram o bispo D. Francisco de Aquino Corrêa para presidente do estado, com o discurso de um governo de *união* e *pacificação,* promovendo a ideia de um homem apolítico, com isenção e neutralidade no que diz respeito aos fascínios partidários. Efetivou-se, então, o trato de *união* e *pacificação* entre as lideranças do Partido Republicano Conservador (PRC) e do Partido Republicano Mato-Grossense (PRMG), garantindo que a classe dominante continuasse frente ao poder.

Para entendermos esse episódio sob outro prisma, buscamos a passagem em que Thompson (2011) retoma a narração de Marx sobre os acontecimentos que permitiram o golpe de estado do sobrinho de Napoleão, Luís Napoleão Bonaparte, em 1851, na França. Para Marx, o acontecimento não foi resultado exclusivamente de processos relacionados à economia, mas também de acontecimentos "relacionados a imagens do passado, presos a tradições que persistem apesar da transformação contínua das condições materiais da vida". Neste sentido, "a tradição de todas as gerações já mortas se impõe como um pesadelo na mente dos vivos". (THOMPSON, 2011, p. 59). Essa mesma tradição histórica que fez os camponeses franceses acreditarem no milagre que Napoleão traria de volta a glória, fez com que mato-grossenses acreditassem no milagre de que o bispo D. Francisco de Aquino Corrêa ser imparcial e que, assim, traria a união e o progresso para o estado: uma figura salvadora, mas que, na verdade, implicou a criação de *formas simbólicas* que cooptavam a tradição funcionando, naquele momento de crise, para manter a ordem social.

Uma das estratégias traçadas por intelectuais de Cuiabá no governo de D. Aquino, e considerando a referida cidade como a detentora do poder do estado, foi, por meio de um jogo de forças, dissolver a ideia de Campo Grande como uma promissora capital estadual. Foram manipulados, por meio da divulgação da memória e das tradições dos cuiabanos, os registros que refletiam a imagem do modo que gostariam de ser lembrados, modificando a ideia, defendida por alguns, de que Cuiabá era cidade decadente, signo do atraso em direção à civilização e ao progresso. Para isso, impôs-se esse "novo" ideário, que dissipava as esperanças campo-grandenses e mantinha tudo como antes: fazia-se necessário, culturalmente, inventar memórias. Foram, então, criadas instituições singulares no contexto da comunicação de massa, como o Instituto Histórico de Mato Grosso e o Centro Mato-Grossense de Letras. O sentido construído e difundido por essas instituições servia, nesse contexto, para estabelecer e sustentar relações de dominação. Contudo, a estratégia gerou revolta por parte dos sulistas que não concordavam com a tentativa de inculcar uma memória defensora do Norte e uma imagem artificializada dos cuiabanos, que encobria as violentas lutas entre partidos, as

eleições fraudulentas e a grande pobreza em que vivia parte da população mato-grossense. Essas ações são vistas por nós, conforme definidas por Thompson (2011), como pautadas em *concepções críticas de ideologia,* já que são enganadoras, ilusórias e ligadas aos interesses dos cuiabanos, tentando manter os sulistas submissos, enquanto reforçavam a ideia de que Cuiabá deveria manter-se no poder.

Além disso, os sulistas não queriam ser comparados aos cuiabanos e não aceitavam a ideia de ter Cuiabá como "cidade mãe". Com efeito, muitas das tradições, de acordo com Thompson (2011), são inventadas com a finalidade de "criar um sentido de pertença a uma comunidade e uma história que transcende a experiência do conflito, da diferença e da divisão" (THOMPSON, 2011, p. 83). Contudo, no Mato Grosso Uno, essa estratégia só provocou ainda mais o afastamento entre o sul e o norte do estado.

Tal desunião entre as regiões tornava-se ainda mais evidente com o passar do tempo, uma vez que as lideranças políticas sulistas começavam a ganhar força, já que indivíduos têm diferentes graus de poder, devido à sua localização social e às suas qualificações. Desse modo, as lideranças políticas do sul, marcadas por intelectuais com formação em Direito e Medicina, atreladas a grandes pecuaristas da região, criaram estratégias subversivas. Entre elas, nos anos 1929/1930, o apoio dado ao candidato à presidência da República à época: enquanto o norte apoiava Júlio Prestes, o sul apoiava a campanha da Aliança Liberal com Getúlio Vargas como candidato. Ademais, o sul também apoiou o movimento denominado *Revolução de 30,* logo desfeito quando se percebeu que os desejos de participação no poder estadual, mesmo do lado dos vitoriosos, não tomava forma, devido ao fato que Cuiabá, para manter o seu papel, acabou aderindo ao novo regime.

Como a estratégia de *unificação* não obteve o desfecho idealizado e a subversão dos sulistas mostrava-se de modo enfático, observamos, logo em seguida, outro modo de fazer a ideologia funcionar, descrito por Thompson (2011) como *fragmentação:* trata-se da estratégia da região sul de apoiar os líderes sulistas à Revolução Constitucionalista de 1932. Naquele momento, o general Bertoldo Klinger nomeou Vespasiano Martins como "governador revolucionário" para o Mato Grosso. Vespasiano, no período, exercia funções em Campo Grande, concomitantemente ao que o interventor nomeado por Vargas fazia em Cuiabá. Esse fato marcou de modo mais intenso o movimento de divisão do Mato Grosso Uno, dada a existência de dois governos paralelos em um pouco mais de dois meses. Compreendemos esse momento como uma tentativa de dominação do sul que lutava, até então, não pela divisão do estado, mas para ter Campo Grande como capital estadual. Esse estado de coisas só enfatizava ainda mais as características que desuniam norte e sul.

Com a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932, o único caminho visto por uma elite sulista – composta por estudantes universitários campo-grandenses - foi fundar a *Liga Sul-mato-grossense* com o objetivo explícito de dividir o estado de Mato Grosso entre Sul e Norte. Essa questão, para nós, é também uma estratégia de subversão dos sulistas, cansados da *dominação* por parte dos nortistas, uma vez que a relação de poder, nesse caso, *sistematicamente assimétrica,* permitia que os nortistas dominassem o poder de maneira estável, excluindo os sulistas.

Como uma forma de silenciar os manifestantes da *Liga Sul-mato-grossense,* mais uma vez, identificamos a tentativa de *unificação* quando a elite do norte de Mato Grosso lançou o manifesto *Por um Mato Grosso Unido,* cuja finalidade era rebater as declarações do sul, rejeitando a tese de "ódio" entre as regiões, desconsiderando totalmente a ideia de caracterizar o Norte e o Sul do estado como espaços distintos e com grandes divergências. Via-se uma tentativa de unir os indivíduos das duas regiões de modo que as diferenças e as divisões fossem suprimidas, com o intuito, entretanto, de sustentar a relação de *dominação.* Essa estratégia, também defendida por Cândido Mariano da Silva Rondon, inflamou ainda mais a ideia de bipartir o estado. O documento, intitulado *A divisão de Mato Grosso: resposta ao General Rondon,* assinado por personalidades importantes da região sul, reiterava a posição pela separação. Contudo, mais uma vez, a subversão não obteve sucesso. A ideia do separatismo parece reacender novamente entre 1968-1975. Naquele período, o Brasil estava em um fluxo desenvolvimentista e expansionista e, consequentemente, fomentou-se a migração de paulistas, mineiros e goianos para o sul do Mato Grosso em busca da exploração e da produção de diversos produtos. Os vários planos de desenvolvimento da época incentivavam o crescimento industrial e a expansão de algumas regiões brasileiras. Especificamente, para o desenvolvimento da região Centro-Oeste, vários planos foram postos em ação, dentre eles, destacamos o Pladesco e o Prodoeste, que tiveram como finalidade, respectivamente, ampliar e expandir a produção de vegetais e minerais e proporcionar a integração do território nacional, via pavimentação da malha rodoviária, resultando a expansão da industrialização e do comércio, de modo enfático, nessas regiões. Esse dado pode ser observado na fala do professor Carlos Henrique Patusco sobre a turbina a gás da Itaú, que, naquela época, só existia em Cuiabá, mostrando-nos o investimento industrial naquela região. Atrelado a esses movimentos de desenvolvimento da região, estão o crescimento da alfabetização, a necessidade de formação profissional e, dessa forma, também a interiorização das universidades, o que implicou que os nossos colaboradores, muitos paulistas e mineiros, viessem a fazer parte dessa história.

Segundo Bittar (2009), a divisão foi motivada por razões de interesses políticos e de ordem geopolítica mais imediata. Neste sentido, alguns grupos tentaram reverter a motivação da divisão e é por isso, como observa Silva (2006), que se teve o objetivo da reativação rápida e imediata da *Liga Sul Matogrossense* para dar a sensação à população que a *Liga* tinha um papel de protagonista no processo de divisão. Contudo, sabemos, devido aos estudos de capítulos anteriores, que não foi isso que ocorreu. A respeito desse episódio, podemos observar que há *dissimulação*, por meio da estratégia de *eufemização,* pois tenta-se descrever ações da *Liga Sul Matogrossense* acrescentando-lhe uma valoração positiva, já que a ideia era fazer com que o povo acreditasse que, de alguma forma, a *Liga* estava envolvida com a divisão do estado. Podemos notar também, com a reativação da *Liga Sul Matogrossense,* a tentativa de unir a população por meio de uma identidade coletiva, *unificação*, por meio da *simbolização da unidade,* daria um sentido de "coletivo" à população, que, em momento algum, participou do processo de divisão do estado. Contudo, reavivar a *Liga,* sob a liderança de Paulo Coelho Machado, tinha o intuito de defender os interesses da elite sul-matogrossense e também os interesses do próprio pecuarista que se tornou chefe da Secretaria da Casa Civil do Mato Grosso do Sul. Esses dados nos permitem notar a estratégia de *universalização*, como se os interesses da *Liga Sul Matogrossense* e de seu líder fossem os interesses de todos[2].

Com a divisão do estado de Mato Grosso e o nascimento do estado de Mato Grosso do Sul, impunha-se uma nova definição das finalidades do governo, a mudança de princípios e, principalmente, de estrutura. Com esse pensamento, ao assumir o comando de um novo estado Harry Amorin Costa lutou contra a administração de Cuiabá e suas imposições, entendendo que deveria oferecer ao estado as mudanças necessárias para atender o que ele acreditava serem as expectativas em busca de um estado modelo. Mas as ideias fomentadas pelo governador na busca de uma administração modelo eram contrárias ao clientelismo, ao empreguismo e à corrupção. Com ênfase em aspectos como o número reduzido de secretarias, o planejamento participativo e a racionalidade da máquina governamental, o novo administrador, ao contrário de conseguir organizar o novo estado, gerou grande polêmica e rejeição principalmente em relação à elite política local. Ao nosso ver, esse homem público que sabia o risco que corria ao enfrentar frontalmente os interesses da minoria que sempre esteve lutando para manter o poder, tinha coragem de lutar pela renovação, de combater os privilégios, agredindo, assim, as estruturas arcaicas, tentando quebrar os esquemas, derrubar o

[2] Como já nos alertava Thompson (2011), em alguns casos particulares como este, alguns modos de ideologia podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente, tudo com a finalidade de sustentar as relações de poder.

apadrinhamento e o clientelismo que só faziam (e continuam a fazer) emperrar e diminuir a capacidade realizadora da administração estadual. Todavia, como sabemos, os esforços para constituir um estado-modelo foi em vão, uma vez que o primeiro governador do Mato Grosso do Sul permaneceu no cargo por apenas seis meses. A questão impactante dessa breve gestão foi a proposta de renovação geral, que, ao nosso ver, teria elementos para colocar o estado em movimento rumo ao desenvolvimento rápido que se almejava. Porém, estavam incrustados na cultura política hábitos e práticas que permaneciam no novo estado por falta de novos políticos na região que se tornara autônoma. Tais comportamentos, costumes e hábitos consolidados na elite política sulista eram difíceis de serem extirpados. Harry Amorin Costa, de acordo com Bittar (2009, v.1, p. 362), sabia dos obstáculos com que iria se deparar, tanto que mencionou: "A minha própria escolha, na condição de simples técnico apartidário, advém da impossibilidade total de uma composição política". Inerte e imobilizado pelas forças e interesses que comprometiam a governabilidade e sem o apoio necessário, principalmente da ARENA regional, ele foi, por fim, destituído. Há indícios de *fragmentação* nesse episódio, posto que a elite local criou um Harry Amorin Costa inimigo do estado – *expurgo do outro -,* pois o primeiro governador mostrava ser ou vir a ser um real problema para o grupo sulista dominante. Assim, retoma-se o poder por meio da *legitimação,* já que tratam o presente justificando os atos por meio de tradições aceitáveis que, por sua vez, são tratadas como permanentes e recorrentes.

Toda essa movimentação, entretanto, permitiu que o novo estado, na década de 1990, mais do que em décadas anteriores, ficasse focado na exploração do gado, experimentando grande aperfeiçoamento com base "na formação de pastagens artificiais, no melhoramento genético do rebanho e na instalação de indústrias frigoríficas" (BITTAR, 2009, v.2). O Mato Grosso do Sul tornava-se cada vez mais promissor, mas a sua riqueza continuava acompanhada de extrema pobreza, revelada nas lonas negras dos acampamentos dos sem-terra, nas lutas com a população indígena por terras, e na evidente desnutrição, fome e morte de crianças que compunham a realidade paupérrima da população nas periferias sul-mato-grossenses. Marcou-se, assim, de maneira enfática, no contexto social, político e econômico do estado, a disparidade entre as classes sociais e o favorecimento político das autoridades do estado, geralmente tradicionais criadores de gado.

11.2. **A interiorização da Universidade**

Influenciados pelo processo de implantação do ensino superior dos anos de 1960 no país, as Instituições públicas de ensino superior no sul do Mato Grosso Uno começaram a tomar forma em 1962, com os cursos de Farmácia e Odontologia em Campo Grande. Com a estratégia de manter os "filhos na terra", discurso do regime militar de 1964, difundia-se e defendia-se a ideia também de promover o ensino nas cidades do interior para que os estudantes não se deslocassem para os grandes centros e lá permanecessem. Devemos considerar que o controle do espaço territorial pelo Estado autoritário era um dos objetivos das autoridades para estabelecer e sustentar as relações de dominação, já que a ocupação do Centro-Oeste enquadrava-se perfeitamente na estratégia da consolidação do capitalismo (BITTAR, 2009). Era fundamental que a ocupação territorial acontecesse para atender objetivos de ordem interna, com o intuito de barrar as investidas comunistas. Essa estratégia visava tanto à segurança, como também à integração do território brasileiro, de modo a ampliar a forma de produção capitalista. Os militares, evidenciando o desejo pelo desenvolvimento, traçaram estratégias como a interiorização, divulgando a ideia de que o ensino precisaria seguir uma vertente profissionalizante e defendendo, também a proposição de um desenvolvimento técnico-científico. Para isso, era necessário formar pessoal especializado em nível superior e, seguindo essa tendência, em 1966, em Campo Grande, incorporado à Faculdade de Farmácia e Odontologia, foi criado o Instituto de Ciências Biológicas, que, em 1968, implantou o curso de Medicina. Nas cidades menores do sul do estado foram criados cursos de Licenciaturas de modo vertiginoso entre 1967 e 1976.

Como salienta Silva (2015), ainda que fosse claro o desprestígio dos cursos de Licenciatura frente aos cursos de Medicina oferecidos em Campo Grande e os de Engenharia oferecidos em Cuiabá, os cursos de Licenciatura, vinculados aos Centros Pedagógicos, exigiam menos estrutura. Segundo Nogueira (2005, p.43), "criavam-se os cursos de bacharelado em Campo Grande e as licenciaturas nas cidades menores, com menor capacidade de influenciar nas decisões políticas", o que acrescenta um ingrediente a mais nesse panorama de desigualdades e intenções atravessadas. Contudo, não devemos esquecer que também havia necessidade de formar professores nessa região em que esse profissional não existia. Diferente das capitais. Nesse contexto, devido a tal estado de coisas, os Centros Pedagógicos de Dourados, Corumbá, Três Lagoas e Aquidauana ofereceram os primeiros cursos formais de formação de professores do sul do estado de Mato Grosso.

Os Centros Pedagógicos no interior do sul de Mato Grosso foram implantados em regiões estratégicas com o intuito de desenvolver o estado e ocupar áreas despovoadas, pois as pessoas migravam à procura de formação e muitas ficavam nas regiões em que os Centros

estavam localizados. Na entrevista do professor Carlos Henrique Patusco, fica claro que muitos migrantes chegavam de trem em busca de uma oportunidade de atuação e formação. A ideia da ocupação do território no Centro-Oeste devia-se principalmente à intenção de implementar e agilizar um modelo capitalista de produção. Contudo, as ações levavam todos a acreditarem que o que se buscava era simplesmente a valorização regional.

Desse modo, em 1967, o Governo do Estado criou, em Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, expandindo, assim, a rede pública estadual de ensino superior. Por meio da aglutinação dos Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, foi possível criar a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT, conforme lei n° 2947 de 16 de Setembro de 1969, que começou a funcionar por meio da autorização do governador do Estado pelo decreto n° 1072 de 21 de janeiro de 1970. Apenas no ano de 1970 foram instalados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados, integrados à UEMT. Além disso, como extensão do Instituto de Ciências Humanas e Letras de Corumbá, foi criado o Centro Pedagógico de Rondonópolis, como parte da UEMT e não da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, o que se justifica dada a existência de uma extensão da UEMT em Rondonópolis desde 1975, na forma de Licenciaturas Parceladas, em Estudos Sociais e Ciências, com a finalidade de qualificar a mão de obra que já atuava em escolas públicas da região. Dessa maneira, em 31 de março de 1976 foi autorizada a criação do Centro Pedagógico de Rondonópolis (que, atualmente, pertence à UFMT) como parte da Universidade Estadual de Mato Grosso, com sede em Corumbá. Isso produz alguns questionamentos: por que a participação de Rondonópolis seria importante, já que se trata de uma cidade ao norte do Mato Grosso? Seria mais uma forma de subverter a dominação, expandindo a atuação da UEMT?

Essa resposta é encontrada no próprio corpo do texto do projeto da Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências destinado a atender Rondonópolis. Alves (1973, p.31) revela que essa "comunidade não está presa a tradições, sendo receptiva, portanto a influência de fora". Além disso, menciona ser Rondonópolis, à época, uma das cidades mais importantes do norte do Estado em termos de convergência rodoviária. Acentua-se também a precariedade da formação dos professores, sendo licenciados, à época, no município, apenas 27,9% dos professores do primeiro grau e 11% dos de segundo grau. A quantidade de professores que já atuavam sem a formação mínima de 2° grau atingia o índice de 41%. Podemos, então, conjecturar que havia a intenção de, por meio da UEMT, chegar não somente à comunidade, mas alcançar toda a região de Rondonópolis por meio dos professores, como tentativa de romper a barreira entre o sul e o norte do estado. Consequentemente, os nortistas

dessas regiões eram beneficiados pela Universidade Estadual até então criada para atender os sulistas, o que nos permite conjecturar que, com a atuação da UEMT nessa região, os nortistas iam sendo, de alguma forma, influenciados pela instituição nessa luta por poder.

Com a divisão do estado, o polo de Rondonópolis passou a fazer parte da UFMT e, nesse mesmo período, as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências oferecidas pelas UEMT/UFMS deixaram de ser oferecidas: Não havia mais necessidade de cursos dessa natureza para habilitar professores leigos? Havia tanta necessidade que, como vimos no capítulo anterior, nos estudos de Dalcin e Silva (2012), Both (2014) e Moreira (2016), são oferecidos vários cursos destinados ao público docente sem formação específica como os Projetos Inajá I, Inajá II e as Licenciaturas Plenas Parceladas oferecidas pela Unemat.

Dessas ações realizadas na década de 1980 e 1990, o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá aborda explicitamente, em seu relatório de pesquisa, as Licenciaturas Parceladas ofertadas pela UFMT, que se iniciaram em 1975, no polo de Cáceres, com os cursos de Letras e Pedagogia. Segundo o nosso colaborador, foi por meio dessa experiência e com a absorção do Centro Pedagógico de Rondonópolis pela UFMT que se iniciou, efetivamente, o projeto de Interiorização daquela Universidade.

Segundo o mesmo professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, coordenador de curso, professor e assessor desse projeto de interiorização da Universidade Federal do Mato Grosso, que ocorreu de 1979 a 1984, aconteceram no desenvolvimento da proposta quatro momentos distintos, mas interligados, já que primavam na evolução do desenvolvimento do projeto.

No primeiro momento, buscou-se atender às cidades de Nortelândia, Rosário do Oeste e Poconé, regularizando a situação dos docentes, ofertando cursos de 1°grau. Para isso, dividiu-se esse primeiro momento em três etapas principais – apresentadas mais detalhadamente no capítulo anterior -, atividade em sala de aula, atividade em serviço e encontro de supervisão. No entanto, na visão do nosso colaborador, essa metodologia era falha pois, devido aos alunos já atuarem, havia a necessidade de um corpo docente que trabalhasse com os conteúdos voltados diretamente para os interesses educacionais dos discentes, e a falta de entrosamento dos professores da UFMT com o ensino do 1°grau mostrava-se problemática. Neste sentido, não havia vínculo entre os conteúdos propostos, a realidade local, e a preocupação dos alunos docentes. Tratava-se, segundo o professor Antônio Lino, somente de cumprir a ementa de conteúdos, sem nenhuma visão crítica da política educacional. Por isso, nessa mesma etapa, tentou-se uma estratégia unificadora: foram criados um Museu na cidade de Rosário do Oeste, e uma Biblioteca Pública, em Nortelândia, na tentativa de dar uma unidade coletiva à comunidade local, possibilitada, em boa parte, pela

Universidade. Outra estratégia semelhante foi a da criação de grupos de danças folclóricas nas cidades. Além disso, nos dois polos dessas cidades, desenvolveram-se, nas disciplinas de Educação Física, Estudos de Problemas Brasileiros, Sociologia e Geografia, atividades junto à comunidades locais e vizinhas, numa tentativa de mostrar a face de uma Universidade preocupada com os interesses locais, sensível aos contextos. Podemos notar, assim, estratégias de *legitimação:* a de *eufemização* - tentando despertar nos alunos reconhecimento positivo quanto às ações da Universidade - , juntamente com a de *racionalização* – tentando defender a Universidade e o projeto desenvolvido por ela como dignos de apoio.

O segundo momento ocorreu também na cidade de Rondonópolis, por meio de um projeto de extensão da Universidade com a mesma proposta de interiorização, oferecendo aos professores um curso de *Atualização em Fundamentos Didáticos-Pedagógicos.* A ideia era trabalhar de modo a atender uma quantidade significativa de alunos das cidades da região de Rondonópolis, uma vez que o curso tinha caráter multiplicador. No entanto, esse curso e os outros que seriam ofertados na etapa seguinte, para uma equipe de professores nas áreas de História, Geografia, Matemática e Ciências - para que eles fossem multiplicadores nas cidades da região de Rondonópolis- , não tiveram continuidade. Apesar do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá não apresentar os motivos, aparentemente essa proposta não atendeu os anseios da comunidade.

Na tentativa de corrigir as falhas dos momentos anteriores, uma nova proposta foi elaborada para o oferecimento de Licenciaturas em Letras – habilitação em Língua Portuguesa - e Pedagogia – habilitação em Supervisão e Administração Escolar. Com tal finalidade, era vital focar a atenção ao compromisso do professor da Universidade com o projeto de modo que esses valorizassem os discentes. Para isso, fez-se um convite seletivo para docentes. Contudo, segundo o nosso colaborador, vários se negaram a participar do projeto, pois não comungavam com a proposta de formação. Essa segmentação entre os próprios professores universitários, em que os coordenadores julgavam os mais aptos para atuar no projeto, também não foi uma boa estratégia.

Deste modo, o nosso colaborador, à época envolvido diretamente com essas ideias de interiorização, implantou no quarto momento, sob o nome de *Educação Paralela*, atividades de extensão com o objetivo de integrar o trabalho da Universidade e a sociedade local. Nesta perspectiva, foram oferecidos cursos de *Atualização e Educação Popular: Associação de Pais e Mestres, Atualização Pedagógica* e *Atualização em Educação Popular: Líderes Populares.* De acordo com o seu relatório de pesquisa, esta experiência preocupava-se em desvendar o caráter formal da UFMT, reforçando a relevância do aperfeiçoamento e reciclagem dos

envolvidos com a Educação. Notamos, desse modo, neste quarto momento, novamente a tentativa de legitimar a Universidade, promovendo as ações e a própria UFMT de maneira positiva, enfatizando sempre a preocupação da Universidade com a comunidade local.

No sul, com a federalização da UEMT e criação da UFMS, na década de 1990, há também a intenção de interiorizar a Universidade. Essa motivação, talvez distinta das anteriores, tem, em relação àqueles, um ponto semelhante: diminuir o número de professores leigos em atuação. Com essa intenção, a proposta elaborada pelo professor Antônio Carlos do Nascimento Osório começa no início da década de 1990 com o oferecimento de cursos de Pedagogia, Letras e Ciências – Habilitação em Matemática.

Para atender um grande número de docentes que já atuavam nas redes públicas de ensino de Mato Grosso do Sul, foram inicial e estrategicamente criados dois polos, um no sul, outro no norte, nas cidades de Jardim e de Coxim, de modo a atender os mais de quarenta municípios espalhados por todo o estado. O discurso, sempre, traz traços de *legitimação*, pois assim como no projeto elaborado pelo professor Gilberto Luiz Alves na década de 1970, tenta-se evidenciar que o projeto é digno de apoio, o que implica a necessidade de acordos institucionais, apresentando os interesses de um grupo específico como o interesse de todos. Mostra-se enfaticamente a grande abrangência do projeto, principalmente no interior do estado, e o quão necessário e fundamental ele era para atender à grande demanda de um estado em desenvolvimento.

11.3. **Os efeitos da lei 5692/71**

Entre os Centros Pedagógicos criados no sul do Mato Grosso havia uma diferença que deve ser destacada. Aqueles localizados em Corumbá e Três Lagoas ofereciam Licenciaturas Plenas, enquanto os de Dourados e Aquidauana ofereciam Licenciaturas Curtas, isso por terem iniciado as atividades depois da aprovação da LDB de 1971, enquanto os outros dois iniciaram as atividades anteriormente. Essa nomenclatura das Licenciaturas Plenas e Curtas foi tomada com alusão no prescrito pela lei 5672 de 1971. Porém, vários cursos, como os implantados nos Centros de Três Lagoas e Corumbá, eram denominados apenas por "licenciatura", deixando implícito que se tratava de habilitação para lecionar no ensino de 1° e 2° graus.

Essa legislação viabilizava a organização de cursos como os de Ciências, que ofereciam habilitação específica para atuação no ensino de 1° grau, e que eram tidos como

Licenciaturas Curtas por não abranger todo o ensino de 1° e 2° graus. Assim, de acordo com o Parecer n° 875/71 de 09/12/1971, foram implantadas as licenciaturas curtas de 1° grau: Letras, Ciências e Estudos Sociais. O intuito era habilitar professores com agilidade para atender a um mercado em expansão. Neste sentido, as Licenciaturas Curtas tinham como objetivo específico "formar" professores polivalentes e executantes aptos de um currículo mínimo para atender o desenvolvimento tecnológico e industrial que, naquele momento, estava em evidência. Os professores formados nos Cursos de Licenciaturas Curtas de Ciências teriam uma formação polivalente, com Habilitações em Biologia, Matemática, Física ou Química, de duração menor (em média, dois anos) que as Licenciaturas Plenas (cerca de quatro anos).

Tornava-se cada vez mais claro aos intelectuais envolvidos com a educação e aos administradores que a falta de professores com formação específica estava relacionada diretamente ao desenvolvimento exponencial que as últimas décadas tinham proporcionado, gerando um problema que só poderia ser resolvido com uma mudança tão radical quanto emergencial. Além disso, os oito anos que se tornavam obrigatórios com a nova legislação implicavam uma carência ainda maior de professores habilitados.

Com a finalidade de habilitar professores de maneira rápida, a Licenciatura Curta, que já havia sido proposta em 1964 pelo conselheiro Newton Sucupira, foi instituída pela Resolução 30 de 1974 do Conselho Federal de Educação, e tornou-se obrigatória em todo o país por meio da Resolução 37 de 1975, que também previa o fim das licenciaturas plenas nas áreas em que havia habilitações previstas. Nesse viés, a Resolução 30/74 regulamentava a reestruturação dos cursos de Licenciatura de Ciências em todas as universidades do país até 1978. Além disso, reforçou-se a ideia de ciência integrada e eliminou-se a existência de uma licenciatura para o 2° grau independente da Licenciatura Curta de Ciências (ou seja, poderiam ser oferecidas habilitações específicas para as disciplinas de Ciências e Matemática somente como complementação da formação por meio da Licenciatura de Curta Duração de Ciências).

A adequação à lei fez-se necessária e as Licenciaturas Curtas nasceram nesse contexto de carência e urgência, pois supunha-se que esses cursos formariam, em curto intervalo de tempo, uma grande quantidade de professores, atendendo adequadamente à ampliação do sistema escolar para a grande parte da população. A legislação é uma forma simbólica que Thompson (2011) considera como parte dos *fundamentos racionais* (fundamentos de afirmações legitimadoras), pois fazem apelo à legalidade das regras vigentes.

Desse modo, os Centros Pedagógicos precisaram adequar a estrutura curricular dos cursos. No Centro Pedagógico de Corumbá, em 1974, segundo Nogueira (2005), o diretor da

época, Salomão Baruki, formou um grupo de trabalho para propor estratégias para o processo de adaptação das licenciaturas que já havia no Centro, visando a atender a reforma de ensino de 1° e 2° graus. Os resultados do trabalho desse grupo são relatados por Gilberto Luiz Alves:

> Nós que mantínhamos, anteriormente, licenciaturas plenas de Pedagogia, Letras e História, assim como a licenciatura de 1° grau de Ciências, passaremos a manter, basicamente, licenciaturas de 1° grau de Pedagogia, Letras, Estudos Sociais e Ciências, todas entendidas como passagens obrigatórias para aqueles que pretendem obter graduação de licenciatura plena (ALVES, 1975, p.18).

A adequação à lei, no Centro Pedagógico de Três Lagoas, iniciou-se em 1977, quando foram abertos os cursos de licenciaturas de 1° grau. Os demais Centros, como já mencionamos, por terem iniciado as atividades depois da lei 5692/71, organizaram as licenciaturas conforme a orientação vigente, ou seja, com base em um currículo de licenciatura de 1° grau.

As influências da lei não se mostram somente nos cursos de licenciatura já em funcionamento nos Centros. De acordo com a narrativa do professor Gilberto Luiz Alves, idealizador dos cursos em estudo nesta tese, a ideia da Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências na UEMT foi também resultado dos efeitos da lei 5692/71. No curso de especialização que ele fez em Brasília, em 1971, com Valnir Chagas, antes da aprovação da lei, já se discutiu a ideia de Licenciaturas Parceladas como mecanismos que poderiam interferir, com rapidez e de modo direto, no processo de formação de professores. Como à época o professor Gilberto Luiz Alves trabalhava na Secretária Estadual de Educação, ele foi selecionado para fazer essa especialização cujo intuito era preparar Recursos Humanos para implantação da Reforma de 1° e 2° graus. Desse modo, ele abraçou e levou adiante a ideia desses mecanismos não convencionais de formação de professores leigos para a UEMT, em 1972, quando iniciou sua atuação na universidade.

A necessidade de um curso de especialização para formar pessoal capacitado para adequar-se à Reforma de 1° e 2° graus e disseminar a ideia de cursos emergenciais e não convencionais em regiões com maior carência de professores habilitados para atuar no ensino de 1° grau foi inculcada nos participantes da especialização. Incutiu-se a ideia de que a legislação e as propostas que por meio dela manifestavam-se eram justas e dignas de defesa. Assim, além da *legitimação,* há traços da *dissimulação* nos discursos. Esses traços ocultavam a relação de dominação e os ideais oficiais, valendo-se da *eufemização,* já que a lei e as ideias

que surgiam dela eram descritas como ações de valoração positiva. Tal é o ciclo no qual a ideologia se manifesta nessas práticas educacionais.

Contudo, notamos na entrevista do professor Gilberto Luiz Alves um eixo condutor que torna clara a sua insatisfação de ter proposto, à época, o curso por nós estudado. Logo de início, ele destaca:

> Eu estava na Secretária Estadual da Educação, inclusive fui até da Assessoria de Planejamento da Secretaria de Educação. De certa forma, eu fui seduzido um pouco por esse momento, apesar de ter toda uma formação de esquerda, por força de minha formação ser uma coisa de coração, ela não estava fundada em estudos teóricos. Aquele momento foi um momento que, de certa forma, envolveu muito as pessoas que estavam atuando em educação e eu, de certa forma, fui seduzido por isso. Pensei em n soluções para a educação em Mato Grosso dentro da assessoria de planejamento (Entrevista do professor Gilberto Luiz Alves).

Essa insatisfação também pode ser vista na continuação da entrevista, quando o professor Gilberto menciona que já fazia muito tempo que ele não tinha contato com o projeto publicado na *Coleção Cadernos*. A ênfase nesse dissabor continua quando ele menciona que se trata de um texto muito simplório, fruto de uma visão ingênua que o levava a acreditar que a Licenciatura Parcelada seria uma solução para a educação no Mato Grosso.

Na finalização da entrevista, o professor Gilberto deixa claro que as Licenciaturas Parceladas representaram um corte pleno em suas preocupações anteriores. Por ter uma formação de esquerda, ele menciona que tinha boas leituras a respeito da sociedade. Contudo, quando começou a trabalhar, sua prática foi pautada completamente por ideias diferentes das que ele acreditava, o que, segundo ele, ressalta a pouca consistência de suas convicções anteriores. Salienta, então, a importância de olharmos para o projeto escrito, entendendo que ele foi uma atitude do momento e que só após os estudos teóricos, com a pesquisa, foi possível dar sequência aos seus ideais antigos.

O professor conclui, mais uma vez, reforçando seu descontentamento:

> E aí, eu olho para isso aí, e acho risível, inclusive das coisas que eu escrevi e as coisas de que participei. Não tem nada a ver, não tem nada a ver. Assim, você tem que ter bastante clareza do que isso representou na minha formação, o que está escrito aí é muito expressão daquele momento, uma imagem reflexa das preocupações da Política Educacional da época. Você entende? Havia ido à Brasília, me envolvido naquele processo todo de reforma e achava que isso ia ajudar com alguma coisa (Entrevista com o professor Gilberto Luiz Alves).

A análise de todo o processo histórico parece ter permitido a ele perceber que a estratégia utilizada em sua especialização e a legislação da época serviam para criar e

sustentar relações de dominação em um Estado autoritário e preocupado mais com o desenvolvimento das regiões para atender ao mercado, tentando fixar pessoas em certas localidades para alcançar seus objetivos do Estado, que realmente com a formação dos professores leigos que atuavam em regiões como o Centro-Oeste. Ocultavam-se essas intenções originárias, ao mesmo tempo em que o discurso da lei e aquele promovido e repetitivos em cursos de formação – especialização - destinados a intelectuais como o professor Gilberto Luiz Alves, tornava a ideia legítima, não percebendo, os sujeitos, que abraçavam, com a ideia, uma estratégia que servia aos interesses de alguns como se fossem interesses de todos. Uma forma de unificar todos os envolvidos com a Educação e com a causa, mais que justa, de formar professores leigos em situações difíceis, desprezando as diferenças por um bem maior e coletivo.

Na década de 1990, após a divisão de Mato Grosso Uno, os efeitos da lei continuavam agindo. O estado que havia crescido muito, mantendo vários projetos do Governo Federal, sendo necessários professores para atuar no estado, como nos lembram os professores Celso Correia de Souza e Antônio Carlos do Nascimento Osório. Nesse sentido, concordamos com o professor Celso quando ele salienta que a Universidade Federal foi praticamente obrigada a abrir cursos para dar ao menos uma formação mínima para os docentes que já lecionavam no estado. O professor Antônio Carlos nos diz que já "conhecia alguns projetos do tempo da implantação da 5692" e, assim, justifica sua proposta presente à luz de propostas anteriores, criadas com finalidades similares. Porém, ao mesmo tempo que fala dos projetos passados, nega ter se respaldado nos seus resultados, dizendo-nos que seu trabalho era numa perspectiva diferenciada, em cursos oferecidos no período de férias, possibilitando o aluno continuar trabalhando. Reforça, nesse sentido, no projeto, que a legislação ainda vigente à época permitia a organização de cursos experimentais, com períodos e métodos próprios[3].

Nas palavras de Antônio Carlos do Nascimento Osório:

> Para fazer esses cursos, então, foram estas as motivações e esses encaminhamentos, não nos espelhamos em nenhum outro curso de nenhum lugar do país para fazer a proposta. A ideia das Licenciaturas Parceladas surgiu assim. A minha área é de Educação do trabalho, eu pesquiso a área de política também, então, por exemplo, eu não defendo esse negócio de carga horária de aluno na sala de aula. Eu acho que a formação é muito mais ampla do que a sala de aula. Por exemplo, num caso desse, que eles já eram professores, ele tinham todo um arsenal, quero dizer, a experiência, que não é credencial. Estes alunos, eles tinham uma bagagem que não podia ser descartada. Então, a ideia era: como você abre espaço para esse sujeito estar

[3] Art. 104, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 4.024, de 20/12/1961.

> habilitado, para ele melhorar a renda dele? (Entrevista do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório).

Para esse nosso colaborador essa era a única saída para um estado tão carente de professores habilitados e sem cursos suficientes para atender a demanda. Dessa forma, apoiado na legislação e valendo-se da sua posição privilegiada na Universidade, e também por ter circulado em diversos espaços relativos à Educação – atuou como secretário da educação, superintendente e conselheiro –, não só elabora a proposta como faz os acordos institucionais necessários e inicia processo formal e político para que essa modalidade de formação ocorresse.

O que podemos perceber é que tanto o projeto das Licenciaturas Parceladas da década de 1970, como o da década de 1990, têm como base as legislações vigentes à época e permitem que regimes especiais, emergenciais e de exceção acontecessem. Contudo, notamos que, no interior do país, em regiões como o Mato Grosso do Sul, tais exceções viraram regra, sendo permitido pela própria lei que a formação de professores em cenários de urgência fosse facultada, explorando se necessário, as brechas da lei. Assim, fica claro que as políticas públicas de formação de professores no estado do Mato Grosso do Sul, nessas duas décadas estudadas, que deveriam servir para situações transitórias, são naturalizadas e vistas – tanto as políticas quanto as estratégias de formação – como modelo inevitável devido as características peculiares do próprio estado. Nos discursos de nossos colaboradores, ouve-se recorrentemente que não havia outra maneira para formar os professores do interior do estado. O professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, por exemplo, afirma:

> [...] eu posso te dizer que para os professores que participaram foi uma coisa que, vamos dizer, caiu do céu. Não tinha outra opção, né? Quer dizer, para a maioria deles, eles jamais cursariam um curso superior. Então, eles tiveram uma outra relação com o projeto que não era simplesmente a formação. Eles se situavam na valorização, no respeito, na oportunidade, em um monte de coisa aí. Assim, eu tenho certeza absoluta que, para a maioria, se não fosse o projeto, eles não teriam feito um curso superior (Entrevista do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório).

Esse estado de coisas, nessas circunstâncias particulares, causado pelo efeito da legislação à época, nos faz perceber que as reformas de ensino são constituídas, propagadas e apropriadas em determinados contextos, como o caso de Mato Grosso do Sul, entre carências e urgências, e na constante disputa entre dominação e subversão.

11.4. **Um sentido (verbo) para as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências**

As transformações na sociedade, na busca incansável pelo desenvolvimento, tornaram possível, a partir das relações político-sociais, o surgimento de propostas educacionais, que criaram um novo espaço no qual modos de formação floresceram. A partir do ano de 1972, no sul do Mato Grosso, iniciou-se a proposta das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências, que se efetivou em 1973. Assim, institucionalizou-se uma formação aligeirada e generalista, por meio de um acordo entre a Secretaria Estadual de Educação e a UEMT, com a organização de cursos experimentais com métodos e períodos escolares próprios.

A tentativa do idealizador da proposta, Gilberto Luiz Alves, foi levar para as localidades distantes e de difícil acesso a formação superior, atendendo a um discurso amplamente difundido no contexto da época, que pretendia fixar o professor na região em que vinha trabalhando, sem que fosse preciso deslocar-se para grandes centros à procura de formação. Nosso colaborador, ao propor o projeto, afirma, em sua narrativa, que as Licenciaturas Parceladas seriam importantes para o desenvolvimento da educação no sul do estado, que carecia de professores habilitados. Projetava, assim, por meio dessas licenciaturas, um futuro coletivo melhor para o ensino básico do sul do Mato Grosso, unindo os Centros Pedagógicos aos polos das Parceladas e, em decorrência, toda a região em torno dos polos, com uma mesma finalidade: a diminuição de leigos atuantes no ensino básico e, consequentemente, a melhoria do ensino no sul do estado.

Em nossa interpretação, o próprio Gilberto Luiz Alves acreditava fielmente, à época, que esse curso seria a única forma de levar a formação para um público tão carente de oportunidades. A política é elemento visceral para o crescimento da educação no estado e instrumento por excelência da e para a propagação de ideologias: deve-se lembrar que aos filhos da elite sulista eram oferecidos cursos de Odontologia e Medicina. As Licenciaturas atenderiam os demais estudantes do sul do Estado.

Esta situação ocorre a partir da manipulação das massas, com promessas relativas à educação sul mato-grossense. Formar professores para atuar no estado era, de certo modo, uma forma de garantir mais apoio e mais eleitores, uma vez que o professor funcionava, de acordo com o professor Gilberto Luiz Alves, como cabo eleitoral, pois "precisava do dinheirinho dele no final do mês, não importa que ele não trabalhasse, não importa que ele nem soubesse ensinar, que ele fosse analfabeto: era o prêmio que ele recebia por apoiar o político local".

Nesse quadro, parece não ser de interesse político cuidar efetivamente da situação dos professores leigos, já que sua profissão ou seus cargos eram moeda de troca. Esse fato é mencionado pelo professor Gilberto Luiz Alves a respeito das escolas da zona rural, quando ele observa que, no estado de Mato Grosso, sempre a oposição ganhava as eleições, ora era UDN, ora PSD ou PTB, e o ciclo se repetia.

Esse fato, a nosso ver, motivou o professor Gilberto a apoiar a formação dos professores leigos em regime especial, pois, nas palavras de Alves (1973)

> [...] podemos constatar a permanência de valores altamente prejudiciais aos interesses do ensino. A ocorrência de recrutamento de pessoal com base nos interesses de grupos regionais detentores do poder insinua a existência de uma mentalidade imobilista nos mesmos, na medida em que a educação constitui-se, para eles, num mero suporte do sistema político tradicional (ALVES, 1973, p.35).

Há, nessa situação transitória, histórica, de oferecer cursos de caráter emergencial, a *reificação* como *modus operandi* da ideologia, por meio da estratégia de *naturalização.* Afinal, a situação de carência e urgência é retratada como natural: não havia outra forma, naquele momento, de oferecer formação a esses professores que precisavam continuar lecionando no ensino básico. Atendia-se, ao mesmo tempo, ao chamado do Estado por um Brasil progressista, um Brasil Grande.

O contexto era carente de oportunidades. Os professores não concursados que lecionavam em escolas públicas, municipais ou estaduais, padeciam com a marginalização, destacada em uníssono nas falas dos colaboradores. Sofriam, principalmente, com os salários precários. Por esse ângulo, as estratégias de convencimento funcionavam muito bem, já que motivava o professor leigo a cursar a Licenciatura Parcelada, oportunidade que ele agarrava como única, visando a obter sua certificação final.

O curso oferecia formação para o professor atuar no ensino de 1° grau apenas. Contudo, a carência de professores formados para atuar no ensino de 2° grau continuava e, assim, esses professores poderiam atuar no 2° grau em "caráter suplementar e a título precário" (ALVES, 1973, p.49). Essa justificativa é dada por um dos próprios idealizadores do projeto, quando menciona que o convênio feito com a Secretaria Estadual de Educação voltava-se simplesmente às Licenciaturas Parceladas de primeiro grau, Licenciaturas de Curta Duração, ressaltando que em nenhum momento houve a intenção de oferecer Licenciaturas

Plenas. Dessa forma, segundo as palavras de Baraldi (informação verbal)[4], os professores saíam da "leigalidade" e passavam à legalidade, podendo, após o curso, serem reconhecidos, ao menos em termos salariais, como professores. No entanto, eles eram os mesmos professores que atuavam no ensino de segundo grau, instância na qual continuavam como leigos. Assim, os professores do interior do estado do Mato Grosso Uno continuavam na "leigalidade" e na ilegalidade – que, por sua vez, a lei previa. O professor Massao Uetanabaro reforça: "[...] esse curso, as Licenciaturas Parceladas Curtas, era para atuar somente no primeiro grau, apesar de muitos trabalharem também no segundo grau, devido à falta de professores habilitados".

O que justifica o curso ser oferecido para lecionar apenas no primeiro grau, já que a primeira experiência das Licenciaturas Parceladas iniciou-se em 1973, antes da Resolução 30 de 1974 que, como vimos, exigia que a formação nas universidades se desse por meio das Licenciaturas Curtas? Essa questão foi respondida com a entrevista do professor Gilberto Luiz Alves, que explicou que o maior problema, no entendimento dele, estava no ensino primário, porque a maioria dos professores que ali atuava não tinha sequer o segundo grau completo.

Ainda que houvesse, portanto, uma clientela garantida para cursar as Licenciaturas Parceladas, visando à atuação posterior nos quatro anos finais do atual ensino fundamental, restava a lacuna relativa aos cinco primeiros anos.

Por que, então, não oferecer formação para os professores que atuavam nos primeiros anos? Considerações importantes sobre isso aparecem também na entrevista do professor Gilberto Luiz Alves: houve, no final da década de 1960, um projeto denominado Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (Pamp), que tinha como objetivo dar aos professores do primeiro grau uma formação de segundo grau. De que modo? Da mesma forma que as Licenciaturas Parceladas, em cursos realizados nos períodos de férias. A finalidade de acabar com os leigos do Brasil até 1970, contudo, não foi atingido. Segundo o professor Gilberto, "o grande problema era que o pessoal estava em formação, aí trocava o prefeito[5], ou trocava o governo do estado, e simplesmente todo mundo era mandado embora". Assim, sempre havia professores leigos no ensino de primeiro grau, e não havia interesse dos poderes políticos em resolver a questão, já que a educação, principalmente, o ensino primário, de

[4] Essa terminologia foi aqui mobilizada como eco das discussões ocorridas em aula da professora Ivete Maria Baraldi, durante a disciplina História da Educação Matemática, no Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência na Unesp em Bauru, 2016.

[5] No mesmo viés Moreira (2016) relata que, na década de 1980, no Mato Grosso, o projeto Inajá também sofria – principalmente em relação a verba – com as mudanças de prefeitos. Uma vez que, os novos prefeitos eleitos ficavam enciumados de não terem participado da elaboração do projeto.

acordo com o nosso colaborador, era margem de manobra importante para os políticos, que usavam o ensino sul mato-grossense para manter as relações de dominação e poder na região.

A partir da proposta e das justificativas salientadas por Gilberto Luiz Alves, as Licenciaturas Parceladas, como o próprio nome sugere, foram oferecidas e realizadas em parcelas/fases que ocorriam nos períodos das férias escolares, com aulas concentradas, muitas vezes, nos três períodos, perfazendo um total de um ano e meio de curso. Porém, nossos colaboradores observam que as atividades tiveram uma duração de mais ou menos três anos, uma vez que, em alguns momentos, foi preciso aumentar o tempo de duração dos cursos durante as fases para contemplar o currículo.

Inicialmente, para que as Licenciaturas Parceladas ocorressem, foram definidos, por sugestão da Secretaria Estadual de Educação, polos estratégicos que buscassem atender às necessidades das regiões. O que percebemos, é que o Centro Pedagógico de Corumbá (inicialmente responsável pelo oferecimento dessa modalidade de formação de professores em Rondonópolis), precisou atender o polo de Ponta Porã, que deveria ser atendido pelo campus de Dourados - que não possuía curso de Ciências Biológicas. Desse modo, o Centro de Corumbá enviou professores para suprir tal deficiência. Posteriormente, o Centro Pedagógico de Corumbá ofereceu o curso em Nortelândia, no extremo norte do Mato Grosso. Na prática, nossa pesquisa revela elementos relativos à dinâmica e aos princípios da Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências dos três polos, uma vez que os depoentes explicitam as suas experiências concomitantemente. Mostram-nos que a escolha das localidades desses cursos, de algum modo, subverteu as relações de poder existentes, já que apenas Ponta Porã fazia parte do sul do Mato Grosso Uno, local onde estava localizada a UEMT, enquanto os dois outros polos – Rondonópolis e Nortelândia – faziam parte do norte do estado. Revelam-nos também a intenção de interiorizar a UEMT, não apenas, em regiões predominantemente no sul do Mato Grosso, como foi feito nas instalações dos Centros Pedagógicos. Além disso, podemos dizer que as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências somente aconteceram devido à disposição do Centro Pedagógico de Corumbá, que, praticamente, realizou sozinho os cursos nos três polos mencionados.

Mesmo tendo alguns polos já pré-definidos no projeto, as aulas aconteceram também em lugares não previstos, como em Corumbá. Todavia, é justificável as aulas acontecerem nessa cidade, já que os professores que ministravam as aulas, os materiais utilizados e a parte administrativa eram daquele Centro Pedagógico. Além disso, as falas de nossos colaboradores levam-nos a entender que não havia um lugar fixo para a próxima etapa. O primeiro indício de que o polo era cambiante aparece na fala da secretária Maria Luiza: “O curso de Ciências

iniciou aqui, mas algumas aulas foram em Nortelândia e os professores daqui, deste campus, do próprio curso de Ciências regular, se deslocavam para ministrar as disciplinas".

Das fontes consultadas e criadas, compreendemos que a Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências não se diferenciava da Licenciatura de Curta Duração de Ciências em modalidade regular em alguns aspectos: ambas compartilhavam a mesma grade curricular, os mesmos recursos didáticos, os mesmos livros e o mesmo corpo docente. Modifica-se o modo de trabalho devido à forma concentrada, ainda que se tenha mantido a predominância do trabalho tradicional com os alunos. Os professores, em seus depoimentos, alegam que o material do curso era totalmente apostilado e que, devido às inúmeras horas de trabalho diário, as aulas eram cansativas. Ainda assim, os alunos reuniam-se após o período escolar para estudos em grupo. Os mesmos professores ressaltam que trabalhar com laboratórios ou com materiais diferenciados era quase impossível, pois eles precisavam levar todo o material até o polo, o que dificultava – impedindo –um trabalho diferenciado. Porém, devido à experiência que os alunos-professores traziam de suas salas de aula, as problematizações eram frequentes e, com isso, um pouco do contexto das escolas do sistema regular de ensino básico, efetivamente, chegava até a Universidade.

Apesar dos nossos próprios colaboradores destacarem várias limitações e problemas desses cursos, como, por exemplo, o curto tempo para os alunos assimilarem, sistematizarem e problematizarem o conteúdo; a limitação do uso de laboratórios e trabalhos com aulas práticas; a falta de contato entre os docentes; a falta de materiais didáticos e uma infraestrutura precária, os nossos colaboradores acreditam que as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências foram de grande valia, mas discordam entre eles sobre os alunos terem tido uma boa formação. No entanto, é frequente e dominante, nas falas dos entrevistados, o intenso interesse dos alunos-professores, o que tornava, segundo os nossos colaboradores, gratificante lecionar nessa modalidade de ensino. Assim, talvez pela maturidade dos alunos-professores, talvez por um reconhecimento ao trabalho e engajamento dos professores universitários, os alunos dedicavam-se de modo muito mais intenso que os alunos dos cursos regulares, garantindo, desse modo, um relativo sucesso a essa modalidade de licenciatura. Em nosso entendimento, é possível que o sucesso que os professores atribuem à iniciativa esteja vinculado ao fato deles terem incorporado o que a lei explicitamente rezava: antes pouco que nada. Mas foi, sim, pouco, já que os alunos saíam, na visão de muitos dos nossos colaboradores, com deficiências, pois esse modelo de formação tinha muitas limitações que precisariam ser revistas. Entretanto, não houve tempo para readequações além

de algumas reformulações no programa das Licenciaturas Parceladas, já que os cursos foram interrompidos.

A interrupção dos cursos, na visão de alguns de nossos colaboradores, está relacionada com o custo para oferecer essas licenciaturas e também por terem surgido, à época, diversos cursos, em várias regiões, oferecidos por escolas privadas[6]. A nossa interpretação nos leva a aventar uma outra possibilidade: o último curso foi aquele oferecido em Nortelândia, no norte do estado, concluído em 1978, um ano depois do Governo Federal decretar a divisão do estado. Com a divisão de Mato Grosso ocorreu a federalização da UEMT, que passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela Lei Federal nº 6.674, de 1979. Com isso, uma das incorporações da UEMT, para a realização das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências, o Centro Pedagógico de Rondonópolis, sediado em Rondonópolis/MT, passou a integrar a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Essa tentativa de interiorizar a UEMT não somente na região sul do estado, mas também no norte, perdeu o sentido com a divisão do Mato Grosso Uno. Talvez os dirigentes, juntamente aos agentes educacionais, acreditassem que somente os Centros Pedagógicos – campus da universidade federalizada - e os cursos regulares neles oferecidos já atenderiam as regiões do novo estado, o Mato Grosso do Sul. Até onde pudemos compreender, devido à grande quantidade de professores leigos no estado, as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências ajudaram a minimizar a carência de professores formados, mas não supriram toda a necessidade existente. Esse fato é afirmado pelo professor Masao Uetanabaro: “Mas é obvio que nem todos foram atendidos. Eram muitos leigos que já atuavam no magistério e nem todos foram contemplados na época”.

11.5. **Uma compreensão sobre as Licenciaturas de Ciências - Habilitação em Matemática em regime parcelado.**

Em um novo estado que conseguiu sua autonomia sob a e devido à ditadura militar, os velhos hábitos foram mantidos e permaneciam de modo enérgico, principalmente no que diz

[6] De acordo com Zandomenighi e Pinto (2016) uma das instituições particulares de ensino superior do estado de Mato Grosso do Sul, à época, o CESUP – Centro de Ensino Superior de Campo Grande, atual Universidade Anhanguera-Uniderp, foi instalado em 1974 e iniciou suas atividades com a autorização do CFE- Conselho Federal de Educação em 1976 com o Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2° grau. Essa informação nos leva a conjecturar que cursos de complementação às Licenciaturas Curtas estavam sendo oferecidos por instituições particulares, corroborando o que observa o professor Gilberto Luiz Alves.

respeito à luta pelo poder e pelo gerenciamento do estado. Apesar de pertencerem à mesma classe social, os políticos não formavam um grupo homogêneo nem dentro do próprio partido[7] e assim, cada segmento lutava pela barganha política disputando cargos públicos, principalmente o cargo mais visado, o de governador. Para nós, esse é um dos exemplos mais explícitos em nosso trabalho de como as relações de poder, da forma entendida por Thompson (2011), podem acontecer dentro de uma mesma classe social. Nesse viés, nossa atenção volta-se para outro tipo de dominação, que nesse caso são as relações sociais estruturadas na política.

Podemos afirmar, após nossos estudos, que os conflitos pelo poder já eram intensos entre os sulistas antes mesmo da divisão. Mas o discurso predominante dos sulistas pautava-se, em uníssonos, na contrariedade quanto à dominação pelo norte. Nesse viés, como dominados, mostravam-se, segundo Silva (2015, p.76) "abertos a todas as iniciativas e desinteressados de cargos públicos". Contudo, a constatação de Silva (2015), em seus estudos, é de que desde 1945 os dois partidos existentes no país e consequentemente no estado em foco revezavam-se no governo do Mato Grosso Uno, o Partido Social Democrático – PSD e a União Democrática Nacional – UDN. Acontece que no Mato Grosso Uno um ponto se diferenciava de outros estados: internamente ao partido já havia uma severa e conhecida divisão: havia o PSD/sul e o PSD/norte, a UDN/sul e a UDN/norte. No entanto, o revezamento entre os partidos não acontecia do mesmo modo entre os partidários, já que Silva (2015) observa que o governo do estado de Mato Grosso Uno esteve por mais vezes nas mãos dos políticos do sul. Nesse sentido, reforça-se a ideia da luta pelo poder ser desde Mato Grosso Uno, uma característica evidenciada dos políticos do sul.

Todavia o amplo estado que sempre preservou a criação de gado como carro chefe, em suas grandes propriedades rurais, preservava também a hegemonia de dirigentes no cenário político. Por muito tempo após a divisão permanecia a alternância entre governadores de partidos distintos, Pedro Pedrossian (PTB) e Wilson Barbosa Martins (PMDB), gerando diversos entraves e um grande problema financeiro ao novo estado. A esse respeito podemos citar o primeiro governo de Wilson Barbosa Martins, iniciado em 1982, que, especificamente para a Educação, apoiou a democratização, com investimentos para a melhoria dos salários docentes e também para a infraestrutura. No entanto, os governos que o sucederam, tanto o de

[7] Como é o caso da divisão dos partidários do sul e do norte, no Mato Grosso Uno, dentro do Partido Social Democrático (PSD) e da União Democrática Nacional (UDN). Depois da divisão do estado, podemos citar o caso da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) estadual dividida em dois grupos, os indenpendentes – liderados por Pedro Pedrossian - e os ortodoxos – liderado por José Fragelli.

Marcelo Miranda Soares do mesmo partido, como de Pedro Pedrossian, são marcados pelo arrocho salarial e pela grande desvalorização da Educação. As administrações de Marcelo Miranda Soares e de Wilson Barbosa, ambos do mesmo partido, em suas decisões contraditórias, permitem perceber a fragmentação que marca este cenário, tanto que Wilson Barbosa Martins, que havia apoiado a candidatura de Marcelo Miranda Soares, tentando evitar transferir a conotação negativa do governo deste último peemedebista a todo partido, deixa o PMDB para ingressar no PSDB.

Na década de 1990, todo esse desconcerto político continuava, e acabou refletindo em todas as esferas econômicas do estado. O estado que se mostrava promissor aos olhos dos migrantes e imigrantes que apostavam na oportunidade de ocupar de terras, devido ainda aos reflexos dos diversos projetos de desenvolvimento do Centro-Oeste implantados juntamente após a divisão do Mato Grosso Uno, agora sofria com a crise agrária e com o alto percentual de crescimento urbano. Dessa forma, houve uma expansão desenfreada do estado, necessitando de mais professores, mais escolas, mais salas de aula, o que ia na contra mão das políticas educacionais implementadas nos governos de Marcelo Miranda e Pedro Pedrossian. A falta de incentivo à área da Educação nesses dois governos implicou um grande desinteresse pela profissão. Além disso, havia carência de cursos específicos de formação de professores no estado, como observado por nossos colaboradores. Restava, desse modo, para atender a ampla demanda, principalmente do interior do estado, a atuação de professores sem formação específica. Conforme nos explica o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, foi nesse cenário que um estudo financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, confirmou o que historicamente já podia-se notar: havia uma quantidade elevadíssima de professores leigos atuando na rede estadual de ensino, principalmente do interior do estado, que devido à grande extensão territorial, cresceu de maneira caótica e desenfreada. Desse modo, os nossos colaboradores salientam que a falta de professores formados tanto nas Universidades Públicas quando nas Faculdades Privadas - como vimos em capítulo anterior – implicou a necessidade de contratar professores leigos.

Para responder à necessidade social da escassez de professores habilitados no estado, segundo o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, foi elaborado e proposto em 1990 o projeto de *Interiorização do Ensino de Graduação.* O foco era atender o público do interior que já atuava na rede estadual de ensino, sem prejudicar (ainda mais) o sistema educacional público. Dessa forma, os cursos seriam ofertados e realizados em regime parcelado e planejados para ocorrer no período de férias escolares. Por que não oferecer (também) mais vagas nos cursos regulares da UFMS, ao invés de (só) oferecer cursos emergenciais?

Dois principais motivos podem ser destacados por nós, o primeiro é que apenas quatro polos da UFMS – Campo Grande, Três Lagoas, Dourados e Corumbá - tinham o curso de Matemática no início da década de 1990, já que apenas em 1997 foi criado o curso de Matemática em Aquidauana. Somente esses polos não conseguiam atender o interior do estado, já que havia o problema de deslocamento, apontado por nossos colaboradores (com as estradas precárias levava-se horas para chegar a cidades vizinhas). Por isso os professores do interior, que lecionavam em cidades vizinhas desses polos, não conseguiriam lecionar em uma cidade e estudar em outra. Um segundo ponto que aparece praticamente em todas as narrativas dos nossos colaboradores é o fato de que a formação de professores, principalmente na área de exatas, inclusive nas Universidades Públicas, não era, à época, propriamente voltada a atender a rede pública de ensino básico[8], principalmente para os interiores. A esse respeito, nos diz o professor Celso Correia de Souza:

> Sei que tem ano aqui na Federal que o curso de Física não forma ninguém. Então, é uma característica desses cursos. Primeiro, exige do aluno o tempo todo, né? É um curso integral e é puxado, e muito puxado mesmo. Eu não vou afirmar categoricamente que seria isso mas, parece que a preocupação está em formar os alunos para darem prosseguimento aos estudos, para fazer mestrado, doutorado, e não para ensinar no ensino fundamental e médio. O nosso ensino é muito precário, né? Então, talvez, seja um luxo um aluno formado na Federal lecionar no ensino fundamental, em uma periferia, numa cidade muito pequena. Um aluno muito bem formado está mais pensando em progredir. Isso era o que acontecia na época, não tinha professor, e esse aluno que era formado na Federal prosseguia o estudo, já saía com bolsa para mestrado, para doutorado, era esse o problema (Entrevista do professor Celso Correia de Souza).

A parte pedagógica que auxiliaria os alunos a entender a relação aluno-professor e compreender o processo de ensino na escola, bem como a incorporar metodologias com as quais, deveria/poderia trabalhar, eram denominadas, pelos próprios professores "perfumaria". A esse respeito, nos diz o professor Luiz Carlos Pais que o que se pensava era que "o professor de Matemática tinha que saber só conteúdo e a formação deveria ser voltada para a Matemática Pura, sendo os conteúdos voltados para o ensino desprezados". Tão desprezados que os alunos, segundo a narrativa deste nosso colaborador, "eram desestimulados e até mesmo perseguidos".

Essa crítica, voltada aos professores da Universidade, mostra um curso muitas vezes segmentado - como explica o professor Sidnei Azevedo de Souza –, dividido entre professores que lecionam disciplinas pedagógicas e aqueles que lecionam "Matemática

[8] Corroboram essa afirmação outros depoimentos, como aqueles coletados e disponibilizados por Carla Regina Mariano em sua pesquisa publicada em 2015.

mesmo". Essa situação explicita claramente a *fragmentação* que ocorre não somente em escolas públicas, e nem somente nos tempos de então.

Considerando todo esse discurso que circulava no curso de Matemática da UFMS no período estudado, o curso de licenciatura era tratado como um bacharelado, que na visão do professor Sidnei Azevedo de Souza, acabava "prejudicando o curso de licenciatura em Matemática". Sob essa afirmação esse colaborador nos explica que se

> [...] o conteúdo em si é bem trabalhado, mas se também não trabalhar a parte pedagógica os alunos vão para sala de aula e não ficam, levam um choque. Isso porque muitas vezes o acadêmico não sabe trabalhar aquele conteúdo que foi trabalhado com ele na Universidade e fazer a transposição para a sala de aula da escola. Penso assim, que muitas coisas precisam ser pensadas quando se trata de licenciatura (Entrevista do professor Sidnei Azevedo de Souza).

Vale notar que essa marca de desprestígio de formação pedagógica torna-se um problema para as licenciaturas em regime parcelado pois para que elas acontecessem era necessário não somente seguir a mesma estrutura do curso regular, mas também cativar e contar com o apoio e disposição dos professores que atuavam nos cursos regulares da UFMS. Esse é um dos pontos focais da nossa análise, pois vários professores, segundo o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, não aceitavam o convite mesmo recebendo pró-labore pelas aulas ministradas. Além disso, muitos dos que iam trabalhavam, como aponta o professor Edmir Ribeiro Terra, da mesma forma que nos cursos regulares da universidade, o que na visão desse colaborador, foi um dos maiores problemas enfrentados nos cursos, resultando na reprovação e/ou desistência de muitos alunos do curso de Ciências – habilitação em Matemática. Segundo nosso ponto de vista, a tentativa de *padronização,* naturalizada, como se fosse assim por ter que ser assim, sem adaptação alguma para os cursos emergenciais, e seus professores-alunos, era justificado pelo discurso de que as licenciaturas em regime parcelado deveriam ajustar-se a um referencial que, à época, era o padrão e, portanto, legítimo.

O maior problema da reprovação e desistência, na visão do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, era que os alunos "que iam sendo reprovados voltavam para sala de aula e continuavam sendo professores de Matemática". Esse fato chama muito a atenção deste professor, à época coordenador, que tenta solucionar o problema escolhendo professores para fazer convites específicos, e acompanhando o trabalho deles. Assim, tenta-se, nas palavras do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, "manter o nível e a seriedade" de um curso de licenciatura, buscando, sobretudo, adaptar a proposta à realidade dos alunos.

Desse conjunto de mudanças e estratégias para proporcionar aos professores leigos uma formação, decorre a ruptura de um paradigma que, na visão do professor Luiz Carlos Pais, é o modelo da "formação exclusiva para a pós-graduação em Matemática". Por isso, nas palavras desse colaborador, "as Parceladas – isso é uma boa síntese – as Parceladas, aqui, elas aparecem e concluem essa etapa em um momento de mudança de época."

Por isso, devido ao contexto em que essas licenciaturas são ofertadas e desenvolvidas, tem-se, apesar das dificuldades, uma avaliação positiva delas por parte dos nossos colaboradores. Isso porque, como nos explica o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, não era "a melhor formação, não era do tipo ideal, mas era o espaço que se tinha. Era como se podia trabalhar naquela época:

> [...] se eu for comparar a qualidade da formação dos professores, eu vou ser bem franco para você, não tem como eu te mostrar isso, mas eu posso te dizer que para os professores que participaram foi uma coisa que, vamos dizer, caiu do céu. Não tinha outra opção, né? Quer dizer, para a maioria deles, eles jamais cursariam um curso superior. Então, eles tiveram uma outra relação com o projeto que não era simplesmente a formação. Eles se situavam na valorização, no respeito, na oportunidade, em um monte de coisas aí. Assim, eu tenho certeza absoluta que, para a maioria, se não fosse o projeto, eles não teriam feito um curso superior (Entrevista do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório).

É perfeitamente aceitável, neste viés, a ideia comungada por nossos colaboradores de que esses cursos "eram o que podia ser feito". Afinal, como observa o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, com ou sem formação específica de Matemática e/ou formação em Ciências, eles iam continuar lecionando. Por isso, é recorrente nas falas dos coordenadores e professores a ideia de que melhor pouco do que nada. Na visão do professor Edmir Ribeiro Terra, esse pouco não prejudicava a atuação deles enquanto professores, pois "você precisa saber um pouco mais do que você vai ensinar e eles estavam aprendendo um pouco mais do que ele iriam ensinar". Ofereceram, assim um curso que, nas palavras do próprio idealizador do projeto, foi uma formação ao menos parcial.

Segue dessas avaliações que o curso foi benéfico e proveitoso, até mesmo porque, na visão deles, era uma oportunidade única para aqueles professores leigos do interior terem algum tipo de formação, e isso fazia com que, por exemplo, os professores que atuavam nessas Licenciaturas tivessem afeição pelos alunos, como registrado pelo professor Antônio Lino Rodrigues de Sá: "Para nós, que trabalhávamos nessas Licenciaturas, a gente sentia prazer, porque se a gente não desse a formação para eles lá eles iam continuar sendo professores de Matemática de qualquer forma", e também na narrativa do aluno Antônio Enes Nonato: "Se nós não tivéssemos feito as Parceladas, na época, nós não teríamos feito um

curso superior, porque tínhamos que continuar trabalhando, vendendo pipoca sem sal e sem açúcar, assim, com o curso, nós vendemos pipoca com sal e açúcar". Antônio Nonato contínua:

> Essa Licenciatura Parcelada de Matemática contribuiu muito para a parte didática, com o modo como eu trabalhava em sala de aula. Melhorou muito meu trabalho com os alunos, porque, no início, eu passava informação né? Eu acho que eu era um passador de informação. Você entende? Depois, eu já fazia as coisas com segurança, com decisão. Eu sabia o que estava falando e se estava falando A e T, é porque eu queria A e T. Anteriormente, eu passava esse aqui foi o autor fulano de tal, fulano que disse, mas, depois, eu assumi aquilo para mim como se fosse meu. Por isso eu acho que contribuiu muito, né? (Entrevista do aluno Antônio Enes Nonato).

As Licenciaturas de Ciências - Habilitação em Matemática em regime parcelado, em nosso trabalho, são apresentadas como dignas de apoio, e nossos colaboradores defendem e justificam o oferecimento deste modelo de formação.

Contudo, o projeto, no decorrer de seu desenvolvimento, enfrentou várias dificuldades. A principal, destacada por vários professores, está na responsabilidade do governo de cumprir sua parte do acordo em relação o pagamento das bolsas de estudo aos alunos. Tais bolsas foram concedidas, segundo o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, somente nas três ou quatro primeiras etapas do cursos. Sem os recursos necessários para dar andamento às atividades, o projeto que inicialmente duraria três anos, finalizou em seis anos. Além disso, observa que mais do que não pagar as bolsas, havia outra questão: o "próprio governo não liberava os professores para irem para as etapas", e muitas vezes também não liberavam os polos para que neles acontecessem os cursos. "Não tinha nem local para dar aula", salienta o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, e talvez isso justifique a afirmação feita pelo professor Edmir Ribeiro Terra de que alunos e professores não sabiam se haveria uma próxima etapa e quando ela aconteceria.

A fim e ao cabo, a Secretaria de Educação e o Governo Estadual acabaram não concedendo apoio algum para o projeto. O professor Antônio Carlos do Nascimento Osório destaca que essa falta de apoio deve-se à mudança de governo.

A indiferença em relação à formação dos professores no Estado do Mato Grosso do Sul segundo nossas impressões, marca, como eixo condutor, a maioria das entrevistas concedidas pelos nossos colaboradores. Em uma delas, por exemplo, o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório deixa explícito o desinteresse do governador em relação à formação básica dos jovens no estado: "Posterior a isso tivemos situações do governo passar,

por decreto, o aluno, sem o aluno ter cursado as disciplinas aqui do estado. Pedro Pedrossian fez isso, aprontou o que pode".

Todavia, mesmo com todas as dificuldades apontadas, com apoio reduzido dos professores da própria UFMS, sem apoio do governo e com várias dificuldades financeiras, o curso encerrou-se e, mesmo com um tempo mais longo do que o previsto, habilitou um número significativo de alunos.

> [...] as Parceladas, aqui, elas aparecem na fase de consolidação da área inicial, o começo da formação de pós-graduação na área, na formação de grupos de pesquisa na área de Educação Matemática e é isso que considero mudança de paradigma, rompeu com aquela ideologia antiga, porque há espaço para a formação de bacharelado dentro da licenciatura, eu acho que isso deve existir, mas não exclusivamente (Entrevista do professor Luiz Carlos Pais).

Os idealizadores das Licenciaturas Parceladas da década de 1990 em momento algum, como observa o professor José Luiz Magalhães de Freitas, tentam diferenciar a formação regular das parceladas. Ao contrário, tentam oferecer o mesmo tipo de formação, o que, se pode ser visto como uma forma de não desprestigiar uns em detrimento de outros, pode ser expressão que confere o mesmo peso a medidas bastante distintas.

VISÕES, VISITAÇÕES, INTERPRETAÇÕES: O QUE PODEMOS CONCLUIR?

Desenvolver este trabalho, neste grupo de pesquisa – Ghoem – , me proporcionou não só uma formação que amplia a minha visão metodológica e teórica, mas, também a oportunidade de exercitar efetivamente uma proposta de construir sentido para um tema de estudo, caminhando por caminhos sem uma configuração prévia, num percurso composto por várias articulações com o intuito de resolver questões e compreender. Lilia Moritz Schwarcz, na apresentação da edição brasileira da obra de Marc Bloch, já observava que "são as questões que condicionam os objetos e não o oposto" (BLOCH, 2001, p. 8). Dessa forma, a falta de configuração prévia mencionada tornou-se especialmente importante para que o percurso permitisse desbravar tantos terrenos ainda não visitados.

As maneiras de fazer, as formas de caminhar, portanto, foram constituídas em espaços de formação, respondendo sempre às inquietações que surgiam. Assim, dentre um conjunto de possibilidades e caminhos que poderiam conduzir a uma compreensão das Licenciaturas Parceladas – responsáveis por habilitar professores para ensinar Matemática no Mato Grosso do Sul e ao Sul do Mato Grosso Uno, nas décadas de 1970 e 1990 –, percorremos as vias indicadas pela História Oral, que nos auxiliou na condução das entrevistas, na constituição de fontes, e quanto a concepções caras a nós como aquelas sobre História e Narrativa, e pela Hermenêutica de Profundidade, proposta por Thompson (2011), que nos encaminhou quanto à forma de análise.

Contudo, nossa metodologia envolveu minúcias da própria pesquisa que fazem parte desse caminho que fomos constituindo ao mesmo tempo em que fomos expostos às discussões a respeito das potencialidades de cada uma dessas metodologias. Em nosso trabalho, elas representam inspirações que permitiram, juntamente com a interação de outras questões - não abordadas necessariamente nem por uma, nem por outra -, constituir uma trama metodológica que nos pareceu adequada e nova. Por isso, os conceitos são apresentados na tese conforme foram sendo apropriados e, dessa forma, expostos em diferentes capítulos do nosso trabalho.

Como entendemos que metodologia é ação tanto quanto teoria, tentamos, por meio de exercícios de análise, lançar mão de conceitos que muitas vezes aparecem em nossos textos de modo implícito, ainda que trazendo explicitamente alguns sentidos, quando julgamos ser possível e significativo fazer isso.

Não temos a intenção que os exercícios neste trabalho sejam tomados por outros pesquisadores como procedimentos ou métodos de interpretação para quem queira trabalhar com a História Oral (HO) e com a Hermenêutica de Profundidade (HP) entrelaçadas. Tampouco defender ou mesmo afirmar que a interpretação a partir dessas metodologias, principalmente da HP, é melhor ou mais profunda como Mondini, Mocrosky e Bicudo (2016) mencionam ocorrer em algumas pesquisas em Educação Matemática. Ao contrário, queremos mostrar para os pesquisadores da área que nos inspiramos nessas metodologias e a partir delas percorremos um caminho nosso – a partir das potencialidades indicadas por outros pesquisadores – para tecer um sentido sobre o objeto de estudo em foco. Ou seja, vários outros caminhos podem ser construídos além daquele que aqui apresentamos. Isto se deve, principalmente, pelo fato de o movimento hermenêutico nunca cessar e permitir que a cada exploração surjam novas interpretações e compreensões.

Por esse prisma, corroboramos as ideias de Mondini, Mocrosky e Bicudo (2016, p.326), quando afirmam que "ao construir etapas de análise hermenêutica cria-se um método e, assim, limita-se as possibilidades de abertura de horizontes do leitor frente ao texto". Exatamente para não incorrer nesse erro – que também temos apontado e criticado em várias pesquisas – é importante reiterar que Thompson (2011), ao elaborar o referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade, aponta três etapas de análise. Além de serem sugestões que podem guiar a hermenêutica, essas etapas ocorrem concomitantemente e são elásticas ao ponto de podermos desenvolvê-las chamando à cena vários métodos. Além disso, são etapas que auxiliam o pesquisador didaticamente olhar o objeto de estudo por diversos ângulos, não sendo restritivas em nenhum momento mas rigorosas a todo instante; possibilitando ao pesquisador vários exercícios analíticos.

Inspirados, então, na Hermenêutica de Profundidade, temos em nosso trabalho cinco movimentos de análise, dois que se aproximam do que Thompson (2011) descreve como análise sócio-histórica e que em nosso trabalho se materializam nos capítulos *Da situação: o contexto de criação das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências em Mato Grosso* e *Circunstâncias: uma proposta em um novo estado.* Outros dois capítulos (*Uma estrutura para as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências: uma história de três polos* e *O curso de Licenciatura de Ciências – Habilitação em Matemática em regime parcelado e as suas particularidades*), se aproximam do que Thompson (2011) denomina de análise formal ou discursiva. Há, por fim, um quinto capítulo analítico, *Algumas revisitações, algumas compreensões*, que sintetiza o percurso de compreensões que nos foi possível percorrer.

Apesar de todas as etapas serem apresentadas separadamente e em certa ordem, salientamos que todos os movimentos ocorreram ao mesmo tempo. No momento da elaboração escrita, para melhor organizarmos as ideias, optamos por apresentar da maneira como indicado já no sumário deste trabalho. Sobre esse momento de registro, já observava Andrade (2012) em sua pesquisa : "se a elaboração é, digamos, mais caótica, plena de idas, vindas e voltas, o registro da elaboração, sua forma textual 'final' é calma, e pacificamente se rende à linearização" (ANDRADE, 2012, p. 266).

Tomamos no decorrer do desenvolvimento de todas essas etapas, a partir de indícios provisórios, as Licenciaturas Parceladas como forma simbólica. Discutimos também, de que é exatamente a análise hermenêutica que nos ajuda a constatar que as Licenciaturas Parceladas são uma forma simbólica. Nesta perspectiva, destacamos alguns pontos que durante todos os movimentos de análise – inclusive este -, nos permitiu indicar um olhar que entrelaça as Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática no Mato Grosso do Sul, reafirmando-as como a forma simbólica deste estudo. Com a intenção de contribuir metodologicamente por um movimento disparado por Garnica (2015) faremos o exercício, nesse momento, de analisar o seu carater significativo por meio dos aspectos sugeridos por Thompson (2011).

Iniciamos destacando que a nomenclatura das *Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências* e as *Licenciaturas de Ciências – Habilitação em Matemática em regime parcelado*, trazem a partir da estratégia de *nominalização* as descrições de ações em suas nomenclaturas. Assim, as duas são destinadas a formação de professores de Ciências de modo parcelado – nos dois casos durante as férias (inicialmente) – contudo a primeira descrita como de Curta Duração habilita o professor para lecionar no ensino fundamental (nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia), enquanto a segunda além desta formação, habilita o professor em Matemática para ensinar em todo o ensino básico. Podemos dizer ainda, que ambas foram propostas por seus idealizadores como uma tentativa de minimizar a grande quantidade de professores leigos que ensinavam Matemática – e também outras disciplinas - no interior do estado. Salientamos então, que há traços do aspecto intencional e do aspecto referencial nessa primeira obersavação.

Além da nomenclatura semelhante, podemos citar alguns elementos que as aproxima. Apesar do idealizador da Licenciatura Parcelada da década de 1990, observar que não se embasou em nenhuma experiência anterior. Por meio de traços do aspecto convencional e do aspecto estrutural apresentados por Thompson (2011), notamos que as duas Licenciaturas Parceladas estudadas em nosso trabalho são propostas e desenvolvidas em contextos de

carência e urgência, pensadas e embasadas, principalmente, sob a influência da LDB 5692/1971 e de suas resoluções. Constituindo a partir das estratégias de *legitimação - racionalização, universalização e narrativização* – um discurso de que são dignas de apoio, pois, de acordo com a legislação à época vigente, apropriada por nossos idealizadores, tem-se incutido, desde a proposta de Sucupira em 1964 para as Licenciaturas Curtas, a ideia de que antes pouco do que nada – *naturalização,* o que reforça a perspectiva emergencial das Licenciaturas Parceladas. Para efeito legal, as duas licenciaturas mantinham a ementa do curso regular oferecido na sede, contudo o plano de ensino e a metodologia dependia do docente que ira ministrar a disciplina. Os professores por sua vez, todos parte do corpo docente da própria Universidade, convidados pelos coordenadores, ministravam as aulas. Além disso, as duas mantinham polos cambiantes, que apesar de estarem localizados sempre em lugares estratégicos para facilitar a locomoção nas estradas precárias, tinham uma infraestrutura insuficiente. Nesse sentido, havia pouco material para os alunos, que muitas vezes dependiam de apostilas escritas pelos próprios professores das disciplinas. Porém, muitos docentes se esforçavam para trabalhar com alunos com aulas diferenciadas, relacionando a teoria com a prática, seja levando materiais ou construindo com eles. Desse modo, os alunos e professores se esforçavam o máximo para cumprir uma longa ementa em um curto espaço de tempo, trabalhando muitas vezes os três períodos para concluir as disciplinas.

Dentro desse caráter de urgência, percebemos mais elementos do aspecto contextual conforme proposto por Thompson (2011). Tem-se as influências de avaliações internas, que indicam - tanto pelo professor Sérgio Delvizio Freire (professor da década de 1970), como pelo professor Antônio Lino Rodrigues de Sá (coordenador da década de 1990) -, que não adiantava trabalhar de modo a reprovar todo mundo, a finalidade estava em resolver a situação daquele momento, e se reprovações e desistências acontecessem além de não solucionar o problema da falta de professores, aqueles professores continuariam sendo professores do mesmo jeito. Os alunos, por sua vez, agarravam a oportunidade como única, pois sabiam que não haveria outra oportunidade para fazerem um curso superior. Sendo mais velhos e já atuantes, são descritos por nossos colaboradores como mais unidos, mais interessados, e mais esforçados do que os alunos dos cursos regulares. Tal comparação também enfatizava um aspecto de que o curso regular era mais rigoroso – principalmente da década de 1990 que reforça que a ideia da época de trabalhar com a licenciatura na UFMS como se fosse um bacharelado. Mas, a partir das formaturas, seja na década de 1970, seja na década de 1990, o discurso que permeava continha elementos que tentava interligar os alunos

dos cursos regulares aos alunos das parceladas em uma unidade coletiva – *unificação* – assim, por meio da formatura e da diplomação – *simbolização da unidade* -, todos, tornavam-se alunos da UEMT (1970) e da UFMS (1990), nada mais diferenciava esses alunos. Nesse viés, podemos relembrar a fala do aluno Antônio Enes Nonato que afirma que "o Flávio Batalha, uma noite, foi me cumprimentar e disse: agora você é um dos nossos, você está em igualdade com nós". Há também que se ressaltar que a falha do governo em relação ao apoio financeiro acontece tanto na Licenciatura de Curta Duração de Ciências, quanto na Licenciatura de Ciências – Habilitação em Matemática destacado sempre por nossos colaboradores a falta de interesse pelos governos dos períodos estudados em relação a Educação. O que nos faz perceber que havia *dissimulação* por meio da estratégia *deslocamento*, já que nos dois períodos – apesar de ser mais enfatizado e presente nas falas dos entrevistados da década de 1990 - é indicado pelos entrevistados que muda o governo e cancelam-se os acordos, e assim, o apoio financeiro. Ao nosso ver, parece que tenta-se transferir a conotação negativa de um governo para o outro, então, ao cortar as verbas tenta-se transferir a falta de pagamento a má administração anterior. Na década de 1990 isso ainda é mais evidenciado, pois como vimos no histórico administrativo de Pedro Pedrossian – que assume depois de Marcelo Miranda (que fez o acordo no fim do seu governo) – este político mantinha o prestígio relacionando grandes obras iniciadas em seu governo ao seu nome, assim, para ele, parece não fazer sentido continuar um projeto que estaria favorecendo o governo anterior. Ações como de Pedro Pedrossian são comuns na esfera política, e para a população, como indica nossos entrevistados, parece ser um acontecimento natural – *naturalização -,* pois sempre que há trocas de governos já espera-se mudanças, principalmente no que diz respeito aos recursos financeiros. Por esse motivo, tais projetos não tiveram continuidade no estado em foco, uma vez, que não há interesse do governo em resolver as questões do ensino, marginalizando, sempre, a formação de professores de lugares distantes e descentralizados como no caso do Mato Grosso do Sul, tratando assim, essa situação de formação emergencial em contextos carentes de forma natural e permanente – *reificação -,* apresentados no discurso como algo recorrentes da situação – *eternalização* - , sendo projetos como estes, consequência inevitável devido as características do estado - *naturalização*.

É importante explicitar que foi durante a constituição do capítulo *Algumas revisitações, algumas compreensões,* devido às particularidades do próprio objeto pesquisado, que percebemos várias relações estruturadas socialmente que evidenciavam o estabelecimento e a sustentação de redes de dominação. Isto nos levou, nesse momento, a tentar uma aproximação a um outro conceito que Thompson (2011) traz em seus estudos, o de ideologia.

Esse autor repensa esse termo à luz do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. Em nosso trabalho, o conceito de ideologia nos auxilia a entender como, em determinados contextos, com determinadas relações de dominação e luta pelo poder, foram constituídas e desenvolvidas as propostas das Licenciaturas Parceladas para habilitar professores para ensinar Matemática num campo geográfico específico.

Em decorrência dessas análises, podemos salientar que a necessidade de habilitar os quadros leigos do magistério em Mato Grosso do Sul e no Sul do Mato Grosso Uno, nos períodos estudados, fez com que os idealizadores das propostas pensassem em lançar mão de mecanismos não convencionais de formação de professores. Ambos os idealizadores, produtores dessa "nossa" forma simbólica, amparados pela legislação, valeram-se das Licenciaturas Parceladas por acreditarem, à época, ser esse o modo mais adequado e ágil para formar professores no interior do estado. Assim, notamos a intenção de interiorizar a universidade, que chegou a lugares em que, sem projetos como estes, ela jamais chegaria. Vale notar que, tanto o professor Gilberto Luiz Alves, como o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, no momento da proposta, estavam em posições privilegiadas nas instituições que sustentaram aquelas Licenciaturas cujos projetos foram por eles elaborados. Além disso, são pessoas bem articuladas, o que permitiu que esses colaboradores tomassem então decisões para realizar as propostas que também eram de seus interesses. A Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), foi a instituição central que permitiu atender a população do norte de Mato Grosso Uno. Podemos ainda observar que o projeto executado pela UEMT, juntamente com os Centros Pedagógicos, (mais especificamente com o Centro Pedagógico de Corumbá), conseguiu, de um modo tímido, mas eficaz, atender e oferecer oportunidade de formação a uma significativa parcela de professores leigos do ensino básico. No entanto, foi também foco de estratégias formadoras para seus próprios docentes. Como exemplo podemos citar o professor Carlos Henrique Patusco, engenheiro de profissão, que assistia a cursos internos de didática para dar suas aulas na UEMT. Esse fato nos leva a notar outro movimento de formação emergencial à época: o movimento de formação de formadores em exercício também no ensino superior, posto que tudo estava como que em seu início.

Por outra vertente, o projeto desenvolvido pela UFMS, além de habilitar vários professores (em maior número que aquele de egressos do próprio curso de graduação oferecido na sede, em Campo Grande), fez parte de um movimento que se iniciou a partir das Licenciaturas Parceladas e se estendeu no tempo: como nos explica o professor Luiz Carlos Pais, aquela experiência, naquele contexto, levou vários "matemáticos" a contribuírem para a criação e o desenvolvimento da área de Educação Matemática no estado.

Na tentativa sob nossa perspectiva, e a partir das narrativas e outros documentos que tivemos à mão, para determinar os principais contornos e, assim, as linhas de desenvolvimento das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática em Mato Grosso do Sul – ora parte de Mato Grosso Uno, ora Mato Grosso do Sul - , podemos dizer que atender aos professores leigos que já atuavam na rede pública de ensino, provenientes de famílias com condições financeiras restritivas, é algo que perpassa os discursos dos nossos colaboradores. Por isso, as aulas aconteciam nos períodos de férias, uma forma estratégica para dar oportunidade ao corpo docente leigo de formar-se sem tirar deles a possibilidade de continuar com as funções que garantiam seu sustento: eles poderiam continuar trabalhando, sem saírem das cidades e sem deixar os alunos sem professores. Além disso, não seria necessário contratar professores de outros locais ou universidades para atuarem nos cursos Parcelados, uma vez que, nas férias, os próprios professores dos cursos regulares da universidade estariam disponíveis.

Há ainda outro fator que não podemos deixar de mencionar: havia uma carência de infraestrutura nas cidades polos destes cursos. No entanto, por serem desenvolvidos durante o período de férias, tal deficiência era suprida com a utilização dos colégios públicos, tanto para realização de aulas quanto para hospedar os alunos.

Devemos ressaltar que havia, mesmo com todas as adequações, limitações a serem destacadas. A constante modificação de docentes certamente dificultou a formação de vínculos entre professores e também com os alunos. Os alunos-professores não tinham as mesmas facilidades dos alunos de cursos regulares. Não tinham, por exemplo, momentos frequentes de orientações extraclasse, nem convivência com estudantes de outros cursos, nem tempo suficiente para cursar as disciplinas.

Com uma carga horária extensa e um curto espaço de tempo para trabalhar toda a grade curricular, a proposta não dava oportunidade aos alunos para que eles amadurecessem os conhecimentos discutidos nas disciplinas, algo que se tornava um problema maior nesta modalidade de licenciatura, já que os alunos-docentes não conseguiam, via de regra, levar para suas salas de aula elementos que viam nos cursos parcelados.

Porém, mesmo com todas as limitações e dificuldades, podemos destacar que o maior diferencial desses estudantes que fizeram as Licenciaturas Parceladas, talvez devido exatamente às próprias restrições e ao esforço que precisavam dispender, valorizavam a iniciativa da Universidade, agarravam-se à oportunidade dada, pois para muitos deles não haveria outra forma de obter formação superior.

Após evidenciar alguns momentos que julgamos importantes, tanto para compreender nosso objeto de estudo quanto para subsidiar nossas opções teórico-metodológicas, talvez contribuindo para a área da Educação Matemática, é preciso apontar que houve limitações em nosso estudo como, por exemplo, aquela de conseguir informações sobre um curso de mesma natureza que as Parceladas que teria ocorrido em Mato Grosso do Sul na década de 1980. Essa afirmação é feita por Silva (1996), mas tanto quanto essa autora, também nós não obtivemos dados sobre isso em alguma das inúmeras fontes que mobilizamos.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, V. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro, FGV, 2004.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Em estado de palavra: quando a história não consegue que se meta fora a literatura. In: FLORES, Maria Bernadete Ramos; PIAZZA, Maria de Fátima Fontes (Orgs). **História e Arte:** movimentos artísticos e correntes intelectuais. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2011, p. 249-261.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **História:** a arte de inventar o passado. Bauru: EDUSC, 2007.

ALVES, G. L. As Licenciaturas Parceladas de curta duração dentro de uma política de formação de recursos humanos. **Coleção Cadernos.** Corumbá, MT. n.1. p. 01-63, 1973.

ALVES, G. L. O reexame de currículo no CPC: seu contexto e suas perspectivas, **Revista Dimensão.** Corumbá: UEMT, 4 (4), mar. 1975.

ANDRADE, M. M. **Ensaios sobre o Ensino em Geral e o de Matemática em Particular, de Lacroix:** análise de uma forma simbólica à luz do Referencial Metodológico da Hermenêutica de Profundidade. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2012.

ARANTES, A.R.V., 2014. REFLETINDO SOBRE A UEG: o programa licenciatura plena parcelada de pedagogia para trabalhadores da educação. **Anais do Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias**, 2014.

ARAÚJO, J. A. **A USAID, o Regime Militar e a implantação das Escolas Polivalentes no Brasil.** 2011.

BAGIO, V. A. **Da escrita à implementação das DCE/PR de matemática:** um retrato feito a cinco vozes e milhares de mãos. Dissertação (Mestrado em Ciências e em Matemática), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP):** uma história em construção. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2003.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. **Textos e contextos:** um esboço da CADES na história da educação (matemática). Blumenau: Edifurb. 2013

BARUKI, S. A Universidade e o Desenvolvimento Regional. **Dimensão.** Corumbá, MT. n.5/7. p.07-11, 1975.

BENFICA, T. A. H. 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.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:.**Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

BIANCHINI, N. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso Normal Superior**. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Unesp de Araraquara, 2005.

BICUDO, M. A. V. A hermenêutica e o trabalho do professor de Matemática. **Cadernos da Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisas Qualitativos**, v. 3, n. 3, p. 61-94, 1993.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 1, n. 1, 2009.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul:** do estado sonhado ao estado Construído (1892-1997). Tese de doutoramento (Doutorado em História Social) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas , Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul a construção de um estado:** regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande: Editora UFMS, 2009.

BITTAR, M.; SILVA, M.G.M.; VELOSO, T.C.M.A. Processo de interiorização da educação superior na região centro-oeste: particularidade dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. **Série-Estudos.** Dossiê Educação Superior. Campo Grande: UCDB, n.16, jul/dez.2003.p.147-164.

BLOCH, M. **Ofício de historiador (ou Apologia da História).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLINA. F. A educação e o desenvolvimento político no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, out./dez. 1962

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación:** enfoque y metodologia. Madrid: La Muralla, 2001.

BOTH, B. C. **Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá-MT (1960-1980)**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2014.

BOURLEGAT, C. A. L. **Mato Grosso do Sul e Campo Grande:** articulações espaço-temporais. Tese de doutorado. Unesp. Presidente Prudente, 2000.

BRAGA M. N. S. A Relevância do Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática – PROTAP (1969-1974) na Formação de Professores de Matemática na Década de 70. **Anais do IX Seminário Nacional de História da Matemática.** Sergipe, 2011.

BRASIL, **Emenda Constitucional Nº 1**, de 17 de Outubro de 1969.

BRASIL, Lei n. 5.540, de 28 de Novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** 1968. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil:* Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/ADC1988_05.10.1988/art_60_.asp.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 de Maio de 2013.

BRASIL**. Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971a. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=lei+n+5692+11+de+agosto+de+1971&s=legislacao>. Acesso em : 20 de Maio de 2013.

BRASIL. **Lei n. 5.727, de 4 de Novembro de 1971.** Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. 1971b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L5727.htm> Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 de junho de 2014.

CARDOSO, V.C. **A Cigarra e a Formiga:** uma reflexão sobre a Educação Matemática brasileira da primeira década do século XXI. Campinas: UNICAMP, tese de doutoramento, 2009.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

CURY, F. G. **Uma história da formação de professores de Matemática e das Instituições formadoras do Estado de Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2011.

DALCIN, A.; SILVA, A.A. **Memórias do Curso de Licenciatura em Matemática da Unemat de Barra do Bugres.** Cuiabá: KCM Editora, 2012.

DE ALMEIDA, A. V.; MAGALHÃES, F. O. Pressupostos do ensino da Filosofia Natural no Seminário de Olinda (1800-1817). **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.** vol. 7, nº2, 2008.

DE CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano.** Artes de fazer, 7º Edição, 2002.

DELGADO, L. A. N. **História oral:** memória, tempo, identidades. Autêntica Editora, 2010.

Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

FAORO, T.C.T. **A Formação de Professores de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul:** um olhar sobre os anos iniciais da licenciatura em Dourados. 2014. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. 2014.

FERNANDES, D. N. **Sobre a formação do professor de matemática no Maranhão:** cartas para uma cartografia possível. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2011.

FERNANDES, F. S. **A quinta história:** composições da educação matemática como área de pesquisa. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2014.

FERNANDES, F. S. Biografia do Orvalho: considerações sobre narrativa, vida e pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 896-909, 2014b.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. **O que é um autor?.** v.3, p.97-128, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Org. e Trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GALETTI, L. S. G. **Nos confins da civilização:** sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso. Tese Doutorado. Universidade de São Paulo– USP, São Paulo,2000.

GARNICA, A. V. M. Considerações sobre a fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur. **Transformação,** São Paulo, n. 16, p. 43-52, 1993.

GARNICA, A. V. M. 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. Manual de História Oral em Educação Matemática: outros usos, outros abusos. **Anais SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA,** Guarapuava/ PR, 2007.

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

GARNICA, A. V. M. 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, A. V. M, FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **Bolema**. Rio Claro, p. 213-250. 2011.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. D. **Elementos de História da Educação Matemática**. Coleção PROPG Digital (Unesp). 2012.

GARNICA, A. V. M. Momentos de julgamento que são um *esquadrilhar* de perspectivas para compor possíveis compreensões In TEIXEIRA, I. A. de C.; PAULA, M. J. de; GOMES, M. L. M.;AUAREK, W. A. (ORG). **Viver e Contar:** experiências e práticas de professores de matemática – Ed. Livraria da Física. São Paulo. Coleção Contexto da Ciência. p.331-347. 2012.

GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: Mapear a Formação de Professores de Matemática. **Alexandria**, pp.35-60, 2013.

GARNICA, A. V. M. Uma agenda para a História da Educação Matemática no Brasil?. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 1, n. 1, 2015.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, D. C. A. Hermenêutica e comunicação: contribuições para compreender a teoria da interpretação e sua aplicação na sociedade midiática. **Temática**, v. 11, n. 4, 2015.

GROSSI, Y. S.; FERREIRA, A. C. Razão da narrativa: significado e memória. **Historia oral,** p. 25-38, 2001.

IANNI, O. O declínio do Brasil-nação. **Estudos avançados**. v.14.40, p. 51-58, 2000.

JENKINS, K. **A História repensada.** Tradução de Mario Vilela. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n 19, p.19-28, jan./fev./mar./abr.2002.

LARROSA, J. 20 minutos na fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. **Boletim de Educação Matemática,** v. 28, n.49, p.717-743, ago. 2014.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo:** um exame da década de 1960. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2012.

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

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral:** como fazer, como pensar. Editora Contexto, 2007.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. História da Matemática: uma prática social de investigação em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 177-203, dez.2002.

MONDINI, F., MOCROSKY, L. F., BICUDO, M. A. V. A Hermenêutica em Educação Matemática: Compreensões e Possibilidade. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v.11, p. 317-327, 2016.

MORAIS, M. B. **Peças de uma história:** formação de professores de matemática na Região de Mossoró (RN). Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, 2012.

MOREIRA, W. B. **Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá... :** sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp Rio Claro, 2016.

MORO, N. D. O poder legalizado no processo de formação das fronteiras econômica e demográfica no sul do Estado de Mato Grosso (décadas de 1960-70). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 3, n. 6, 2009.

MOTA, C. G. História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864-1870) 130 anos depois. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 24, p. 243-254, 1995.

NASCIMENTO, T. R. A criação das Licenciaturas Curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 45, 2012.

NOGUEIRA, R. G. A formação do professor de Matemática nos cursos de Licenciatura da UEMT: 1962-1979. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** - UFMS, v.11, n.21, p.40-51, 2005.

OLIVEIRA, F. D. **Análise de textos didáticos:** três estudos. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2008.

OLIVEIRA, F. D. Análise de textos didáticos de Matemática: um mapeamento e uma proposta fundada numa perspectiva hermenêutica. **Bolema,** Rio Claro (SP), v. 23, n° 35B, p.477-496, abril 2010.

OLIVEIRA, F. D.; ANDRADE, M. M.; SILVA, T. T. P. A Hermenêutica de Profundidade: possibilidades em Educação Matemática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 119-142, 2013.

PINTO, T. P. **Projetos Minerva:** caixa de jogos caleidoscópica.2013. 379 f. Tese de Doutorado em Educação para Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP, 2013.

PORTELLI, A. **Ensaios de história oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010, 258 p.

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

PRONI, M. W; HENRIQUE, W.**Trabalho, mercado e sociedade: o Brasil nos anos 90**. Unesp, 2003.

QUEIROZ, P. R. C. Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades (um breve ensaio). **Diálogos**, v. 10, n. 02, p. 149-184, 2006.

REIS, A.C.S.R. **A Formação Matemática de Professores do Ensino Primário:** um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho. 2014. 143-f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. 2014.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa.** Campinas (SP): Papirus, 1997. t 3. p.425.

RODRIGUES, J. B. **Isto é Mato Grosso do Sul**. São Paulo, 1978.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática:(**im) possibilidades de leitura. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista - Unesp, Rio Claro, 2006.

ROMANELLI, O. O**. História da educação no Brasil (1930- 1973).** 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ROSA, F. M. C. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva:** análises de memoriais de formação. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

ROSA, J. P. **As duas histórias da Universidade :1966-1978.** Campo Grande: Núcleo de Imprensa Universitária, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –UFMS, 1993.

SÁ, A. L. R.; MUNIZ, E. P. A Educação a Distância e a sua construção histórica na Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sual. **Por uma educação sem distância: recortes da realidade brasileira.** São Luis: Eduema, p. 185-198, 2008.

SANTOS, M. S. S.; MENDES, I. A. C. Projeto Rondon: a metodologia educativo-assistencial de trabalho dos estagiários universitários. **Esc. Anna Nery R Enf**, v.9, n.1, p.124-137, 2005.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. Fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: Autores Associados: **HISTEDBR**, p.3-12, 2004.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar**. Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SILVA, C. R. M. da. **Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2015.

SILVA, E. A. **Cursos de Licenciatura em Regime Parcelado:** uma tentativa de interiorização do ensino Universitário.Monografia (Especialização em Formação Docente para o Ensino Superior) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 1996.

SILVA, H. da. **Centro de Educação Matemática (CEM):** fragmentos de identidade. Tese de Doutorado em Educação Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2006.

SILVA, H da; SANTOS, J. R. V. dos. Sobre teorizações, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e 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, H. da; BARALDI, I. M.; GARNICA, A. V. M. Sentidos para a Pesquisa com Narrativas (em Educação Matemática). In: FLORES, C. R.; CASSANI, S. (Org.). **Tendências Contemporâneas nas Pesquisas em Educação Matemática e Científica:** sobre linguagens e práticas culturais. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, v. 1, p. 54-76.

SILVA, R. S. **Mato Grosso do Sul:** labirintos da memória. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2006.

SILVA, T. T. P. **Matrizes e suas Cercanias:** um estudo histórico a partir de livros didáticos de matemática. Relatório de Iniciação Científica – Departamento de Matemática, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Bauru, 2010.

SOUZA G. Y.; FERREIRA, A. C. Razão da narrativa: significado e memória. **Historia oral,** Guarapuava/PR, n. 4, p. 25-38, 2007.

SOUZA, L. A. **História oral e educação matemática:** um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, 2006.

SOUZA, L. A. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. Tese de Doutorado em Educação Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2011.

STEIN, N.R.M. Universidade Estadual de Mato Grosso 1969-1979. In: VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2003, Aracaju-Sergipe. **ANAIS: A História da Escola Pública no Brasil /Rede Histedbr**. Aracaju/Campinas: Universidade Federal de Sergipe e Histedbr, 2003.

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

TEIXEIRA, A. S. Bases preliminares para o plano de educação relativo ao fundo nacional do ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, out./dez, p. 97-107, 1962.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VALENTE, W. R. Osvaldo Sangiorgi e o movimento da matemática moderna no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 25, p. 583-613, 2008.

VIANNA, C. R. Sinfonia n. º 5 em Dó menor. **Zetetiké: Revista de Educação Matemática**, v. 23, n. 43, p. 45-57, 2016.

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras,** 9, no. 1, p. 25-41, 2009.

ZANDOMENIGHI, R.A.; PINTO, T. P. Apontamentos sobre o documento: processos de reconhecimento do Curso de Graduação em Matemática da UNIDERP/CESUP, In: Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 3., 2016, São Mateus. **Anais eletônicos…**São Mateus: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

ZORZATO, O. **Conciliação e identidade:** considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983). Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Apresentação Inicial

APRESENTAÇÃO INCIAL[1]

As entrevistas que realizamos tem a finalidade específica, ser parte de uma tese de doutorado, que está sendo desenvolvida por Kátia Guerchi Gonzales sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica juntamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, campus de Bauru/SP.

A pesquisa tem por objetivo investigar o movimento de criação e desenvolvimento de cursos de Licenciaturas Parceladas no estado de Mato Grosso do Sul, a partir de fontes escritas e orais. As fontes orais serão produzidas a partir de depoimentos de idealizadores das licenciaturas parceladas, coordenadores, professores e alunos que fizeram parte destes cursos.

É de fundamental importância ressaltar ao entrevistado que a metodologia utilizada nessa pesquisa é a História Oral, observando que buscamos a experiência pessoal e as memórias sobre o tema da pesquisa, para que assim, ao final de todas as entrevistas, possamos traçar a nossa perspectiva. Seria oportuno explicitar que em todas as etapas da constituição da fonte oral o entrevistado terá total acessibilidade, desde a gravação áudio/visual da entrevista, a transcrição e a textualização, para que o colaborador aprove, sugira alterações, ou peça restrições em relação às suas memórias.

Ao final da constituição da fonte escrita o entrevistado deverá assinar o documento de cessão de direitos dos documentos escritos, sendo a garantia de cumprimento dos acordos estabelecidos entre o pesquisador e o colaborador.

[1] Apresentação baseada Silva (2006) e Martins-Salandim (2012)

APÊNDICE B – ROTEIRO

1. Apresentação pessoal
2. Formação básica, universitária e pós-universitária, descrevendo (local, período, instituição)
3. Atuação no meio acadêmico (cursos, disciplinas, funções e cargos)
4. As Licenciaturas Parceladas
   Plenas/Curtas

   Objetivos

   Motivações para

   Inscrições

   Horário

   Corpo docente (formação, instituições, vínculo, professores de Matemática)

   Metodologia de ensino

   Alunos/professores (Todos discentes eram professores leigos?)

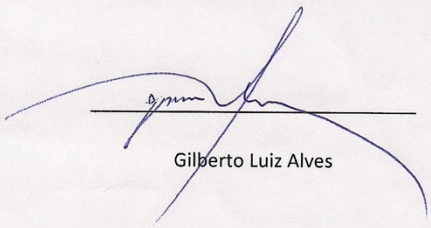
   Origem
5. Como docente das Licenciaturas Parceladas, como percebe o curso
6. Influências de outras instituições
7. Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul

APÊNDICE C – CARTAS DE CESSÃO

Carta de Cessão[1]

Eu, GILBERTO LUIZ ALVES, autorizo o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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.

Campo Grande, 15 de outubro de 2014.



Gilberto Luiz Alves

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, CARLOS HENRIQUE BRUSCO AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Katia Gianchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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

Leme, dia 18 de julho de 2014

Carlos H. Brusco

Nome

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Ouvi (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, MASAO UETANABARO, AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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.

Campo Grande, 14 de julho de20141.

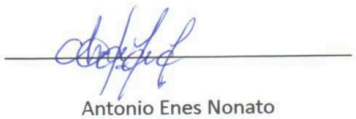
MASAO UETANABARO

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, **Antonio Enes Nonato**, AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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

Corumbá, 04 de Novembro de 2013



Antonio Enes Nonato

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, Maria Luiza da Silva Correa AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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

Corumbá-MS, dia 12 de abril de 2016.

Maria Luiza da Silva Correa

Nome

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, Sérgio de Freitas Freire, AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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

C. Grande / MS, dia 22 de junho de 2016.

Sérgio de Freitas Freire
Nome

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, Antonio Lino Rodrigues de Sá, AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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

Campo Grande MS, dia 06 de março de 2015.

Antonio Lino Rodrigues de Sá

Nome

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[9]

Eu, LUIZ CARLOS PAIS, AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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

Campo Grande, MS, 21 de Fevereiro de 2015



[9] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, José Luiz Magalhães de Freitas , AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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

Campo Grande-MS, dia 21 de Setembro de 2016.

José Luiz Magalhães de Freitas

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, EDMIR RIBEIRO TERRA, AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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

CAARAPÓ, MS, dia 14 de ABRIL de 2016.

Nome

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, Sidnei Azevedo de Souza, AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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.

Dourados, dia 08 de abril de 2016.

Nome

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, Celso Correia de Souza, AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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

Campo Grade, 22 de fevereiro de 2015.

Celso Correia de Souza

[1] Carta de Cessão bascada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

Carta de Cessão[1]

Eu, Antônio Carlos do Nascimento Osório , AUTORIZO o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" a utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista (Textualização e Imagem) que concedi à Kátia Guerchi Gonzales para seus estudos de doutorado. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência. 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

Campo Grande, 24 de setembro de2016.



Antônio Carlos do Nascimento Osório

[1] Carta de Cessão baseada nos termos de autorização utilizados pelo grupo de pesquisa HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa e em Cury (2011).

ANEXOS

ANEXO A – FOTOS

Figura 11: Passeio de barco em Corumbá. O aluno Antônio Enes Nonato é o segundo da esquerda para a direita .



Fonte: Acervo particular do aluno Antônio

Figura 12: Alunos reunidos em um dos alojamentos. O aluno Antônio Enes Nonato é o primeiro da direita para a esquerda.



Fonte: Acervo particular do aluno Antônio

ANEXO B – DIPLOMA DE CONCLUSÃO DE CURSO DA LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS DO ALUNO ANTÔNIO ENES NONATO.



2ª VIA

República Federativa do Brasil
Ministério da Educação
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

O Reitor da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições e tendo em vista a conclusão do curso de CIÊNCIAS em 26 de FEVEREIRO de 1978, confere o título de

LICENCIADO EM CIÊNCIAS

Antonio Enes Nonato

Cédula de Identidade nº 44399 SSP/MT, nascido(a) aos 01 de MARÇO de 1948, natural de SÃO PAULO, nacionalidade BRASILEIRA

e outorga-lhe o presente Diploma

a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

Campo Grande, 09 de DEZEMBRO de 1991

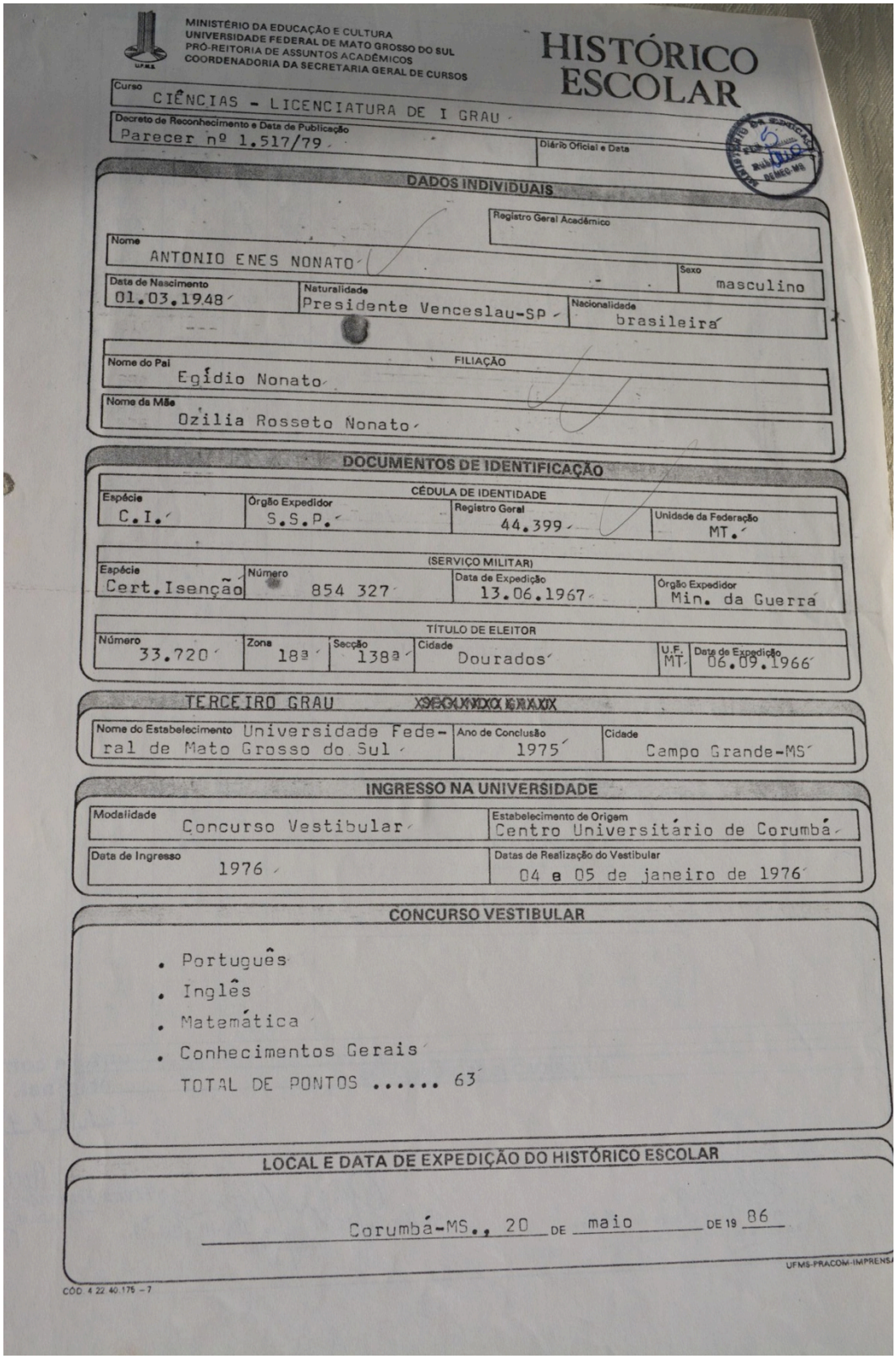
Coordenadoria de Administração Acadêmica

Diplomado

Reitor

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

ANEXO C – HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS DO ALUNO ANTÔNIO ENES NONATO.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DA SECRETARIA GERAL DE CURSOS

HISTÓRICO ESCOLAR

Curso: CIÊNCIAS - LICENCIATURA DE I GRAU

Decreto de Reconhecimento e Data de Publicação: Parecer nº 1.517/79

Diário Oficial e Data:

DADOS INDIVIDUAIS

Registro Geral Acadêmico:

Nome: ANTONIO ENES NONATO

Sexo: masculino

Data de Nascimento: 01.03.1948

Naturalidade: Presidente Venceslau-SP

Nacionalidade: brasileira

FILIAÇÃO

Nome do Pai: Egídio Nonato

Nome da Mãe: Ozilia Rosseto Nonato

DOCUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

CÉDULA DE IDENTIDADE

Espécie	Órgão Expedidor	Registro Geral	Unidade da Federação
C.I.	S.S.P.	44.399	MT.

(SERVIÇO MILITAR)

Espécie	Número	Data de Expedição	Órgão Expedidor
Cert. Isenção	854 327	13.06.1967	Min. da Guerra

TÍTULO DE ELEITOR

Número	Zona	Secção	Cidade	U.F.	Data de Expedição
33.720	18ª	138ª	Dourados	MT	06.09.1966

TERCEIRO GRAU

Nome do Estabelecimento	Ano de Conclusão	Cidade
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1975	Campo Grande-MS

INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Modalidade	Estabelecimento de Origem
Concurso Vestibular	Centro Universitário de Corumbá
Data de Ingresso	**Datas de Realização do Vestibular**
1976	04 e 05 de janeiro de 1976

CONCURSO VESTIBULAR

- Português
- Inglês
- Matemática
- Conhecimentos Gerais

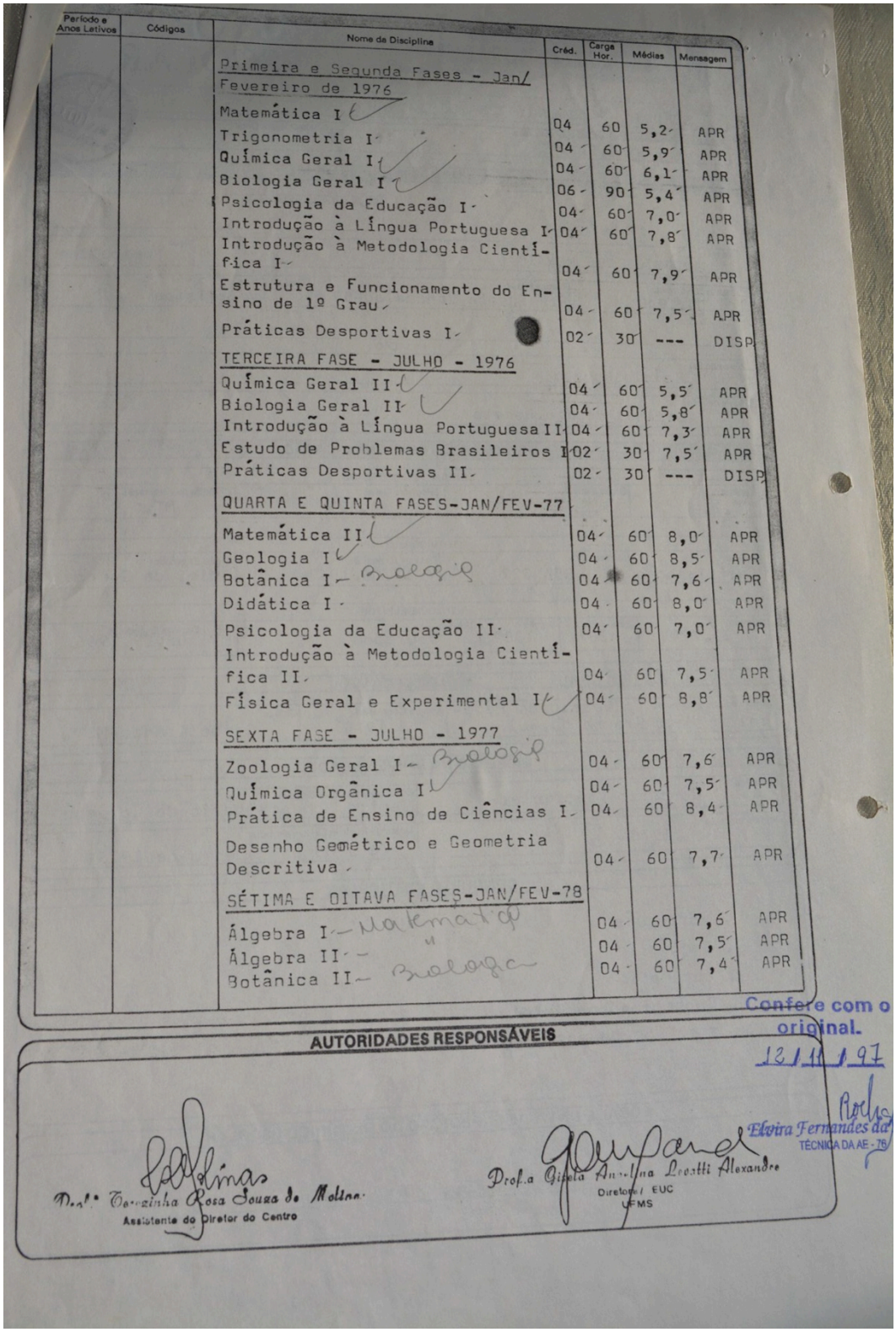
TOTAL DE PONTOS 63

LOCAL E DATA DE EXPEDIÇÃO DO HISTÓRICO ESCOLAR

Corumbá-MS., 20 DE maio DE 19 86

UFMS-PRACOM-IMPRENSA

COD. 4.22.40.175 – 7



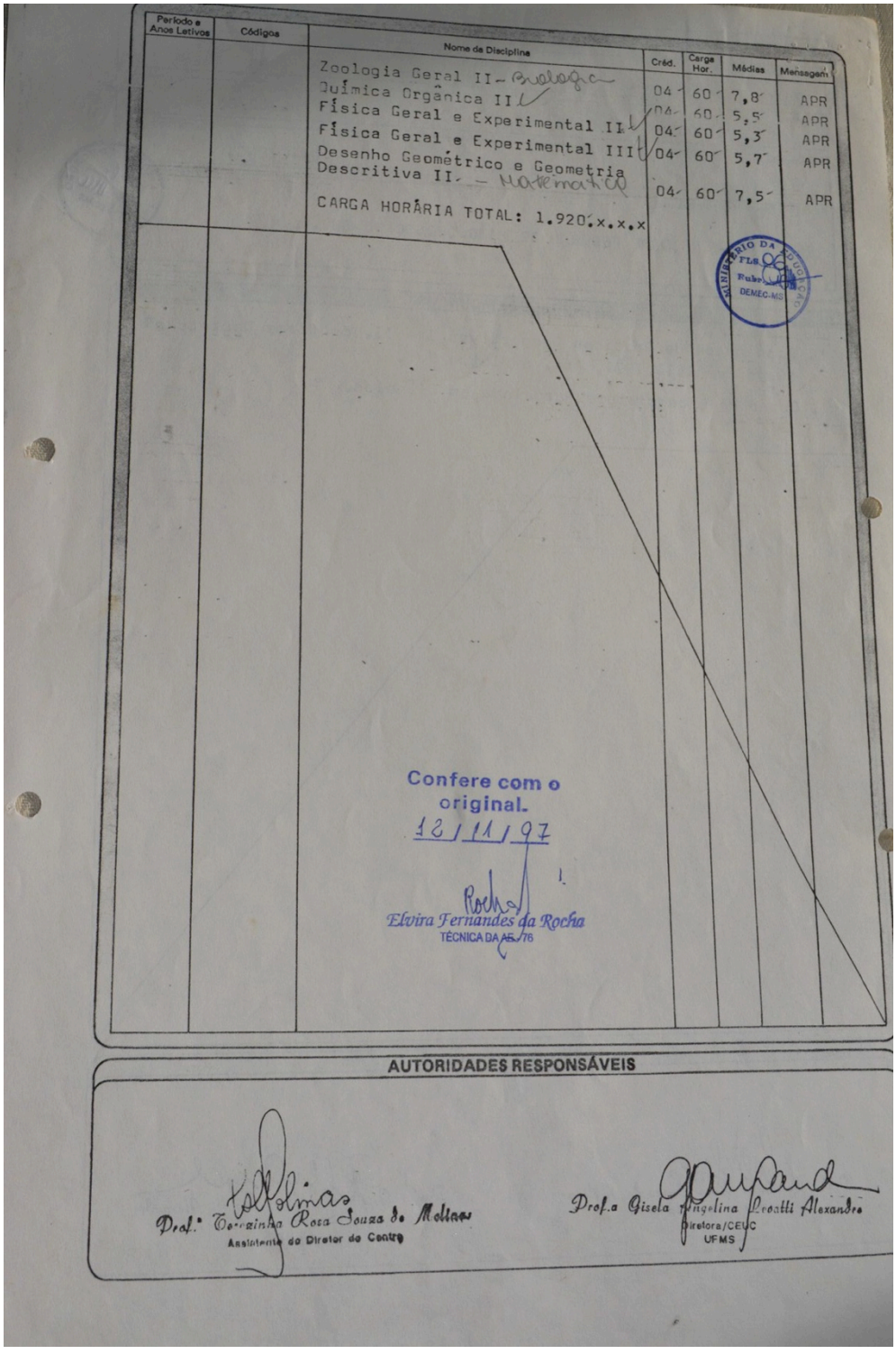
Período e Anos Letivos	Códigos	Nome da Disciplina	Créd.	Carga Hor.	Médias	Mensagem
		Primeira e Segunda Fases - Jan/ Fevereiro de 1976				
		Matemática I	04	60	5,2	APR
		Trigonometria I	04	60	5,9	APR
		Química Geral I	04	60	6,1	APR
		Biologia Geral I	06	90	5,4	APR
		Psicologia da Educação I	04	60	7,0	APR
		Introdução à Língua Portuguesa I	04	60	7,8	APR
		Introdução à Metodologia Científica I	04	60	7,9	APR
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	04	60	7,5	APR
		Práticas Desportivas I	02	30	---	DISP
		TERCEIRA FASE - JULHO - 1976				
		Química Geral II	04	60	5,5	APR
		Biologia Geral II	04	60	5,8	APR
		Introdução à Língua Portuguesa II	04	60	7,3	APR
		Estudo de Problemas Brasileiros I	02	30	7,5	APR
		Práticas Desportivas II	02	30	---	DISP
		QUARTA E QUINTA FASES-JAN/FEV-77				
		Matemática II	04	60	8,0	APR
		Geologia I	04	60	8,5	APR
		Botânica I – Biologia	04	60	7,6	APR
		Didática I	04	60	8,0	APR
		Psicologia da Educação II	04	60	7,0	APR
		Introdução à Metodologia Científica II	04	60	7,5	APR
		Física Geral e Experimental I	04	60	8,8	APR
		SEXTA FASE - JULHO - 1977				
		Zoologia Geral I – Biologia	04	60	7,6	APR
		Química Orgânica I	04	60	7,5	APR
		Prática de Ensino de Ciências I	04	60	8,4	APR
		Desenho Geométrico e Geometria Descritiva	04	60	7,7	APR
		SÉTIMA E OITAVA FASES-JAN/FEV-78				
		Álgebra I – Matemática	04	60	7,6	APR
		Álgebra II – "	04	60	7,5	APR
		Botânica II – Biologia	04	60	7,4	APR

AUTORIDADES RESPONSÁVEIS

Profª Terezinha Rosa Souza de Molina
Assistente do Diretor do Centro

Profª Gisela Aurelina Leotti Alexandre
Diretora / EUC
UFMS

Confere com o original.
12/11/97
Elvira Fernandes da
TÉCNICA DA AE - 76



Período e Anos Letivos	Códigos	Nome da Disciplina	Créd.	Carga Hor.	Médias	Menção
		Zoologia Geral II - Biologia	04	60	7,8	APR
		Química Orgânica II	04	60	5,5	APR
		Física Geral e Experimental II	04	60	5,3	APR
		Física Geral e Experimental III	04	60	5,7	APR
		Desenho Geométrico e Geometria Descritiva II - Matemática	04	60	7,5	APR
		CARGA HORÁRIA TOTAL: 1.920 x.x.x				

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UFLS
Fls. 86
DEMEC-MS

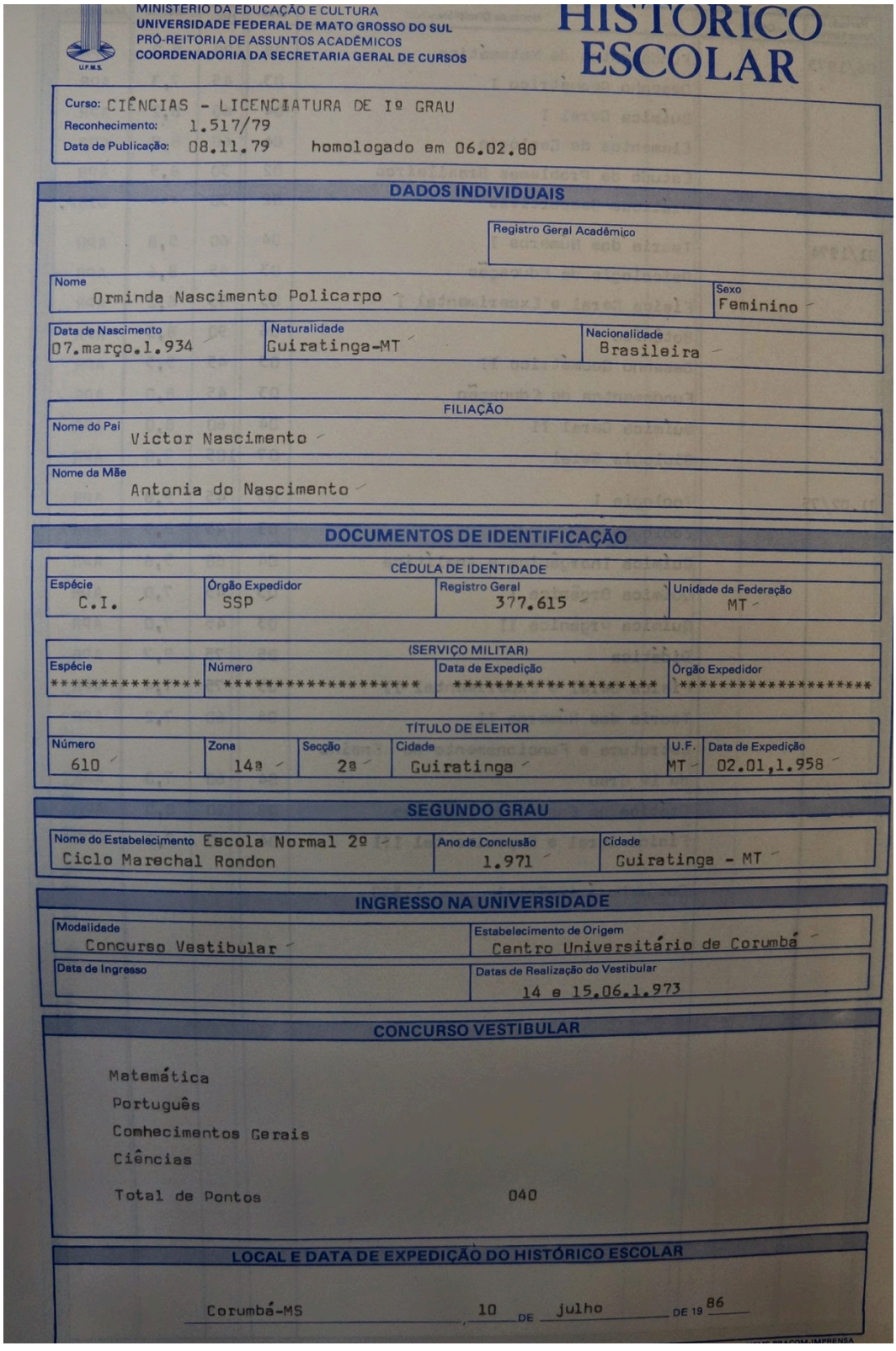
Confere com o original.
12/11/97
Elvira Fernandes da Rocha
TÉCNICA DA AS. 76

AUTORIDADES RESPONSÁVEIS

Prof.ª Terezinha Rosa Souza de Moraes
Assistente do Diretor do Centro

Prof.ª Gisela Angelina Cesatti Alexandre
Diretora/CEUC
UFMS

ANEXO D – HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS DA ALUNA ANTONIA DO NASCIMENTO.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DA SECRETARIA GERAL DE CURSOS

U.F.M.S.

HISTÓRICO ESCOLAR

Curso: CIÊNCIAS - LICENCIATURA DE Iº GRAU
Reconhecimento: 1.517/79
Data de Publicação: 08.11.79 homologado em 06.02.80

DADOS INDIVIDUAIS

Registro Geral Acadêmico:

Nome	Sexo
Orminda Nascimento Policarpo	Feminino

Data de Nascimento	Naturalidade	Nacionalidade
07.março.1.934	Guiratinga-MT	Brasileira

FILIAÇÃO

Nome do Pai: Victor Nascimento

Nome da Mãe: Antonia do Nascimento

DOCUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

CÉDULA DE IDENTIDADE

Espécie	Órgão Expedidor	Registro Geral	Unidade da Federação
C.I.	SSP	377.615	MT

(SERVIÇO MILITAR)

Espécie	Número	Data de Expedição	Órgão Expedidor
**********	**********	**********	**********

TÍTULO DE ELEITOR

Número	Zona	Secção	Cidade	U.F.	Data de Expedição
610	14ª	2ª	Guiratinga	MT	02.01,1.958

SEGUNDO GRAU

Nome do Estabelecimento	Ano de Conclusão	Cidade
Escola Normal 2º Ciclo Marechal Rondon	1.971	Guiratinga - MT

INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Modalidade	Estabelecimento de Origem
Concurso Vestibular	Centro Universitário de Corumbá
Data de Ingresso	**Datas de Realização do Vestibular**
	14 e 15.06.1.973

CONCURSO VESTIBULAR

Matemática
Português
Conhecimentos Gerais
Ciências

Total de Pontos 040

LOCAL E DATA DE EXPEDIÇÃO DO HISTÓRICO ESCOLAR

Corumbá-MS, 10 DE julho DE 19 86

Período e Anos Letivos	Código	Nome da Disciplina	Créd.	Carga Hor.
06/1973		Fundamentos de Matemática	08	120
		Desenho Geométrico I	03	45
		Química Geral I	04	60
		Elementos de Geologia	04	60
		Estudo de Problemas Brasileiros	02	30
		Práticas Desportivas	02	30
01/1974		Teoria dos Números I	04	60
		Psicologia da Educação	03	45
		Física Geral e Experimental I	05	75
		Botânica	06	90
		Desenho Geométrico II	03	45
		Fundamentos de Educação	03	45
		Química Geral II	04	60
		Biologia Geral	07	105
01.02/75		Zoologia I	03	45
		Zoologia II	03	45
		Química Inorgânica e Analítica	04	60
		Química Orgânica I	03	45
		Química Orgânica II	03	45
		Didática	05	75
		Física Geral e Experimental II	05	75
		Teoria dos Números II	04	60
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	04	60
		Prática de Ensino de Ciências	08	120
		Física Geral e Experimental III	04	60
		Carga horária Total 1.560		

ANEXO E – HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS – HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA EM REGIME PARCELADO DO ALUNO ANTÔNIO ENES NONATO.

UFMS MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CURSO : Ciências - Habilitação em Matemática
ALUNO : Antonio Enes Nonato

HISTÓRICO ESCOLAR

Período	Etapa	Disciplinas	C.H.	Média	OBS
94.2	9	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1° e 2° Graus	68	80	AP
95.1	10	Cálculo Diferencial e Integral I	102	50	AP
		Cálculo Diferencial e Integral II	68	74	AP
		Álgebra I	85	50	AP
		Educação Física	68	**	DS
		Desenho Geométrico II	51	70	AP
		Geometria	68	74	AP
		Vetores e Geometria Analítica II	68	53	AP
		Produção de Textos	68	75	AP
		Desenvolvimento e História da Matemática	68	75	AP
95.2	11	Análise Matemática I	85	52	AP
		Análise Matemática II	85	50	AP
		Matemática Aplicada I	85	70	AP
		Matemática Aplicada II	85	79	AP
96.1	12	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática	-	-	--
		na Escola de 1° Grau	68	85	AP
		Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática	-	-	-
		na Escola de 2° Grau	68	85	AP
		O Currículo de Matemática nas séries finais do 1°Grau	68	85	AP
		O Currículo de Matemática na Escola de 2° Grau	68	85	AP
		Prática de Ensino em Matemática no 1° Grau (Sob a	-	-	-
		forma de Estágio Supervisionado)	68	90	AP
		Prática de Ensino em Matemática no 2° Grau (Sob a	-	-	-
		forma de Estágio Supervisionado)	68	90	AP
96.2	13	Álgebra II	85	50	AP

TOTAL DA CARGA HORÁRIA APROVADA: 1.547 horas

LEGENDA
AP - Aprovado
DS - Dispensado
* - Dispensa complementar optativa
** - Lei n° 7.692/88-A

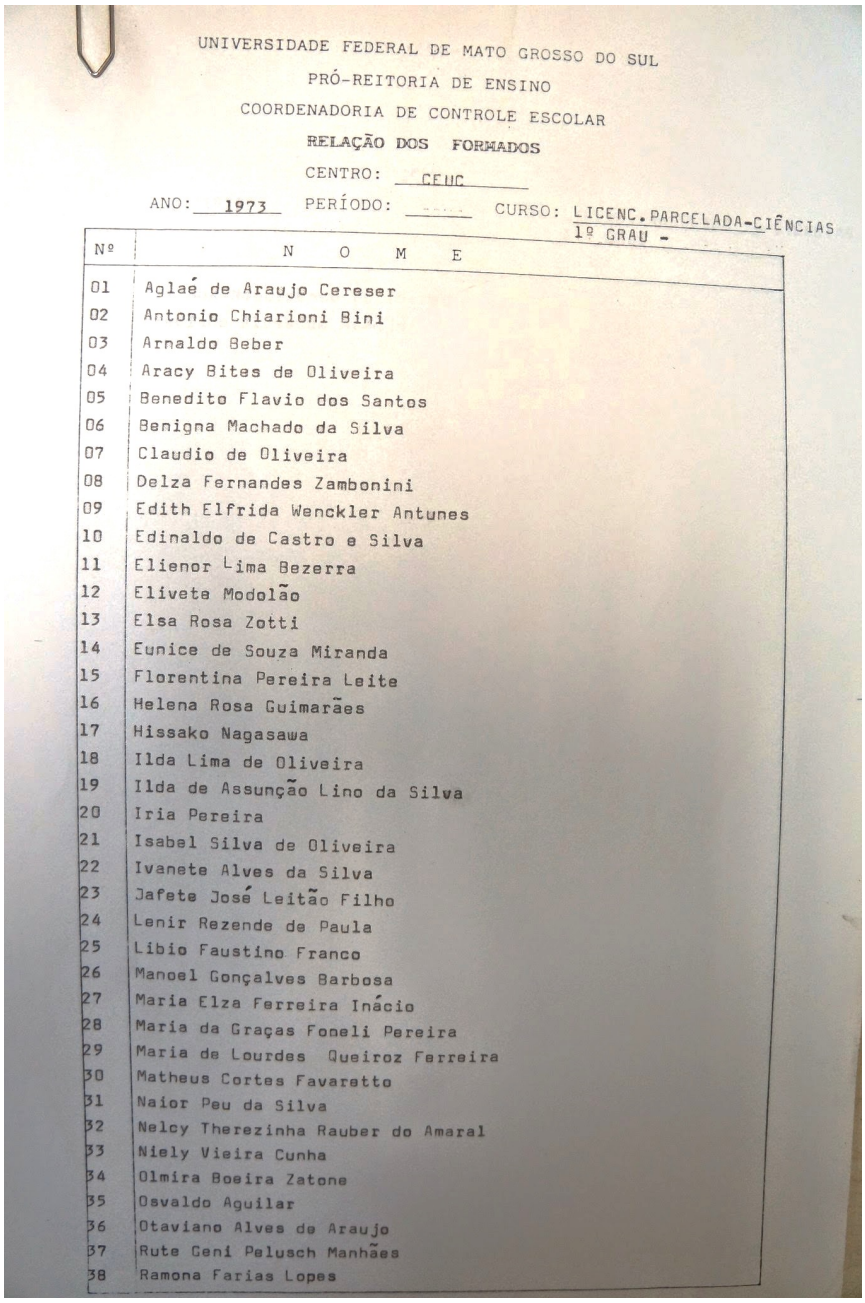
Curso de Ciências - Hab. em Matemática - Rec. pela Port. nº 397 - de 27/06/89
Autorização para funcionamento fora da sede: Medida Provisória n° 765 - 16/12/94
Ministrado no Município de São Gabriel do Oeste - MS

Dourados-MS, 21 de novembro de 1996

Prof. Antonio Lino Rodrigues de Sá
Coord. do Programa de Interiorização do Ensino
de Graduação de 3º Grau

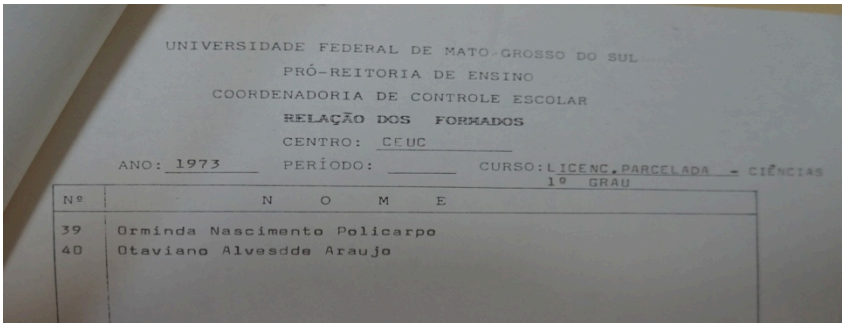
Prof. Luiz Antonio da Silva
Diretor do CEUD

ANEXO F – RELAÇÃO DE FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS – ANO 1973-1975.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE CONTROLE ESCOLAR
RELAÇÃO DOS FORMADOS
CENTRO: CEUC
ANO: 1973 PERÍODO: ----- CURSO: LICENC. PARCELADA-CIÊNCIAS 1º GRAU -

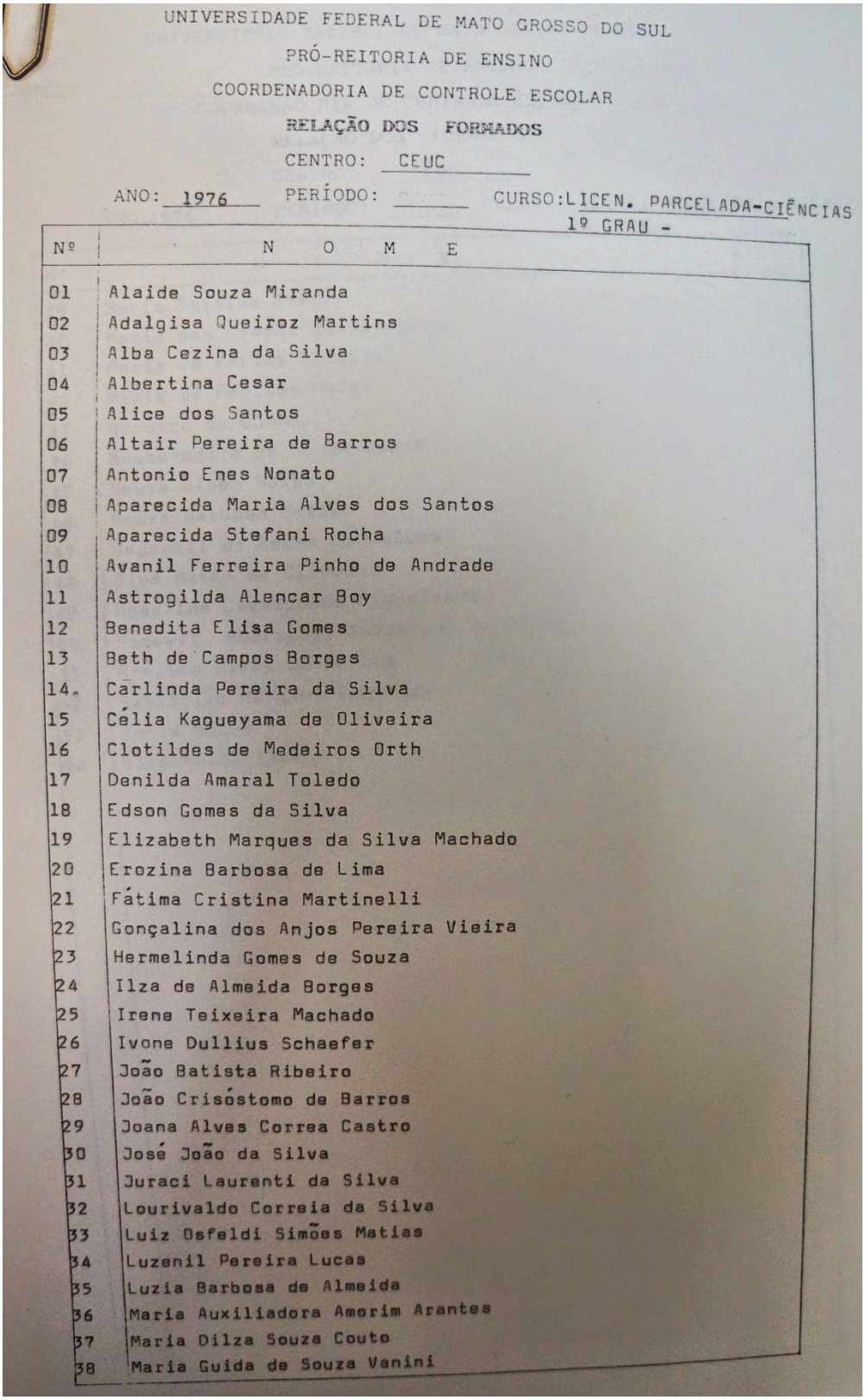
Nº	N O M E
01	Aglaé de Araujo Cereser
02	Antonio Chiarioni Bini
03	Arnaldo Beber
04	Aracy Bites de Oliveira
05	Benedito Flavio dos Santos
06	Benigna Machado da Silva
07	Claudio de Oliveira
08	Delza Fernandes Zambonini
09	Edith Elfrida Wenckler Antunes
10	Edinaldo de Castro e Silva
11	Elienor Lima Bezerra
12	Elivete Modolão
13	Elsa Rosa Zotti
14	Eunice de Souza Miranda
15	Florentina Pereira Leite
16	Helena Rosa Guimarães
17	Hissako Nagasawa
18	Ilda Lima de Oliveira
19	Ilda de Assunção Lino da Silva
20	Iria Pereira
21	Isabel Silva de Oliveira
22	Ivanete Alves da Silva
23	Jafete José Leitão Filho
24	Lenir Rezende de Paula
25	Libio Faustino Franco
26	Manoel Gonçalves Barbosa
27	Maria Elza Ferreira Inácio
28	Maria da Graças Foneli Pereira
29	Maria de Lourdes Queiroz Ferreira
30	Matheus Cortes Favaretto
31	Naior Peu da Silva
32	Nelcy Therezinha Rauber do Amaral
33	Niely Vieira Cunha
34	Olmira Boeira Zatone
35	Osvaldo Aguilar
36	Otaviano Alves de Araujo
37	Rute Geni Pelusch Manhães
38	Ramona Farias Lopes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE CONTROLE ESCOLAR
RELAÇÃO DOS FORMADOS
CENTRO: CEUC
ANO: 1973 PERÍODO: _____ CURSO: LICENC. PARCELADA - CIÊNCIAS 1º GRAU

Nº	N O M E
39	Orminda Nascimento Policarpo
40	Otaviano Alvesdde Araujo

ANEXO G – RELAÇÃO DE FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS – ANO 1976-1978.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

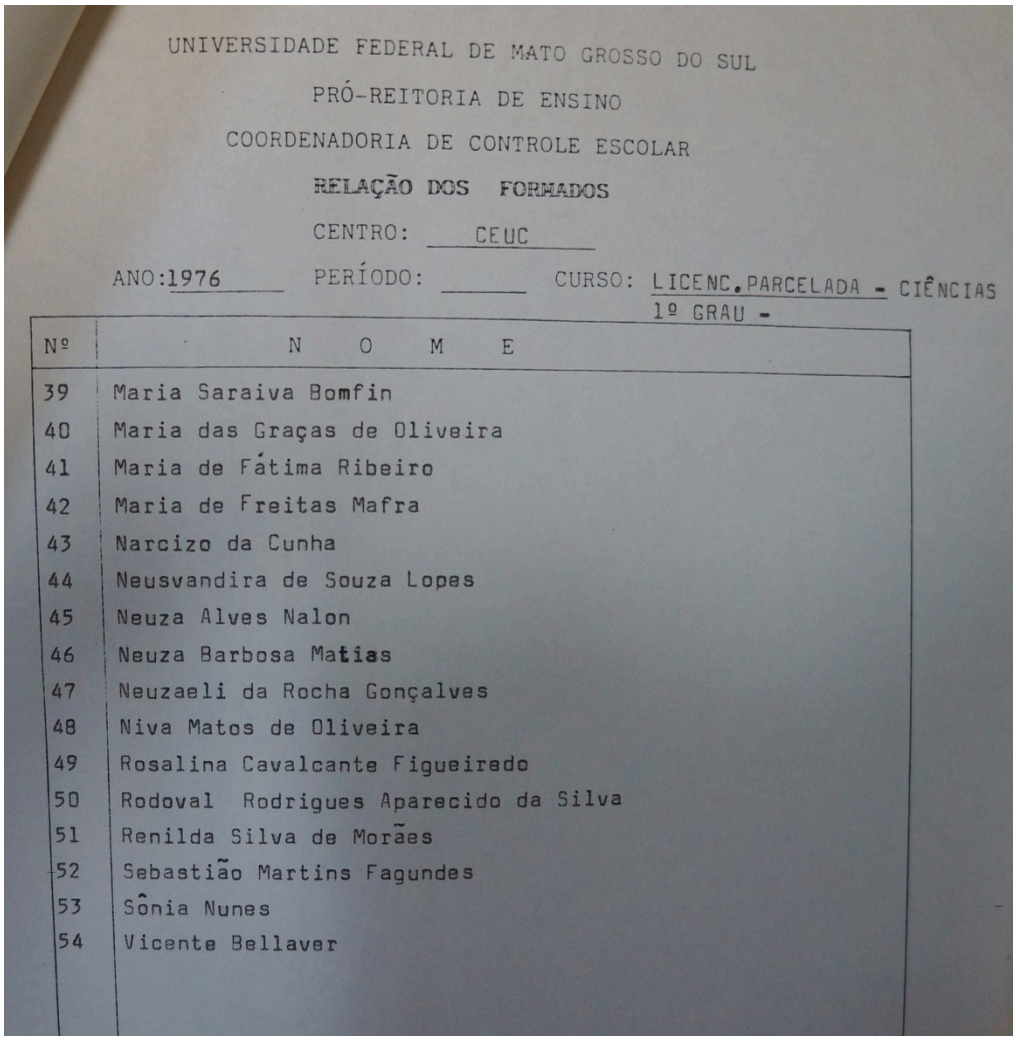
COORDENADORIA DE CONTROLE ESCOLAR

RELAÇÃO DOS FORMADOS

CENTRO: CEUC

ANO: 1976 PERÍODO: _____ CURSO: LICEN. PARCELADA-CIÊNCIAS 1º GRAU -

Nº	N O M E
01	Alaide Souza Miranda
02	Adalgisa Queiroz Martins
03	Alba Cezina da Silva
04	Albertina Cesar
05	Alice dos Santos
06	Altair Pereira de Barros
07	Antonio Enes Nonato
08	Aparecida Maria Alves dos Santos
09	Aparecida Stefani Rocha
10	Avanil Ferreira Pinho de Andrade
11	Astrogilda Alencar Boy
12	Benedita Elisa Gomes
13	Beth de Campos Borges
14	Carlinda Pereira da Silva
15	Célia Kagueyama de Oliveira
16	Clotildes de Medeiros Orth
17	Denilda Amaral Toledo
18	Edson Gomes da Silva
19	Elizabeth Marques da Silva Machado
20	Erozina Barbosa de Lima
21	Fátima Cristina Martinelli
22	Gonçalina dos Anjos Pereira Vieira
23	Hermelinda Gomes de Souza
24	Ilza de Almeida Borges
25	Irene Teixeira Machado
26	Ivone Dullius Schaefer
27	João Batista Ribeiro
28	João Crisóstomo de Barros
29	Joana Alves Correa Castro
30	José João da Silva
31	Juraci Laurenti da Silva
32	Lourivaldo Correia da Silva
33	Luiz Osfeldi Simões Matias
34	Luzenil Pereira Lucas
35	Luzia Barbosa de Almeida
36	Maria Auxiliadora Amorim Arantes
37	Maria Dilza Souza Couto
38	Maria Guida de Souza Vanini



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

COORDENADORIA DE CONTROLE ESCOLAR

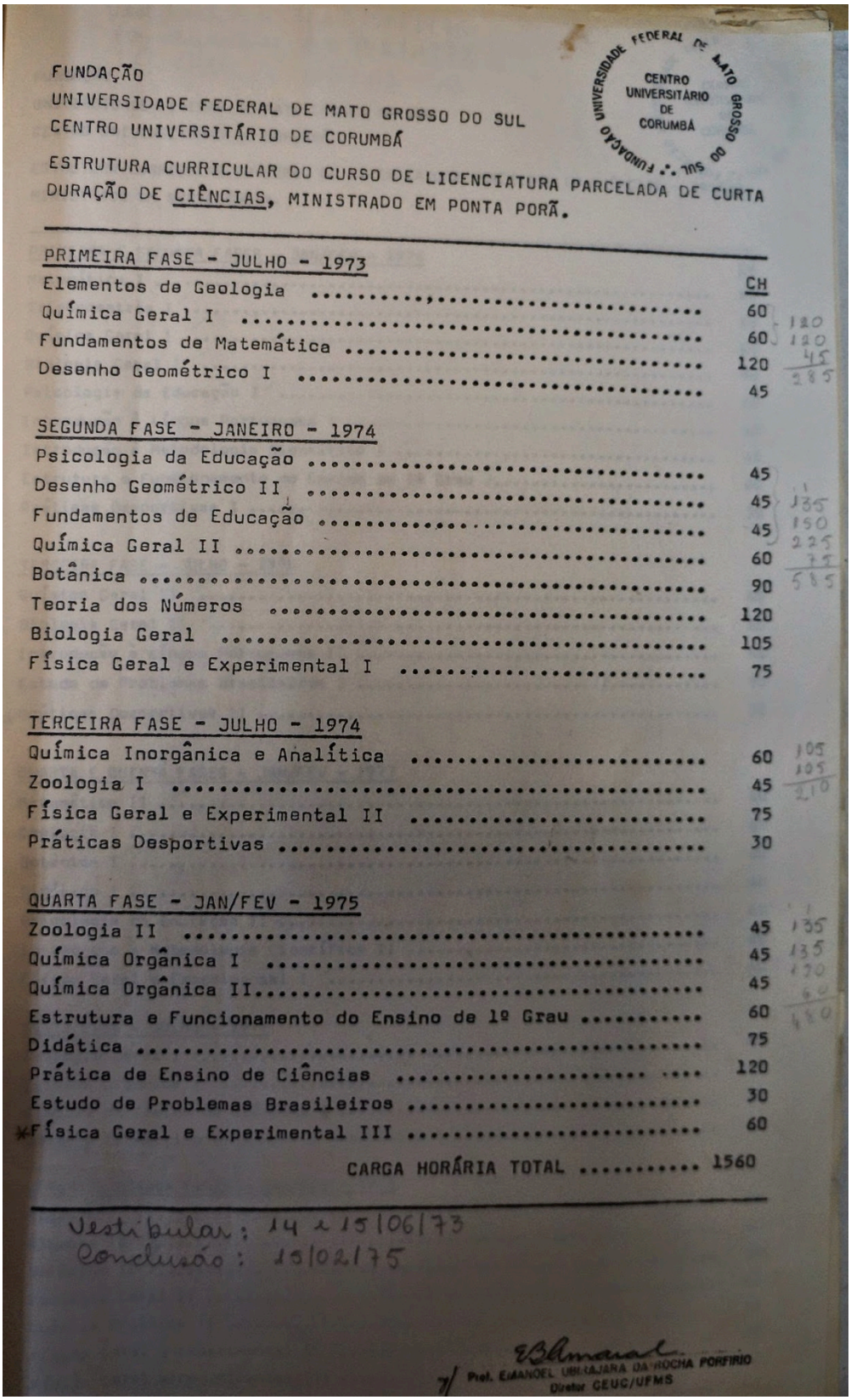
RELAÇÃO DOS FORMADOS

CENTRO: CEUC

ANO:1976 PERÍODO: _____ CURSO: LICENC. PARCELADA - CIÊNCIAS 1º GRAU -

Nº	N O M E
39	Maria Saraiva Bomfin
40	Maria das Graças de Oliveira
41	Maria de Fátima Ribeiro
42	Maria de Freitas Mafra
43	Narcizo da Cunha
44	Neusvandira de Souza Lopes
45	Neuza Alves Nalon
46	Neuza Barbosa Matias
47	Neuzaeli da Rocha Gonçalves
48	Niva Matos de Oliveira
49	Rosalina Cavalcante Figueiredo
50	Rodoval Rodrigues Aparecido da Silva
51	Renilda Silva de Morães
52	Sebastião Martins Fagundes
53	Sônia Nunes
54	Vicente Bellaver

ANEXO H – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS – POLO DE PONTA PORÃ



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CORUMBÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL · FUNDAÇÃO · CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CORUMBÁ

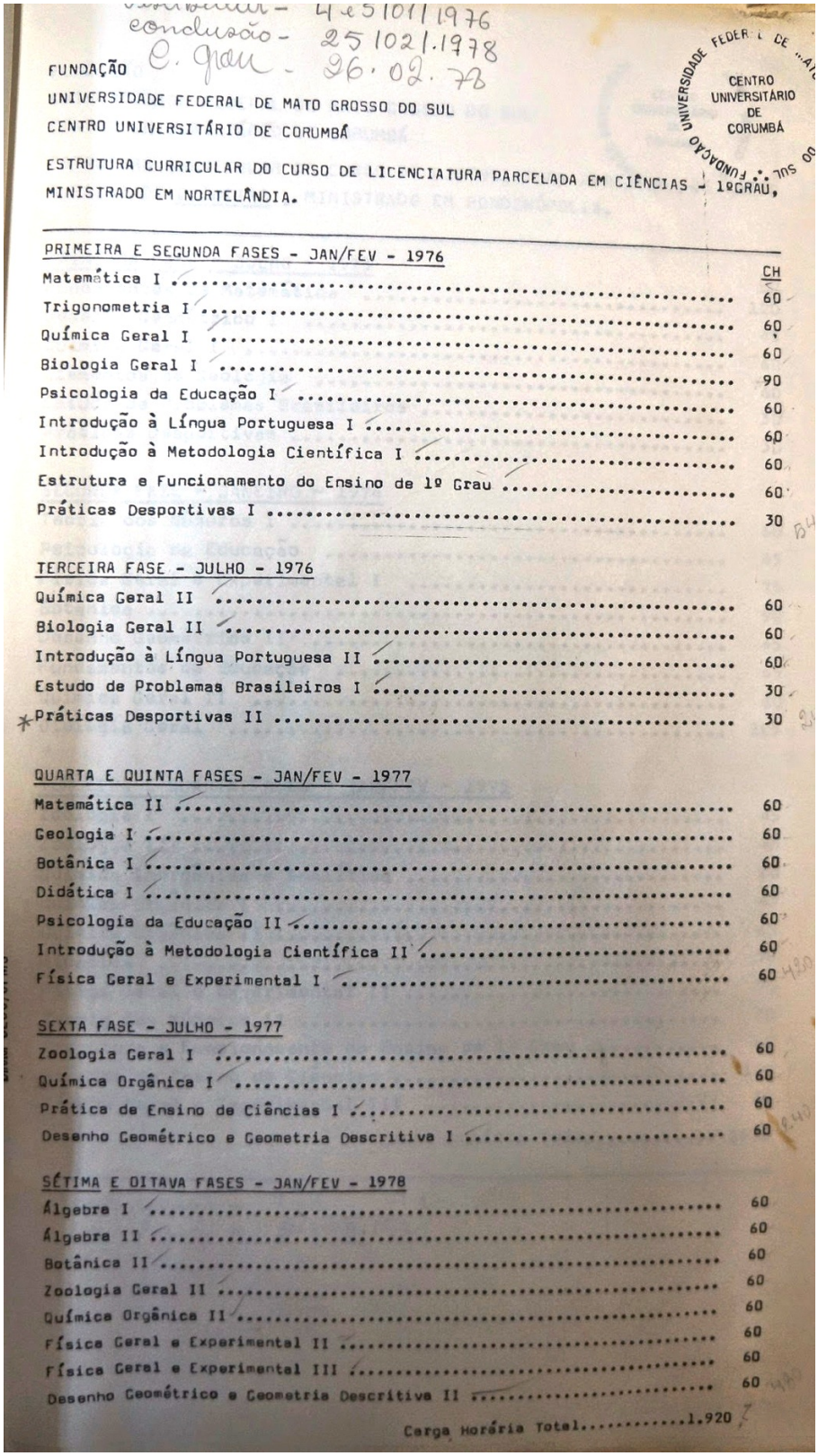
ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS, MINISTRADO EM PONTA PORÃ.

	CH
PRIMEIRA FASE - JULHO - 1973	
Elementos de Geologia	60
Química Geral I	60
Fundamentos de Matemática	120
Desenho Geométrico I	45
SEGUNDA FASE - JANEIRO - 1974	
Psicologia da Educação	45
Desenho Geométrico II	45
Fundamentos de Educação	45
Química Geral II	60
Botânica	90
Teoria dos Números	120
Biologia Geral	105
Física Geral e Experimental I	75
TERCEIRA FASE - JULHO - 1974	
Química Inorgânica e Analítica	60
Zoologia I	45
Física Geral e Experimental II	75
Práticas Desportivas	30
QUARTA FASE - JAN/FEV - 1975	
Zoologia II	45
Química Orgânica I	45
Química Orgânica II	45
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	60
Didática	75
Prática de Ensino de Ciências	120
Estudo de Problemas Brasileiros	30
*Física Geral e Experimental III	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	1560

Vestibular: 14 e 15/06/73
Conclusão: 15/02/75

7/ Prof. EMANOEL UBIRAJARA DA ROCHA PORFIRIO
Diretor CEUC/UFMS

ANEXO I – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS – POLO DE RONDONÓPOLIS



conclusão - 25/02/1978
C. grau - 26.02.78

FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CORUMBÁ

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CORUMBÁ

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA EM CIÊNCIAS - 1ºGRAU, MINISTRADO EM NORTELÂNDIA.

	CH
PRIMEIRA E SEGUNDA FASES - JAN/FEV - 1976	
Matemática I	60
Trigonometria I	60
Química Geral I	60
Biologia Geral I	90
Psicologia da Educação I	60
Introdução à Língua Portuguesa I	60
Introdução à Metodologia Científica I	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	60
Práticas Desportivas I	30
TERCEIRA FASE - JULHO - 1976	
Química Geral II	60
Biologia Geral II	60
Introdução à Língua Portuguesa II	60
Estudo de Problemas Brasileiros I	30
*Práticas Desportivas II	30
QUARTA E QUINTA FASES - JAN/FEV - 1977	
Matemática II	60
Geologia I	60
Botânica I	60
Didática I	60
Psicologia da Educação II	60
Introdução à Metodologia Científica II	60
Física Geral e Experimental I	60
SEXTA FASE - JULHO - 1977	
Zoologia Geral I	60
Química Orgânica I	60
Prática de Ensino de Ciências I	60
Desenho Geométrico e Geometria Descritiva I	60
SÉTIMA E OITAVA FASES - JAN/FEV - 1978	
Álgebra I	60
Álgebra II	60
Botânica II	60
Zoologia Geral II	60
Química Orgânica II	60
Física Geral e Experimental II	60
Física Geral e Experimental III	60
Desenho Geométrico e Geometria Descritiva II	60
Carga Horária Total	1.920

ANEXO J – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS – POLO DE RONDONÓPOLIS

FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CORUMBÁ

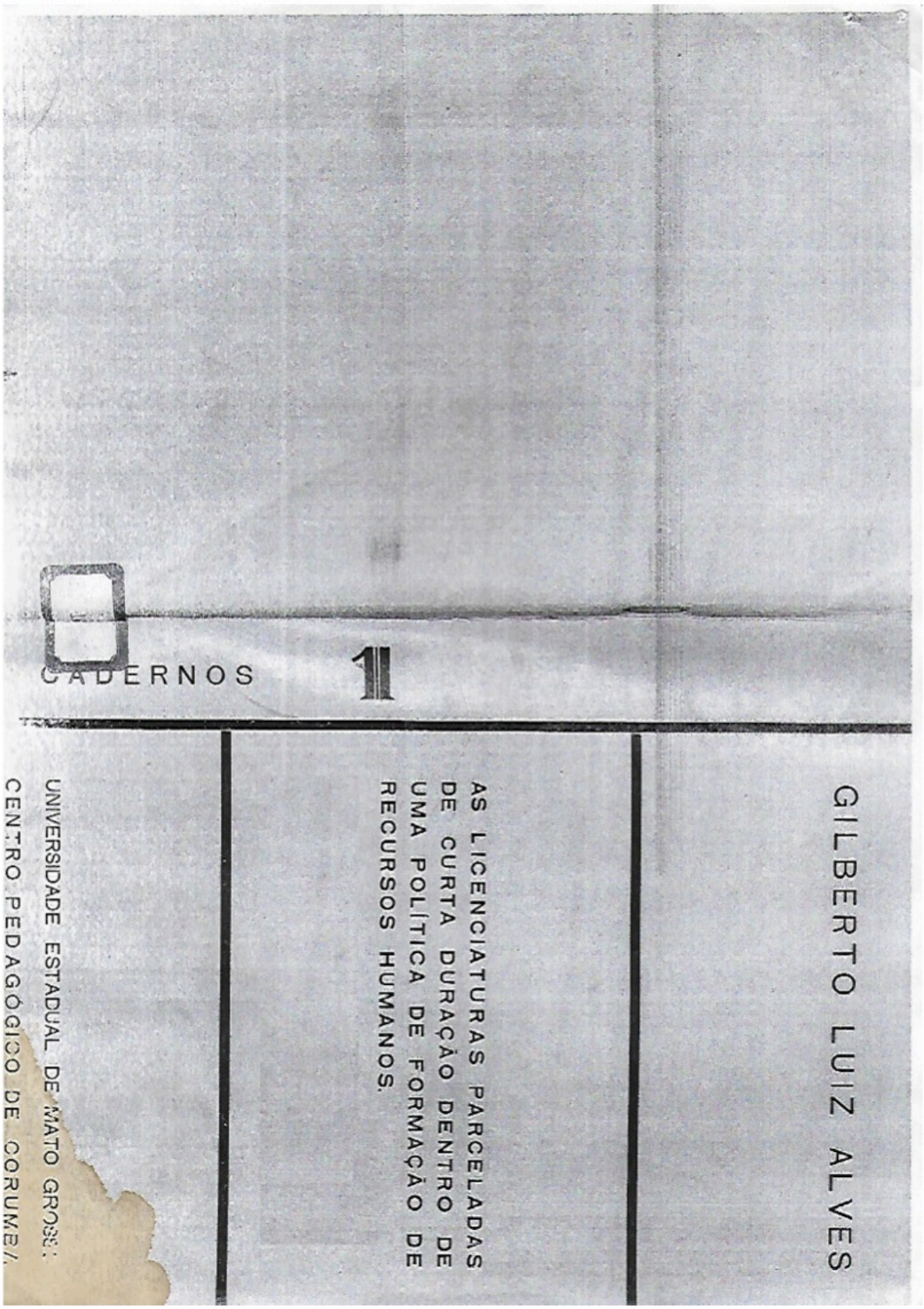
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CORUMBÁ

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADA DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS , MINISTRADO EM RONDONÓPOLIS.

PRIMEIRA FASE - JULHO - 1973	CH
Fundamentos de Matemática	120
Desenho Geométrico I	45
Química Geral I	60
Elementos de Geologia	60
Estudo de Problemas Brasileiros	30
Práticas Desportivas	30
SEGUNDA FASE - JANEIRO - 1974	
Teoria dos Números I	60
Psicologia da Educação	45
Física Geral e Experimental I	75
Botânica	90
Desenho Geométrico II	45
Fundamentos de Educação	45
Química Geral II	60
Biologia Geral	105
TERCEIRA E QUARTA FASES - JAN/FEV - 1975	
Zoologia I	45
Zoologia II	45
Química Inorgânica e Analítica	60
Química Orgânica I	45
Química Orgânica II	45
Didática	75
Física Geral e Experimental II	75
Teoria dos Números II	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	60
Prática de Ensino de Ciências	120
*Física Geral e Experimental III	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	1560

Vestibular - 14 e 15/06/73
conclusão - 21.02.1975

ANEXO K – PROJETO DAS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DE CIÊNCIAS.



COLEÇÃO CADERNOS

RESPONSABILIDADE:

PROF. GILBERTO LUIZ ALVES
PROF. JOSÉ CARLOS ABRÃO
PROF. VALMIR BATISTA CORRÊA

AS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DENTRO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

ÍNDICE

AS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DENTRO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS.

Apresentação 5

As Licenciaturas Parceladas de Curta Duração dentro de uma política de formação de recursos humanos

Introdução 9

I. A atualização e expansão do Ensino de 1º e 2º graus: um processo impondo a revisão da política tradicional de formação de recursos humanos 11

1. A ótica que emerge da Lei nº 5 692 de 11/02/1971 11

2. Caracterização geral das necessidades do Estado de Mato Grosso no plano da formação de recursos humanos 15

3. As Licenciaturas Parceladas de Curta Duração como um meio não convencional de formação de recursos humanos 19

A. Porque prescrevemos o treinamento, tal como tem sido realizado em Mato Grosso...19

B. As Licenciaturas Parceladas de Curta Duração: histórico, vantagens e sistemática.....23

II. Rondonópolis, a comunidade sede das Licenciaturas Parceladas a serem ministradas pelo Centro Pedagógico de Corumbá.....27

. Aspectos do desenvolvimento sócio-econômico-cultural de Rondonópolis.....27

Apêndice: quadros estatísticos.....35

Notas.....45

PROJETO DE LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO...47

FONTES DE CONSULTA 63

A P R E S E N T A Ç Ã O

A Direção do Centro Pedagógico de Corumbá tem procurado incentivar, continuamente, o trabalho criador de seus professores. E se tem feito isso, também tem procurado oferecer-lhes os meios que permitam a publicação dos resultados dos estudos realizados.

Em vista disso foi criada a revista DIMENSÃO, que teve sua circulação iniciada a partir de 1971.

Mas o crescimento deste órgão de Ensino Superior estava a exigir uma outra publicação, mais devotada à divulgação de monografias, relatórios de levantamentos e de pesquisas, assim como de trabalhos desenvolvidos, ou em desenvolvimento, nos diversos departamentos. Por exigirem exposições mais exaustivas, e até uma metodologia de trabalho mais científica por parte de seus autores, resolvemos criar, especialmente voltada para estas atividades, a coleção CADERNOS.

Cada número da citada coleção apresentará um único trabalho.

Iniciando-a publicamos "As Licenciaturas Parceladas de Curta Duração dentro de uma política de formação de Recursos Humanos", onde o Prof. Gilberto Luiz Alves, seu autor, demonstra a necessidade de habilitarmos os quadros leigos do magistério em Mato Grosso.

Para tanto, teremos de lançar mão de mecanismos não convencionais de formação de recursos humanos. E como parte dessa responsabilidade cabe à Universidade, situamos como um dos mais adequados ao nosso nível de atuação o das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração, já empregado com êxito em outros estados brasileiros.

Um projeto desta natureza será executado pela Universidade Estadual de Mato Grosso, e ao Centro Pedagógico de Corumbá, como célula da UEMT, caberá deslocar-se para o Município de Rondonópolis. Diga-se de passagem que foi justamente este projeto que motivou o estudo em consideração. Daí também ter sido

desenvolvida, em sua segunda parte, uma visão panorâmica da realidade sócio-econômico-cultural daquela região, na qual será baseado todo o trabalho de desdobramento curricular das diversas licenciaturas.

Finalmente, em anexo, é apresentado o Plano de Execução do Projeto Rondonópolis, trabalho em que estiveram envolvidos os Departamentos de Letras, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, sob a coordenação do Departamento de Educação.

Este Plano de Execução, como se observa, é produto de um trabalho integrado, a exemplo de tantos outros que tem sido desenvolvidos por nós. Gostaríamos de expressar nossa impressão de que é nesse trabalho integrado que reside o sucesso do Centro Pedagógico de Corumbá, que se consolida da forma mais expressiva, no plano do ensino superior em Mato Grosso, no ano de 1973.

Esta consolidação tem sido a meta desta Direção. O nível das publicações da coleção CADERNOS, temos certeza, será mais um de seus reflexos.

Corumbá, Mt, 20 de maio de 1973.

DOUTOR SALOMÃO BARUKI
DIRETOR

" AS LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO DENTRO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS ".

GILBERTO LUIZ ALVES

Professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus do CENTRO PEDAGÓGICO DE CORUMBÁ/UEMT;
Técnico da COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE MATO GROSSO - CODEMAT.

I N T R O D U Ç Ã O

Há pouco foi oficializada a participação do Centro Pedagógico de Corumbá na execução do Projeto de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração, cuja responsabilidade será a de ministrar cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências no Município de Rondonópolis. Neste exato momento começou a amadurecer a idéia que resultou neste trabalho.

De início nos fora solicitado somente coordenar a elaboração do Plano de Execução do citado projeto. Ocorre que víamos como indispensável também um estudo que melhor demonstrasse a importância e oportunidade do mesmo para a educação de nosso Estado, o que se constituiu, modestamente, no nosso propósito neste trabalho, cujo plano é abaixo explicado de forma bastante geral.

Necessário se faz, antes de mais nada, afirmarmos nossa convicção de que somente mecanismos não convencionais de formação de recursos humanos poderão fazer frente às formidáveis necessidades com que nos defrontamos, necessidades essas especialmente aguçadas com a aprovação da Lei 5692/71. E foi no sentido de caracterizar as necessidades impostas pela citada Lei e de quantificar as carências de Mato Grosso, que desenvolvemos os itens 1 e 2 da Unidade I, intitulada "Atualização e Expansão do Ensino de 1º e 2º Graus: um Processo Impondo a Revisão da Política Tradicional de Formação de Recursos Humanos". Os dois itens considerados são de caráter descritivo.

Esta mesma Unidade I se completa através do item 3, onde situamos, criticamente, a imprescindibilidade de que se reveste a formação do professor leigo. A habilitação, enquanto lhe assegura direitos para efeito de exercício no magistério, melhor o acoberta frente à "política de clientela", ainda vigente no processo de seleção de quadros para a educação em nosso Estado.

Em função destas considerações, ao discorrer sobre a sistemática e as vantagens das Licenciaturas Parceladas de Curta Du-

ração, constatamos suas respostas objetivas a todas as necessidades apontadas, daí sermos levados a reconhecer como da mais alta eficiência este mecanismo de formação de recursos humanos.

Entretanto, nosso trabalho não poderia ser dado como concluído, sem que houvesse maiores referências sobre Rondonópolis, região a ser atendida pelo CPC. É exatamente isto o que visa a Unidade II, onde discorremos sobre aspectos sócio-econômico-culturais ligados ao desenvolvimento do Município. As informação levantadas, assim como as reflexões finais desta Unidade, objetivam, por outro lado, colocar dados significativos sobre Rondonópolis à disposição dos responsáveis pelo detalhamento dos currículos plenos das diversas licenciaturas parceladas de curta duração.

G.L.A.

I. A ATUALIZAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS: UM PROCESSO IMPONDO A REVISÃO DA POLÍTICA TRADICIONAL DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS.

1. A ótica que emerge da Lei nº 5.692, de 11.08.1971.

Assinale-se, inicialmente, que uma série de medidas do Governo Federal bem acentuam sua preocupação com essa parcela ponderável de brasileiros atualmente militando no magistério. Justificaríamos esta posição lembrando a adoção dos mínimos salariais para os sistemas estaduais, que vemos como um primeiro marco desta política.

Entretanto, consideradas todas as medidas tomadas, nenhuma poderia se comparar, pelos efeitos que visa, à aprovação da Lei nº 5.692, de 11.08.1971, onde se reflete, sobretudo, o desejo de assegurar um status e o respeito social ao professor.

Não teceríamos, neste trabalho, maiores considerações sobre os novos princípios, objetivos, estrutura, enfim todos os aspectos necessários ao profundo e amplo entendimento do significado da reforma de ensino que então se desencadeou. Isto fugiria aos nossos objetivos.

Nossa posição, de início, é de que toda regulamentação que informe uma política de formação de Recursos Humanos deverá partir, invitavelmente, do que dispõe o artigo 29 da Lei 5.692:

> "A formação de professores e especialistas para o Ensino de 1º e 2º Graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudos ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos."

Assim, foram fixados três esquemas, os quais estabelecem, sucessivamente, níveis cada vez mais baixos de formação de professores, para efeito de exercício no Ensino de 1º e 2º Graus.

Somente o primeiro esquema é considerado permanente, enquanto os outros dois são vistos como transitórios. Isto é, enquanto o primeito foi estabelecido como meta ideal para os nossos professores de um futuro próximo, os dois ultimos permitem aos estados um ajustamento no processo de aproveitamento de seus recursos de hoje. Assim se evidencia a consciência do Legislador frente às condições das múltiplas e desigualmente desenvolvidas regiões brasileiras.

O primeiro esquema pode ser enunciado pela própria transcrição do "caput" do artigo 30, de suas letras "a", "b" e "c" e §§ 1º e 2º:

"Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no Ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no Ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração (1);

c) em todo o Ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º grau, se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries, ou quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do Ensino do 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo."

Necessário se torna frisar que os estudos adicionais poderão ser aproveitados em cursos ulteriores, possibilidade desde logo assegurada pelo § 3º do mesmo artigo 30.

O segundo esquema de formação, ou seja, o primeiro transitório, está expresso no "caput" do artigo 77 e suas letras "a", "b" e "c", insertos todos nas Disposições Transitórias da Lei nº 5.692:

"Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário (1);

a) no ensino de 1º Grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º Grau;

b) no ensino de 1º Grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3ª série de 2º grau;

c) no ensino de 2º Grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º Grau" (1).

Finalmente caracterizaríamos o terceiro esquema, ou seja o segundo transitório, através do § único do artigo 77 e suas letras "a","b" e "c":

"Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

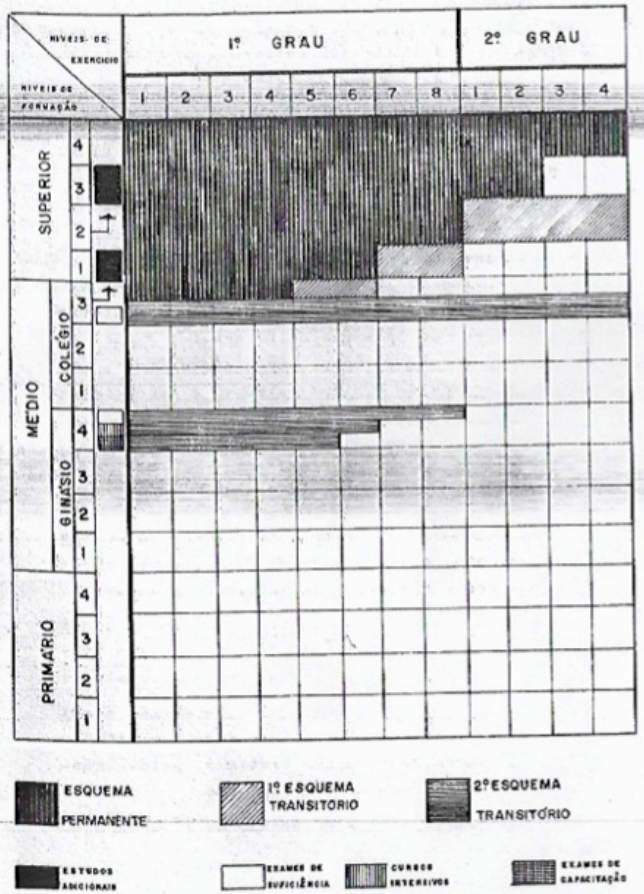
a) no ensino de 1º Grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

b) no ensino de 1º Grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;

c) nas demais séries do ensino de 1º Grau e no

NIVEIS DE FORMAÇÃO E DE EXERCÍCIO
DE PROFESSORES DO ENSINO DE 1º e 2º GRAU

Lei Nº 5692 — Artigos 30 e 77



2º Grau, candidatos habilitados em exames de suficiência, regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo mesmo Conselho."

Isto é o que estabelece a Lei nº 5692, e a tais dispositivos devem se ajustar os planos de implantação da reforma de ensino dos estados brasileiros.

Para efeito de uma globalização e melhor visualização das consequências dessas disposições, em anexo apresentamos um gráfico, que cruza os níveis de formação e de exercício de professores para o Ensino de 1º e 2º Graus.

2. Caracterização geral das necessidades do Estado de Mato Grosso no plano da formação de recursos humanos (2)

A Economia da Educação tem nos mostrado continuamente, entre outras, a relação existente entre o nível de preparo de recursos humanos e a produtividade do ensino. Por isso, não seria desfocada uma breve caracterização da produtividade do ensino no Estado de Mato Grosso, através de alguns indicadores que pudemos manipular no Serviço de Estatística Educacional da Secretaria de Educação e Cultura.

Inicialmente, situaríamos a precariedade funcional do Ensino Primário:

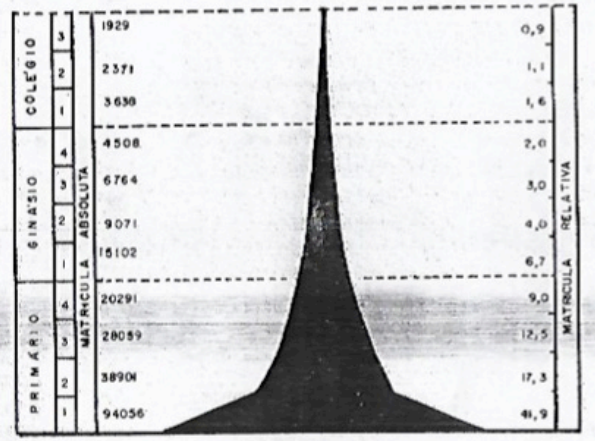
a. Onde são baixíssimos os índices de promoção do 1º ano primário, como verificamos através do Quadro 1 do Apêndice;

b. Onde também são desanimadores os índices de conclusão do curso, o que nos é apontado através do Quadro 2 do Apêndice;

e. E que apresenta elevado índice de matrículas no 1º ano Primário, índice este que, calculado sobre o total de matrículas do Primário e Médio, atingiu 41,9% em 1970 (ver Pirâmide Educacional de Mato Grosso).

Se continuarmos fazendo relações entre matrículas e promoções nos níveis ulteriores ao primário, verificaremos que o

ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO — 1970
PIRAMIDE EDUCACIONAL
DE MATO GROSSO



funil observado no processo de escolarização deste nível tende a estreitar-se passo a passo.

Assim, dos 8.435 alunos matriculados na 1ª série do ginásio - em 1967, 4.508 chegaram a 4ª série em condições de concluí-la. Em 1968 matricularam-se no 1º ano colegial 2.528 alunos; destes, 1.929 atingiram a 3ª série. Este contingente representa somente 0,9% do total de matrículas do Ensino Primário e do sino Médio.

O fluxo escolar está ocorrendo de forma tão anormal que o índice de matriculados na 1ª série do Ginásio já atinge somente 6,7% e o de matriculados na 4ª série, 2,0% sobre aquele mesmo total em 1970.

Pesquisas têm demonstrado que deficiências constatadas na produtividade do ensino são, em grande parte, conseqüências devidas às próprias limitações do professorado (3). Em Mato Grosso temos tido oportunidade de, constantemente, assinalar o despreparo técnico-pedagógico de nossos leigos e normalistas do Ensino Primário, e também de nossos professores do Ensino Médio.

Desde já, entretanto, as possibilidades do magistério matogrossense podem ser melhor aquilatadas numa análise da composição do mesmo, e de como se distribui segundo seus diferentes níveis de formação.

Iniciando esta análise pelo Ensino Primário, constatamos que, em 1970, havia em exercício neste nível 6.267 professores, dos quais:

a) 2,1% eram professores supervisores (PP4);
b) 35,2% compunham o contingente de professores normalistas (PP3);
c) 8,0% eram professores regentes, isto é, haviam cursado o Ginásio Normal (PP2);
d) 21,9% era composto de professores leigos com orientação pedagógico (PPlc/OP) proporcionada direta e/ ou indiretamente pelo extinto erviço de Supervisão de Ensino do Estado de Mato Grosso;

e) finalmente, 32,8% dos professores eram leigos sem orientação pedagógica (PP1s/OP), ou seja não recebiam qualquer forma de atendimento por parte do órgão responsável já citado (Quadro 3 do Apêndice).

No ensino Médio a situação também não é melhor, pois do total que atuava em 1970, 2.865 professores:

a) 35,7% eram leigos, cuja formação não ultrapassava o nível médio (PS1NM);

b) 20,1% compunha uma parcela de professores com curso superior de formação inespecífica (PS1NS), carecendo, portanto, de formação pedagógica;

c) outros 29,8% eram professores da CADES (PS2);

d) os restantes 14,4% tinham formação específica (PS3), sendo a rigor, a parcela que menores cuidados exigiria num amplo programa de preparo de recursos humanos, voltada para a implantação do ensino de 1º e 2º graus.

Os dados mais detalhados são apresentados no Quadro 4 do Apêndice, onde se caracteriza a contribuição, em números absolutos e relativos, dos diversos níveis de formação na composição do magistério de nível médio.

Após a quantificação de nossas necessidades, ainda nos é permitido acreditar num aguçamento das mesmas até 1973, pois além do crescimento normal das matrículas ano a ano, pela absorção de sempre maiores contingentes, a administração estadual adotou medidas que visavam uma maximização da capacidade operacional de sua rede, o que culminou com a implantação do Rodízio Escolar, entre nós conhecido como "Utilização das Salas de Aula durante doze meses".

É bom que se frise que não consideramos, em nenhum momento, a quota suplementar de crescimento nos três últimos anos, assim como não fizemos qualquer alusão a necessidades geradas pela expansão que deverá continuar ocorrendo nos próximos anos. Todo o nosso raciocínio girou em torno da recuperação dos recursos atuantes no magistério em 1970.

O Quadro 5 do Apêndice nos apresenta cálculos aproximados que sintetizam as necessidaxes de formação de recursos humanos para o magistério em 1970.

3. As Licenciaturas Parceladas de Curta Duração como um mecanismo não convencional de formação de Recursos Humanos.

A. Porque proscrevemos o treinamento, tal com tem sido realizado em Mato Grosso.

A expansão avassaladora do ensino público de nível médio em Mato Grosso é fenomeno recente. Em praticamente dois anos - 1969/'70 - o predomínio do atendimento neste nível de ensino passou das maos da iniciativa particular, representada em grande numero por organizações religiosas, para as do Estado. Assim é que, em 1970, das 1.098 salas de aula de que dispunha o Ensino Médio, 599 já pertenciam à rede estadual, ficando a particular em segundo lugar com 403 salas de aula.

Para caracterizar, de forma geral, entretanto, o ritmo da expansão do Ensino Médio em nosso Estado, o compararíamos, através de dados absolutos e relativos, ao da expansão do Ensino Primário, utilizando como critério de avaliação o crescimento das matrículas nos dois níveis.

Em consequência constatamos o formidável desenvolvimento do Ensino Médio entre os anos de 1969/'70, quando taxas de crescimento elevadíssimas - 22,8% e 39,1%, respectivamente - permitiram, nesse pequeno lapso de tempo, que o mesmo quase duplicasse suas matrículas. Enquanto isso, as matrículas do Ensino Primário aumentavam em 2,7% no ano de 1969, e 16,3% em 1970 (Quadro 6 do Apêndice).

Como decorrência, em qualquer trabalho já realizado sobre formação de recursos humanos em Mato Grosso, o que se observa é sempre uma ênfase na preparação de professores, administradores e supervisores para o Ensino Primário. E nem poderia ser de outra forma, pois pudemos inferir logo no início deste item a predominância acentuada do Primário sobre o Médio, pelo menos até 1968. O que faremos, então, será um conjunto de con

siderações sobre como tem se processado a formação e aproveitamento de recursos humanos para o ensino elementar.

A principal preocupação dos administradores mato-grossenses tem sido o professor leigo. E não sem razão, como pudemos verificar na caracterização das necessidades do Estado.

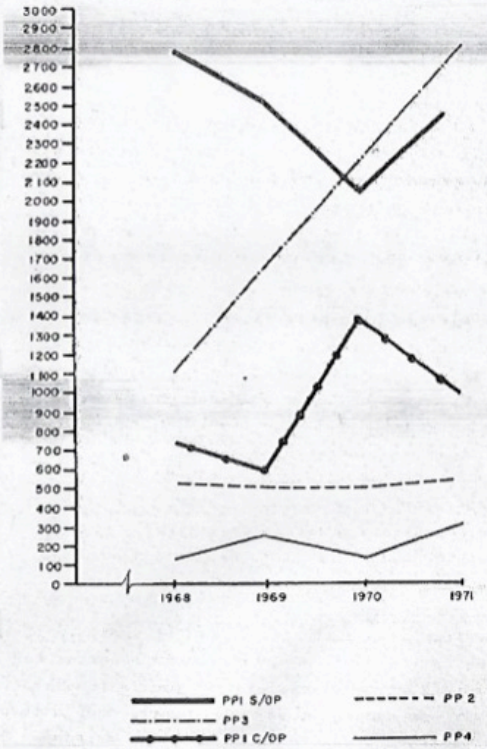
Segundo dados do extinto Serviço de Supervisão de Ensino do Estado de Mato Grosso, de 1967 a 1970 passaram por diversas modalidades de cursos de treinamento 2.729 professores leigos. Por outro lado, o Centro de Treinamento do Magistério, através de 7 (sete) cursos, mais ou menos no mesmo período, treinou 597 deles.

Do total, ou seja, 3.326 treinados, alguns leigos passaram por cursos de nível primário; outros concluiram cursos de Cultura Geral e Cultura Técnica, que combinados corresponderiam ao Ginásio Normal. Dos primeiros, 1.371 ainda atuavam em 1970. Já os últimos foram integrados ao contingente de PP2, que no mesmo ano atingia o número de 503 professores.

O que observamos, pela análise dos dados, é a existência de um processo de evasão em massa do magistério por parte de cursistas e professores treinados (4). Enquanto ocorre a evasão, permite-se a absorção de novos contingentes de professores leigos totalmente despreparados, fenômeno que pode ser visualizado no gráfico demonstrativo da evolução do professorado primário mato-grossense, segundo seus níveis de formação.
Há duas formas básicas de explicar o fenômeno:

a) em primeiro lugar, atesta-se a inexistência de um suporte legal que force o reconhecimento e a institucionalização dos novos padrões de formação do professor leigo;
b) por último, não existe uma equiparação de vencimentos às novas possibilidades de rendimento do professor leigo treinado, ou em processo de treinamento. Esclareça-se bem: não fizemos qualquer alusão a aumento de padrões salariais; falamos em correspondência de salários ao provável melhor atendimento do professor após etapas cumpridas de formação, através dos cursos especiais. Esta meta pode ser realizada dentro dos próprios padrões vigentes.

EVOLUÇÃO do MAGISTÉRIO PRIMÁRIO
SEGUNDO NIVEIS DE FORMAÇÃO



Em relação ao ítem "a", diríamos que hoje a situação é especialmente aguda nas redes escolares das Prefeituras Municipais, onde a cada mudança na administração, quase sempre, leigos treinados são preteridos por pessoas menos qualificadas. Ilustraríamos isso reportando-nos novamente ao gráfico demonstrativo da evolução do professorado primário em Mato Grosso: o aumento que se observa no numero de professores leigos sem orientação pedagógica, em 1971, corresponde claramente à diminuição dos leigos com orientação pedagógica. O interessante é que este fenomeno coincide com a municipalização das redes de ensino da zona rural, até então administradas pelo Estado, ocorrida em 1970.

Assim, podemos constatar a permanência de valores altamente prejudiciais aos interesses do ensino. A ocorrência de recrutamento de pessoal com base nos interesses de grupos regionais detentores do poder, insinua a existência de uma mentalidade imobilista nos mesmos, na medida em que a educação constitui-se, para eles, num mero suporte do sistema político tradicional.

Isto também seria responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura que em nenhum momento se preocupou em dar respaldo legal à formação de professores leigos dentro de um regime especial. O próprio Conselho Estadual de Educação nunca foi instado pelos administradores da cúpula do ensino a estabelecer a equivalência dos cursos promovidos pelo Serviço de Supervisão do Estado de Mato Grosso e Centro de Treinamento do Magistério, como ocorreu em outros estados.

Como consequencia os professores treinados legalmente continuavam na condição do leigo mais despreparado, enquanto, paulatinamente, iam tendo seu nivel de instrução melhorado. Daí, também, a vulnerabilidade do processo de secção de quadros para o exercicio do magistério frente às tramas políticas.

Em relação ao item "b", diríamos que os salários pagos ao professor não dão margem à sua efetiva profissionalização de um modo geral. Em consequência, nos lugares onde o mercado de trabalho se diversifica um pouco mais, os melhores elementos evadem-se do magistério em busca de melhores oportunidades

expressas nas possibilidades de exercício de atividades mais rendosas.

Para efeito de finalização, firmaríamos as duas principais contradições que podemos situar nesta política de formação e aproveitamento de recursos humanos:

- i. Não leva em consideração os interesses dos grupos políticos regionais, detentores do poder, daí não distinguir a precariedade do simples treinamento de pessoal. O treinamento puro e simples, que não leva à habitação dos cursistas, não é mecanismo eficiente no processo de fixação de professores. Na medida em que o critério de seleção é estabelecido de fora para dentro, e na medida em que, apesar dos cursos de treinamento, a melhoria de sua formação não é legalmente reconhecida, o professor leigo treinado será sempre, em potencial, transitório na função.
- ii. Por outro lado, os melhores elementos entre os cursistas, parece-nos, estão sendo preparados não para se fixar no magistério, mas para evadir-se para outras funções mais gratificantes.

B. As Licenciaturas Parceladas de Curta Duração: histórico, vantagens e sistemática.

Antes mesmo de nos posicionarmos favoravelmente em relação às Licenciaturas Parceladas de Curta Duração, faríamos breves considerações históricas sobre o surgimento deste regime especial de formação de recursos humanos.

Pelos estudos que pudemos realizar, verificamos que a idéia já era bastante anterior à primeira tentativa de sua aplicação. Afinal o artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases permitia a organização de cursos experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, da autorização do Conselho competente. Com o respaldo deste dispositivo a idéia teve plenas possibilidades de ser elaborada.

Finalmente, em 1969, surgiu no Conselho Federal de Educação a primeira solicitação no sentido de que o mesmo autorizasse o regime especial de funcionamento para as seguintes licenciaturas de 1º ciclo: Letras, Estudos Sociais e Ciências. Para tanto, seria necessária uma redução de dias letivos do calendário escolar, mas seria conservado o número de horas/aula, previsto então na Portaria 159/'65.

Esta iniciativa pioneira coube à Faculdade de Filosofia da Universidade de Passo Fundo (RS), que obteve a autorização solicitada através do Parecer nº 712/'69, do Conselho Federal de Educação.

Neste mesmo ano o Ministério do Interior faria a avaliação das atividades desenvolvidas até então pelo Projeto Rondon. Das conclusões tiradas, uma em especial catalisaria a implantação de um sem número de experiências semelhantes à da Faculdade de Filosofia da Universidade de Passo Fundo: falamos da idéia de criação de "Campi" Avançados em áreas prioritárias do território nacional.

Em Mato Grosso, no início de 1972, sugeríamos ao Secretário de Educação e Cultura um contato com as Universidades do Estado - (5), no sentido de se estudar a possibilidade de assinatura de convênios que as levassem, por meio de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração, a formar professores para os seguintes - polos de implantação do Ensino de 1º Grau: Rondonópolis, Coxim, Paranaíba e Ponta Porã.

A Universidade Estadual de Mato Grosso aceitou o desafio; seus quatro Centros Pedagógicos - Corumbá, Aquidauana, Três Lagoas e Dourados - estarão, durante as férias escolares, ministrando Licenciaturas Parceladas de Curta Duração nos polos que lhes correspondem, respectivamente Rondonópolis, Coxim, Paranaíba e Ponta Porã.

Procuraremos, após apresentar este breve histórico, caracterizar as vantagens das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração.

Poderíamos partir de uma pergunta: como qualificar nossos professores do interior?

Estes professores estão distantes dos centros que contam com células universitárias; para o orçamento dos mesmos é importante o que auferem lecionando, daí não poderem se deslocar para cursar foras as licenciaturas de nível superior; para os órgãos responsáveis pelo ensino é importante a qualificação destes professores, na medida em que isso frutificará numa melhoria do rendimento do ensino.

Sem considerarmos aspectos práticos que impossibilitam o deslocamento do professor leigo para os grandes centros, assim como a constatação fria da necessidade de elevarmos o rendimento do ensino, existe um outro aspecto que consideramos básico: trata-se da promoção do professor, enquanto profissional e enquanto homem.

Enquanto profissional pode atualizar-se, aperfeiçoar-se e dominar em melhores condições uma metodologia de trabalho; também, na medida em que se habilita, tem seus padrões salariais elevados, assim como fica menos sujeito às tramas políticas, que ocorrem na seleção de quadros para o magistério.

É claro que essa situação influi beneficamente sobre o professor, enquanto fator também de promoção humana, mas, acreditamos, o homem consciente de si mesmo e da realidade que o circunda somente poderá ser forjado no diálogo, reflexão, crítica, estudos e pesquisas exigidos pela experiência universitária.

Além disso, o professor se fixa à região em que já vem trabalhando, não ocorrendo o empobrecimento natural que estamos acostumados a observar quando os jovens das pequenas comunidades partem para os grandes centros com o objetivo de concluir seus estudos. Fatalmente não voltarão, absorvidos pelas melhores oportunidades que passam a ter.

Enquanto situamos estes aspectos que justificam a execução de um projeto de tal natureza, não podemos esquecer os próprios benefícios que o mesmo causa à Universidade. Temos nos acostumado às críticas feitas insistentemente por educadores brasileiros à concepção tradicional da escola como endereço. Realmente, a visão existente não situa a Universidade como função, como uma instituição flexível que atua onde se faz necessária, no momento em que for necessária sua participação. Então, seria a partir de experiências como a das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração que, pelo exercício participante, que brarfamos com uma concepção que tem sido causa e efeito do encastelamento da Universidade.

Para caracterizar, por fim, a sistemática das citadas licenras, faremos uma breve consideração do projeto que o Centro - Pedagógico de Corumbá executará em Rondonópolis.

Desenvolveremos naquele município três Licenciaturas de Curta Duração: Letras, Estudos Sociais e Ciências. As duas primeiras serão executadas em três fases e a última em quatro. Esta diferença se deve aos mínimos de duração das mesmas: enquanto os de Letras e Estudos Sociais são de 1.200 horas, o de Ciências é de 1.500. As três primeiras fases têm duração variável de 360 a 420 horas, enquanto a quarta, especificamente para Ciências, terá a duração de 300 horas.

A primeira fase se inicia no dia 18 de junho indo até 08 de agosto de 1973. A segunda e terceira serão realizadas nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro de 1974 e 1975, respectivamente. Finalmente, a quarta fase ocorrerá no mês de julho de 1975.

Encerrando, gostaríamos de afirmar nossa convicção de que o Centro Pedagógico de Corumbá e Universidade Estadual de Mato Grosso estão realmente correspondendo ao papel que lhes cabe na formação de recursos humanos, num momento em que as necessidades do Estado são tão agudas neste campo. Se nos questionassem sobre a fonte incentivadora de nossa ação, talvez respondêssemos com as próprias palavras doProf. Newton Sucupira, quando se dirigia a secretários de educação e reitores de universidades brasileiras, participantes do V Seminário de Assuntos Universitários:

> "Os níveis iniciais de ensino não podem progredir sem o concurso do ensino superior, e a Universidade, por sua vez,faltaria a uma das missões essenciais, tornando-se uma instituição omissa, se se recusasse a participar ativamente no processo de renovação e desenvolvimento da educação e, consequentemente, da sociedade a que ela pertence."

II - RONDONÓPOLIS, A COMUNIDADE SEDE DAS LICENCIATURAS PARCELADAS A SEREM MINISTRADAS PELO CENTRO PEDAGÓGICO DE CORUMBÁ.

Na programação detalhada do desdobramento curricular, seus responsáveis nas diferentes licenciaturas de curta duração deverão levar em consideração as características da comunidade que atenderemos.

De fato, só poderemos levar algun benefício à região de Rondonópolis na medida em que interpretarmos suas maiores necessidades. Infelizmente, não haveria recursos humanos e financeiros, principalmente, e muito menos tempo para realizarmos uma pesquisa de comunidade, processo mais preciso e científico para este fim. Daí então, utilizarmos as fontes de que dispomos (7) para uma caracterização mais geral do Município de Rondonópolis, que servirá de sede às Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Letras, Estudos Sociais e Ciências, a serem executadas pelo Centro Pedagógico de Corumbá.

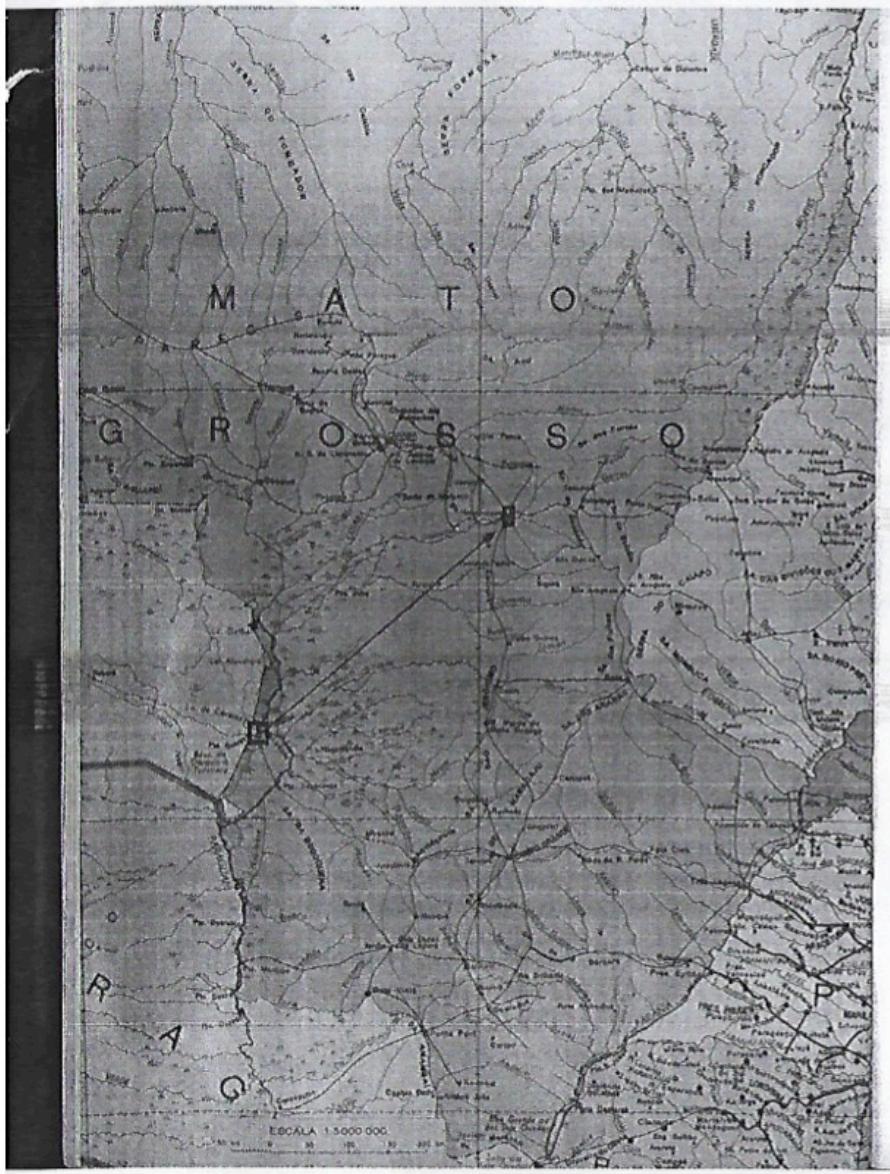
ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ECONÔMICO -CULTURAL DE RONDONÓPOLIS

Rondonópolis, ex-distrito do Município de Poxoreo, tem sua origem ligada à instalação de um posto telegráfico às margens do Rio Poguba, ou Vermelho, ocorrida em 1922, quando a Comissão Rondon penetrava pelos sertões de Mato Grosso.

A região era habitada, então, por um pequeno grupo de brancos e pelos bororos, seus primitivos povoadores. Entretanto, a sua efetiva ocupação ocorreu a partir de 1930, quando começou a receber imigrantes de várias partes do Brasil, principalmente do Norte e Nordeste.

Este processo foi intensificado após a elevação de Rondonópolis a Distrito em 1939, com a chegada de novos grupos que encontraram campo vasto para instalar fazendas de criação de gado, e para iniciar uma agricultura de subsistência.

Em 10 de dezembro de 1953 era criado o Município de Rondonópolis, que se tornaria comarca em 1960.



Sua população, em 1970, era estimada em 63.098 habitantes, concentrando-se 23.051 deles na zona urbana, distribuindo-se os restantes 40.047 na zona rural. Constituia-se, em sua maioria, e como não poderia deixar de ser, de famílias provenientes de outros estados da Federação, principalmente do Nordeste, de São Paulo e Minas Gerais, além de imigrantes japoneses e libaneses.

Mas nos detenhamos um pouco naquilo que consideramos o problema mais importante, atualmente em evidência, dentro do processo de desenvolvimento do Município de Rondonópolis.

Num primeiro momento, fixando-nos na situação atual, verificamos a ocorrência de um predomínio das atividades primárias, - realidade expressivamente refletida pela importância da pecuária e da agricultura na economia regional. Aparecem em segundo plano as indústrias de transformação e, em proporções menores, a extrativa em fase de desenvolvimento.

Foi a aquisição de grandes propriedades por paulistas e mineiros e a implantação da colonização em algumas áreas do Município durante a década de 1950/'60, aliada ao retorno de numerosas famílias que se dedicavam ao garimpo nos Municípios de Poxoreu e Guiratinga, que marcaram o início da exploração das matas m Município de Rondonópolis. Derrubadas intensas foram realizadas com o objetivo de explorar temporariamente culturas anuais e, posteriormente, pastagens.

Embora utilizando-se de processos primitivos na exploração das terras, verificou-se uma alta contínua na produção anual de arroz, milho e feijão, encorajando os agricultores a empenharem-se em novas derrubadas.

Gradativamente, porém, um desestímulo ao aumento da produção ia se fazendo sentir, devido não só à necessidade do emprego de métodos mais racionais de exploração e à não fixação dos preços mínimos dos produtos agrícolas, como também, e principalmente, pelo sistema de posse e uso da terra, caracterizado pelo grande número de pequenos proprietários, alto índice de arrendatários e predominância de latifúndios.

Desta maneira, as áreas que anteriormente eram exploradas com agricultura em sistema de arrendamento, paulatinamente transformaram-se em pastagens, processo motivado pelo interesse dos proprietários em aumentar seu plantel, visando maiores lucros. Os pequenos proprietários, esgotadas as possibilidades da terra pelo uso de técnicas inadequadas de cultivo, também optaram pela sua venda, procurando melhores perspectivas em regiões recém desbravadas. Suas terras foram anexadas às grandes propriedades dedicadas à pecuária.

Quanto ao setor secundário, o mesmo encontra-se intimamente ligado à agricultura, conforme é demonstrado pela participação das indústrias alimentares em mais de 60% do valor de sua produção, fenômeno típico de economias pouco desenvolvidas industrialmente.

Além da indústria alimentar tem uma importância relativa a de minerais não metálicos e de madeira.

O setor terciário, de todos, é o que apresenta expressão mais reduzida. Importa-nos esta simples constatação, sem que haja uma preocupação de analisar mais profundamente sua contribuição para com a economia regional.

No que se refere à educação, apresentaremos uma rápida visão panorâmica de sua situação no ano de 1970.

Por essa época o Município tinha matriculadas no Ensino Primário 10.554 crianças, e em exercício no magistério 272 professores, dos quais somente 27,9% eram qualificados para tal (Quadro 7 do Apêndice).

Considerada a matrícula global de todos os níveis de ensino, a do Primário atingia o elevadíssimo índice de 89%, donde podemos prever para os próximos anos, a exemplo do que já vem ocorrendo, demandas intensas por matrículas no Ensino Médio.

Acentue-se a necessidade a ampliação da rede escolar, praticamente esgotada em sua capacidade operacional (8) e de formação de recursos humanos, que funcionariam como os suportes necessários à expansão das oportunidades educacionais em Rondonópolis.

Os índices de promoção na 1ª série do Primário (41,3%) e de conclusão do curso (28,3%) aproximam-se em muito aos do próprio Estado.

Das 34 salas de aula do Ensino Médio a rede particular detém 22, comandando o atendimento neste nível, cuja matrícula atingiu 1438 alunos.

Seu corpo docente estava composto, em 1970, de 110 professores, dos quais 13 eram PS3, 20 eram PS1 NS, 32 eram PS2 e os restantes 45 eram PS1 NM. Portanto, possuía o Município somente 11% de professores licenciados em cursos superiores. Por outro lado, o contingente dos professores cujo nível de formação não ia além do Ensino Médio atingia o índice de 41%, como nos demonstra o quadro 8 do Apêndice.

Levantadas estas informações, gostaríamos de sitetizar, ao que nos parece, as principais reflexões que deverão ser consideradas no detalhamento das programações dos currículos plenos das diversas licenciaturas:

a. Na medida em que a população de Rondonópolis foi constituída num passado muito próximo por frentes pioneiras originadas de diversas regiões, três constatações são importantes:

   a comunidade não está presa a tradições, sendo receptiva, portanto, a influência de fora;

   constituída por uma população heterogênea, na medida em que aí estão representadas as mais diversas culturas regionais, qualquer programa de caráter educacional deve ser, ele próprio, fator de integração cultural;

   os professores de Ensino Médio em Rondonópolis, por certo, acorrerão em massa aos cursos de licenciatura de curta duração que serão ministrados. Afinal, constatamos a precariedade da formação dos mesmos.
   Estes professores são, eles próprios, de fora, daí podermos esperar que o processo de integração cultural possa ser dinamizado entre eles, e por meio deles, como agentes de mudança em potencial, podemos crer, toda a comunidade será atingida;

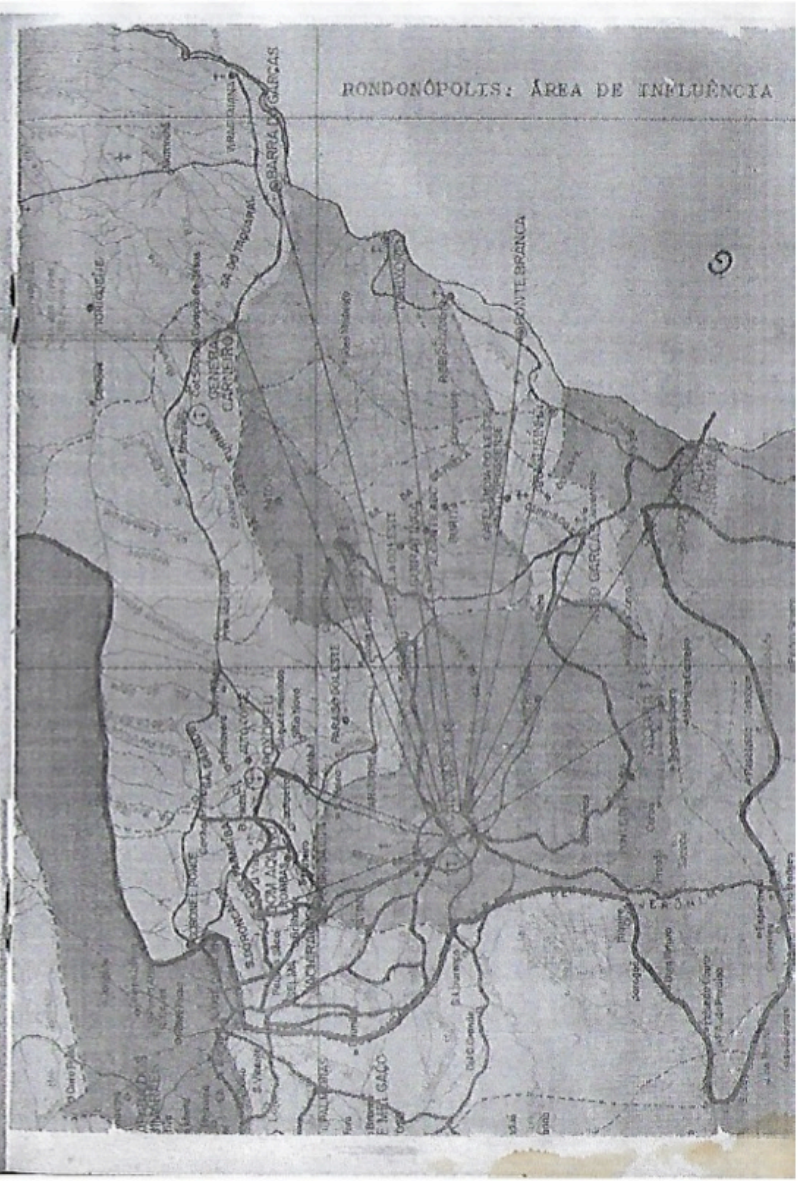
b. Já faz parte do passado a euforia desenvolvimentista gerada no auge da fase agrícola. Enquanto tinha seu território desbravado, palmo a palmo, Rondonópolis era limite da própria fronteira do

desenvolvimento agrícola. Agora, com as frentes pecuárias se impondo, a população oscilante, representada por pequenos proprietários e arrendatários, se desloca, como a própria fronteira agrícola, para municípios dos quais Barra do Bugres é um exemplo, ou até mesmo para Rondônia e Acre.

Partimos do pressuposto de que isto deve ter causado impacto na comunidade, impacto que deve estar se refletindo, em grau maior ou menor, nas atitudes de seus habitantes. Quer nos parecer - que a compreensão deste fenômeno é muito importante para a comunidade, o que poderia ser, em grande parte, um objetivo geral das licenciaturas e um objetivo específico da disciplina de ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS;

c. finalmente, cabe situar que o papel do Centro - Pedagógico de Corumbá será formar professores - para uma comunidade peculiar, submetida que foi a um processo histórico singular, e cuja cultura está sendo elaborada num espaço definível;
Não pretendemos partir de um saber e cultura elaborados fora das condições de espaço e tempo rondonopolitanos, visa-se partir do Homem que ali vive.
Cremos que assim estaremos assegurando a este - mesmo Homem a compreensão da realidade sócio-econômico-cultural em que está mergulhado, e que sinta que ela pode ser dominada e enriquecida- pelo seu trabalho criador;

d. quase como uma observação situaríamos a possibilidade, que em nehum momento foi considerada , mas que efetivamente existe, de atendermos professores não só do Municípios de Rondonópolis . mas também de outros vizinhos.
Ocorre que Rondonópolis, por ser o entroncamento rodoviário mais importante do norte do Estado, é de fácil acesso para todos os municípios- que o rodeiam. Na medida em que isso ocorrer , a clientela poderá ser ainda mais heterogena - do que a esperada, pois ocorrerão aos cursos - professores de regiões agrícolas muito novas- e ricas, caso específico de Jaciara e Dom Aquino, como também professores de regiões mais antigas e esgotadas, tradicionalmente devotadas - ao garimpo. Entre estas situaríamos Guiratinga e Poxoréu.
Para que se visualize toda a área de influência do Município de Rondonópolis, segue-se um Mapa indicativo.



ESTADO DE MATO GROSSO: PROMOÇÃO NA 1ª SÉRIE DO ENSINO PRIMÁRIO *

ESPECIFICAÇÕES	ANO				
	1966	1967	1968	1969	1970
Número de Matriculas	86.873	84.826	91.973	90.528	94.056
Número de promoções	39.396	30.166	32.116	38.901	43.560
Índice de promoção	45,2%	35,5%	34,9%	42,9%	41,3%

Fonte: S.E.E - SEC/MAT

ENSINO PRIMÁRIO - Quadro 1

* Nos quadros 1 e 2, dois fenômenos não são controlados rigidamente pelos dados estatísticos: a repetência e a evasão. Daí sabermos serem os índices de promoção de uma série para outra mais críticos que os apontados, pois não podendo controlar os repetentes na diversas séries os computamos como promovidos da série anterior. Enquanto isso, os concluintes realmente não o são, mas sim representam a matrícula geral da 4ª série. São então, alunos com condições de concluir, mas poderão também evadir-se, ou mesmo repetir a série.

- 38 -

ESTADO DE MATO-GROSSO: CONCLUSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

ESPECIFICAÇÕES	TURMAS		
	1966	1967	1968
Número de matrículas na 1ª série	86.873	84.826	91.973
Número de conclusões	16.909	20.291	25.134
ÍNDICE DE CONCLUSÃO	19,4%	23,9%	27,3%

FONTE: S.E.E. - SEC/MAT ENSINO PRIMÁRIO - Quadro 2

- 39 -

ESTADO DE MATO GROSSO: NÍVEIS DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO E SUA DISTRIBUIÇÃO NAS ZONAS RURAL E URBANA (1970).

ESPECIFICAÇÕES	ZONA RURAL		ZONA URBANA		TOTAL	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
PP4	9	0,1	124	2,0	133	2,1
PP3	130	2,0	2.074	33,2	2.204	35,2
PP2	63	1,0	440	7,0	503	8,0
PP1 c/OP	315	5,0	1.056	16,9	1.371	21,9
PP1 s/OP	1.501	23,9	555	8,9	2.056	32,8
TOTAL	2.018	32,0	4.249	68,0	6.267	100,0

FONTE: S.E.E. - SEC/MAT ENSINO PRIMÁRIO - Quadro 3

ESTADO DE MATO GROSSO: NÍVEIS DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO DO GRAU MÉDIO (1970)

ESPECIFICAÇÕES	ABSOLUTO	RELATIVO
PS3	413	14,4
PS2	854	29,8
PS1 N.S.	576	20,1
PS1 N.M.	1.022	35,7
TOTAL	2.865	100,0

FONTES: S.E.E. - SEC/MAT ENSINO MÉDIO - Quadro 4

ESTADO DE MATO GROSSO: QUANTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA O MAGISTÉRIO EM MATO GROSSO, E EXPLICITAÇÃO DA NATUREZA DA FORMAÇÃO A SER DADA (1970)

NATUREZA DA FORMAÇÃO A SER DADA	CLIENTELA EM POTENCIAL
1. Habilitação específica de 2º Grau	3.930
2. Complementação pedagógica de nível superior	576
3. Formação específica de nível superior	1.876
TOTAL	6.382

FONTE: S.E.E. - SEC/MAT ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO - Quadro 5

- 42 -

ESTADO DE MATO GROSSO: EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO

ANO	NÚMERO ABSOLUTO DE MATRÍCULAS		AUMENTO ABSOLUTO DE MATRÍCULAS		AUMENTO RELATIVO DE MATRÍCULAS	
	Primário	Médio	Primário	Médio	Primário	Médio
1968	161.694	25.358				
1969	166.090	31.146	4.396	5.788	2,7%	22,8%
1970	193.154	43.329	27.154	12.183	16,3%	39,1%

FONTE: S.E.E. - SEC/MAT

ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO - Quadro 6

- 43 -

MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS: NÍVEIS DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO E SUA DISTRIBUIÇÃO NAS ZONAS RURAL E URBANA (1970).

ESPECIFICAÇÕES	ZONA RURAL		ZONA URBANA		TOTAL	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
PP4	1	0,3	6	2,2	7	2,5
PP3	13	4,8	56	20,6	69	25,4
PP2	34	12,5	22	8,1	56	20,6
PP1 c/OP	21	7,7	3	1,1	24	8,8
PP1 s/OP	106	39,0	10	3,7	116	42,7
TOTAL	175	64,3	97	35,7	272	100,0

FONTE: S.E.E. - SEC/MAT

ENSINO PRIMÁRIO - Quadro 7

PROJETO DE LICENCIATURAS PARCELADAS DE CURTA DURAÇÃO A SEREM MINISTRADOS NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS

1. Objetivos:

a) Montagem de Licenciaturas de Curta Duração de Letras, Estudos Sociais e Ciências, para serem executadas em Rondonópolis em período de recesso escolar, e através de acompanhamento (Prática de Ensino), no período letivo - normal;

b) formação de professores habilitados para atuarem no Ensino de 1º grau, e, "em caráter suplementar e a título precário", também no Ensino de 2º grau;

c) atualização de professores sobre o regime institucionalizado pela lei nº 5.692, de 11/08/1971, para que assumam as inovações que se fazem necessárias à implantação da reforma de Ensino do 1º e 2º graus;

d) permitir maior integração entre as atividades do Centro Pedagógico de Corumbá/UEMT e o programa de ação da Secretaria de Educação e Cultura, que prevê amplo atendimento ao professorado, seja aperfeiçoando, preparando e reciclando os que dele participam, no sentido de efetivamente implantar o Ensino de 1º grau;

e) fixar pessoal docente qualificado na área de influência do Município de Rondonópolis, objetivo que atendido catalizará todo um processo de promoção educacional, científica e cultural na região.

2. Local de atuação:

Segundo estudos da Secretaria de Educação e Cultura, coube-nos a responsabilidade de ministrar Licenciaturas de Curta Duração no Município de Rondonópolis.

Previu-se um atendimento a professores dos seguintes Municípios:

Poxoreu, Dom Aquino, Tesouro, Guiratinga, Alto Garças, Alto Araguaia, Itiquira, Jaciara, General Carneiro e Rondonópolis.

3. Candidatos:

Os candidatos aos cursos serão recrutados através de divulgação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, devendo ser portadores de Certificado de conclusão do 2º ciclo do Ensino Médio, ou equivalente. O atendimento será dado, prioritariamente, a candidatos que satisfaçam as seguintes exigências:

a) estejam em exercício no magistério de 1º e 2º graus, mediante autorização a título precário;
b) e os que tenham habilitação legal mediante exame de suficiência.

4. Concurso Vestibular:

Serão oferecidas 35 vagas para cada curso - Letras, Estudos Sociais e Ciências - a serem preenchidas por concurso vestibular classificatório e único.

No caso de restarem vagas, estarão excluídos da exigência - anterior os portadores de Diploma de Curso Superior. O concurso vestibular constará de provas escritas de:

a) Português
b) Conhecimentos Gerais
c) Ciências
d) Matemática.

O concurso vestibular obedecerá, ainda, às instruções fixadas em Edital, entre as quais haverá aquele que relacionará os documentos a serem apresentados pelos candidatos.

Os programas das provas limitar-se-ão, rigorosamente, ao nível do 2º grau, respeitadas as peculiaridades da realidade local.

5. Metodologia de ação:

Para consecução dos objetivos propostos, será montado pelo Centro Pedagógico de Corumbá uma Coordenação Geral para as Licenciaturas, o que possibilitará um melhor entrosamento e integração das mesmas entre si. À Coordenação Geral caberá planejar, instalar, supervisionar a execução e avaliar toda a experiência.

Objetivando atender às características peculiares da região, e respeitar as experiências de magistério dos alunos, será proposta uma sólida formação didático-pedagógica, paralelamente á formação específica.

Essa integração entre a formação didático-pedagógica e a específica visa a uma tripla finalidade:

a) conscientizar o aluno-mestre para a necessidade de aplicação de melhores técnicas de ensino, e dar-lhes segurança nos seus conhecimentos;
b) despertá-lo para uma tomada de posição frente à realidade sócio-econômico-cultural local, no sentido que que adeque as técnicas adquiridas a esta realidade;
c) fomentar tentativas de experiência em que o aluno-mestre disponha de sua criatividade, realisticamente, não só para seu próprio enriquecimento, como também para que o projeto se torne verdadeiro laboratório de análise da educação da região.

O currículo das Licenciaturas inclui disciplinas de Cultura Geral, com as quais se procurará abrir perspectivas para o aluno-mestre, no sentido de que conheça e participe da problemática regional e nacional, e que seja receptivo à mudança. Em síntese, objetivar-se-á proporcionar ao aluno princípios fundamentais que o integrem na sua comunidade e na cultura contemporânea.

Em face dos objetivos propostos, far-se-á uma avaliação permanente, buscando reformular objetivos, corrigir metodologia e prognosticar resultados.

6. Currículos:

Observando-se as normas legais, chegamos à montagem dos seguintes Currículos Plenos para as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração:

6.1 - Currículo Pleno da Licenciatura de Letras

A. Disciplinas da parte comum:

A.1 - Formação Pedagógica

Disciplinas	Créditos	Horas de Atividades
*Didática	5	75
*Psicologia da Educação	3	45
*Estr.Func.Ensino de 1º e 2º graus	4	60
*Prática de Ensino	5	75
Sub-total	17	255

A.2 - Cultura Geral

Disciplinas	Créditos	Horas de Atividades
*Fundamentos de Educação	3	45
*Est.Prob.Brasileiros	2	30
Sub-total	5	75

B. Disciplinas da parte diversificada

Disciplinas	Créditos	Horas de Atividades
*Língua Portuguesa	12	180
*Literatura Portuguesa	9	135
*Literatura Brasileira	9	135
*Lingua Latina	6	90
*Teoria da Literatura	8	120
*Linguística	12	180
Sub-total	56	840

C. Atividade

Prática Desportiva	2	30
Total	80	1.200

6.2 - Currículo Pleno da Licenciatura de Estudos Sociais

A- Disciplina da Parte Comum

A.1 - Formação Pedagógica

Disciplina	Créditos	Horas de Atividades
*Didática	5	75
*Psicologia da Educação	3	45
*Est.Func.Ens.1º e 2º graus	4	60
*Prática de Ensino	5	75
Sub-total	17	255

A.2 - Cultura Geral

Disciplina	Créditos	Horas de Atividades
*Fund.da Educação	3	45
*Estudos Prob.Brasileiros	2	30
Sub-total	5	75

B - Disciplinas da Parte Diversificada

Disciplinas	Créditos	Horas de Atividades
*Fundamentos de Ciências Sociais	5	75
*Filosofia	3	45
*Int.Est.Históricos	3	45
*Int.à Ciência Geográfica	3	45
*Org.Soc.ePolítica do Brasil	3	45
*História do Brasil	6	90
*Teoria Geral do Estado	3	45
*Geografia Física	4	60
*Geografia do Brasil	6	90
*História Antiga	4	60
*História Medieval	4	45
*História Moderna	4	60
*História Contemporânia	4	60
*Geografia Humana	5	75
Sub-total	56	840

C - Atividades

Práticas Desportivas	2	30
Total	80	1.200

6.3 - Currículo Pleno da Licenciatura de Ciências

A. Disciplinas da Parte Comum

A.1 - Formação Pedagógica

Disciplinas	Créditos	Horas de Atividades
*Didática	5	75
*Psicologia da Educação	3	45
*Est.Func.Ens.1º e 2º graus	4	60
*Prática de Ensino: Matemática	4	60
Ciências	4	60
Sub-total	20	300

A.2 - Cultura Geral

Disciplinas	Créditos	Horas de Atividades
*Fundamentos de Educação	3	45
*Est.Problemas Brasileiros	2	30
Sub-total	5	75

B. Disciplinas da Parte Diversificada

Disciplinas	Créditos	Horas de Atividades
*Fundam.de Matemática	8	120
*Teoria dos números	8	120
*Desenho Geométrico	6	90
*Física Geral e Experimental	10	150
*Elementos de Geologia	4	60
*Química Geral	8	120
*Química Orgânica	6	90
*Química Inorg.e Analítica	4	60
*Biologia Geral	7	105
*Botânica	6	90
*Zoologia	6	90
Sub-total	73	1.095

C. Atividade

*Práticas Desportivas	2	30
Total	100	1.500

7. Distribuição da Carga Horária das Licenciaturas de Curta Duração pelas Diferente Fases de Execução do Projeto.

7.1- Licenciatura de Curta Duração de Letras

Disciplinas	1ª fase	2ª fase	3ª fase
*Língua Portuguesa	90	45	45
*Literatura Portuguesa	75	60	
*Literatura Brasileira		75	60
*Lingua Latina	60	30	
*Teoria de Literatura	60	60	
*Linguistica	45	45	90
*Estudos Prob.Brasileiros	30		
*Fundamentos de Educação		45	
*Didática			75
*Psicologia da Educação			45
*Est.Func.Ensino 1º e 2º graus			60
*Prática de Ensino			75
*Práticas Desportivas		30	
Carga Horária por fase	360	390	450

7.2 - Licenciatura de Curta Duração de Estudos Sociais

Disciplinas	1ª fase	2ª fase	3ªfase
*Fundam. de ciênc. Sociais	75		
*Filosofia	45		
*Introd.Est.Históricos	45		
*Int.à Cienc.Geográfica	45		
*Org.Soc.e Pol. do Brasil		45	
*História do Brasil	60	30	
*Teoria Geral do Estado			45
*Geografia Física	60		
*Geografia do Brasil		90	
*História Antiga		60	
*História Medieval		45	
*História Moderna		60	
*História Contemporânea			60
*Geografia Humana			75
*Est.dos Prob.Brasileiros	30		
*Fundamentos da Educação		45	
*Didática			75
*Psicologia da Educação			45
*Estr.Func.Ens.1º e 2º graus			60
*Pratica de Ensino			75
*Praticas Desportivas		30	
Carga horária por fase	360	405	435

7.3 - Licenciatura de Curta Duração de Ciências

Disciplinas	1ª fase	2ªfase	3ª fase	4ªfase
*Fundamentos de Matemática	120			
*Teoria dos Números		60	60	
*Desenho Geométrico	45	45		
*Física Geral e Espre.		75	75	
*Elementos de Geologia		60		
*Química Geral	60	60		
*Química Orgânica			90	
*Química Inorg.e Analítica				60
*Biologia Geral	105			
*Botânica			90	
*Zoologia		90		
*Est.Prob:Brasileiros	30			
*Fundam. de Educação			45	
*Didática.				75
*Psicologia da Educação				45
*Estr.Func.Ens. 1º e 2º graus				60
*Prática de Ensino:				
-Matemática			60	
-Ciências				60
*Práticas Desportivas		30		
Carga Horária por fase	360	420	420	300

8. Programas:

Os programas serão elaborados tendo em vista os seguintes pressupostos:

a) os objetivos que motivarem a instalação das Licenciaturas no Município de Rondonópolis;

b) a realidade local e as necessidades do Estado de Mato Grosso quanto a pessoal docente;

c) as características do Ensino de 1º grau, de acordo com a Lei nº 5.69 .

9. Calendário (Previsão)

9.1 - Primeira fase

junho						Julho					
Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
			-	-	-	2	3	4	5	6	7
-	-	-	-	-	-	9	10	11	12	13	14
-	-	-	-	-	-	16	17	18	19	20	21
18	19	20	21	22	23	23	24	25	26	27	28
25	26	27	28	29	30	30	31				
12 dias letivos						26 dias letivos					

Agosto

Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
		1	2	3	4
6	7	8			
7 dias letivos					

Obs.: As quatro fases do projeto de Licenciaturas de Curta Duração terão a seguinte duração em dias letivos:

1.1 - Primeira fase: 45 dias letivos.
1.2 - Segunda fase : 49 dias letivos.
1.3 - Terceira fase: 55 dias letivos.
1.4 - Quarta fase : 30 dias letivos.

9.2. A última fase será desenvolvida somente pelo curso de Ciências.

9.3. As jornadas diárias de trabalho serão de 8 (oito) horas.

9.4. Não elaboraremos o calendário das fases posteriores, na medida em que sempre serão necessários os ajustes entre as atividades do CPC e dos professores cursistas. Daí ser de todo desejável que os calendários das diversas fases sejam montados com uma antecedência nunca maior de três meses.

9.5. As três outras fases ocorrerão nas seguintes épocas:

2ª fase - Parte de dezembro/janeiro e fevereiro de 1974.
3ª fase - Parte de dezembro/janeiro e fevereiro de 1975.
4ª fase - julho de 1975.

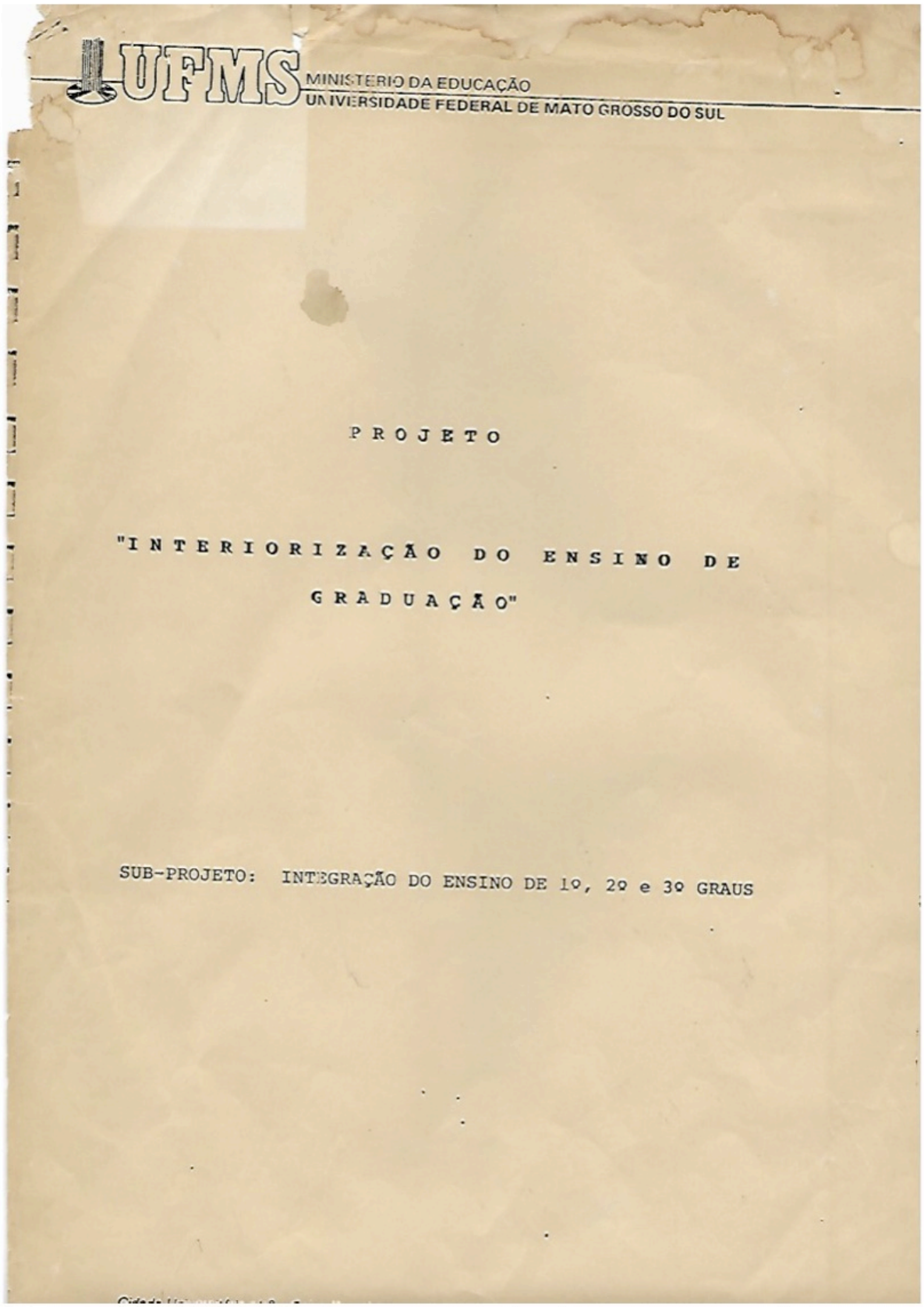
10. Avaliação do Rendimento Escolar:

O critério de avaliação das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração está regulamentado através da Portaria nº 49/'73, da Reitoria da UEMT, cujos dispositivos são os seguintes:

Art. 1º - A avaliação do rendimento escolar será feita por meio de graus numéricos ou de graus de conceito expressos pelas letras A,B,C,D e E, de acôrdo com a prévia determinação de cada Departamento, mas seus resultados finais serão sempre registrados na Secretaria do Centro, sob a forma de graus numéricos.

Parágrafo único - A conversão de graus de conceito em graus numéricos será feita de acordo com a seguinte tabela:

ANEXO L – PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS – HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA EM REGIME PARCELADO.



UFMS MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROJETO

"INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO"

SUB-PROJETO: INTEGRAÇÃO DO ENSINO DE 1º, 2º e 3º GRAUS

UFMS MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

1. IDENTIFICAÇÃO

Instituição: **Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**
Endereço: Cidade Universitária s/n - Caixa Postal, 649
79069 - Campo Grande - MS
Telefone: PABX (067) 387-3311
Telex: (067) 2331

Reitor: Prof. Fauze Scaff Gattass Filho
Endereço: Cidade Universitária s/n - Caixa Postal, 649
Reitoria
79069 - Campo Grande - MS
Telefone: (067) 387-3833

Prô-reitoria de Ensino de Graduação
Prô-reitor: Prof. Ivan Araújo Brandão
Endereço: Cidade Universitária s/n - Caixa Postal, 649
79069 - Campo Grande - MS
Telefone: (067) 387-3093

Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino
Coordenador: Prof. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Endereço: Cidade Universitária s/n - Caixa Postal, 649
79069 - Campo Grande - MS
Telefone: PABX (067) 387-3311 - ramal 160

Instituição: **Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul**
Secretário de Estado de Educação: Prof. Mauro Polizer
Endereço: Parque dos Poderes - Bloco 04
Telefone: PABX (067) 382-6388
79000 - Campo Grande - MS

UFMS MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos/SE/MS
Diretora: Profa. Maria Nilza da Costa
Endereço: Parque dos Poderes - Bloco 04
Telefone: (067) 384-4029
79000 - Campo Grande - MS

Instituição: **Prefeituras Municipais** de:

- . Anastácio
- . Angélica
- . Antonio João
- . Aral Moreira
- . Aquidauana
- . Bandeirantes
- . Bonito
- . Bela Vista
- . Bodoquena
- . Campo Grande
- . Corumbá
- . Coxim
- . Costa Rica
- . Corguinho
- . Cassilândia
- . Camapuã
- . Caracol
- . Fátima do Sul
- . Dois Irmãos do Buriti
- . Guia Lopes da Laguna
- . Inocência
- . Itaporã
- . Jardim
- . Miranda
- . Mundo Novo
- . Nioaque
- . Pedro Gomes
- . Porto Murtinho
- . Ponta Porã
- . Rio Negro
- . Rio Verde
- . São Gabriel do Oeste
- . Sete Quedas
- . Sidrolândia
- . Sonora
- . Tacuru
- . Terenos

PROJETO DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO
Subprojeto de Integração do Ensino de 1º, 2º e 3º Graus

. Coordenador do Projeto:
Prof. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Endereço: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-reitoria de Ensino de Graduação
Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino
Cidade Universitária - s/n - Caixa Postal 649
79069 - Campo Grande - MS
Telefone: PABX (067) 387-3311 - ramal 160

. Apoio Técnico
TAE Nelide do Carmo Cremasco Ostetto Oliveira
TAE Beatris Pereira da Costa
TAE Leide Lima Raslan

. Coordenador da Secretaria Estadual de Educação/MS
Prof. Renato Ferreira Nunes
Endereço: Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos
Parque dos Poderes - Bloco 04
Telefone: (067) 384-4029
79000 - Campo Grande - MS

2. JUSTIFICATIVA

Considerando que:

2.1. A capacitação de professores leigos tem ocorrido na maioria dos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul através de treinamentos, encontros e reuniões de estudos por técnicos da Secretaria Estadual de Educação, cujas atividades se realizam sem uma perspectiva global, acarretando um processo de capacitação de forma fragmentada.

2.2. Os currículos de ensino de 1º e 2º graus inadequados à realidade educacional frente as aspirações e interesses da clientela, apresentam distorções quanto a aplicabilidade dos princípios legais, provocando uma constante deficiência e fragilidade no Sistema Educacional.

2.3. A carência de recursos humanos para o ensino de 1º e 2º graus nas redes estadual e municipal de educação, aliada a uma política de lotação que atenda antes às necessidades administrativas que a qualidade de ensino.

2.4. A rede estadual e municipal de ensino, apesar dos esforços por parte de seus administradores, ainda encontram grandes dificuldades na formação de recursos humanos, voltados para as diferentes áreas de conhecimento, que compõem os currículos de 1º e 2º graus, e ainda, inúmeras solicitações por parte das secretarias de educação e de professores leigos da rede pública.

2.5. Principalmente que: a) a eficiência de qualquer processo educativo depende da qualidade dos recursos humanos que atuam em sala de aula.

b) a Constituição Federal em seu art.

60, parágrafo único, determina: "...Universidades Públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional".

c) o artigo 104, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20/12/61, possibilita a organização de cursos experimentais, com métodos e períodos escolares próprios.

d) a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul já desenvolveu experiências com cursos realizados em períodos de férias, autorizados pelo Parecer do CFE nº 1.517, de 08/11/79.

3. META

Qualificar e instrumentalizar por intermédio deste projeto 500 (quinhentos) professores da rede estadual e municipal de ensino, através do oferecimento de 200 (duzentas) vagas para o Curso de Pedagogia-Habilitação Magistério da Pré-Escola e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau, 150 (cento e cinqüenta) vagas para o Curso de Ciências - Habilitação em Matemática em regime parcelado, nos municípios pólos de Jardim e Coxim, no período de 1990 a 1993.

4. OBJETIVOS

- Capacitar docentes que atuam na rede pública de ensino de 1º e 2º graus, em regime especial, visando melhor atendimento da comunidade sul-mato-grossense.
- Proporcionar aos docentes que atuam nas escolas da região de Jardim e Coxim oportunidades de estudo e análise de práticas pedagógicas.
- Garantir o redimensionamento da proposta curricular do Pré-Escolar, 1º e 2º Graus da rede pública de ensino através do direcionamento dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula nos cursos de graduação.

5. OPERACIONALIZAÇÃO

. Discussão junto a rede pública de ensino, através da SE/MS e prefeituras para definir os cursos de graduação a serem oferecidos, bem como atender as necessidades reais de recursos humanos para o magistério de 1º e 2º Graus, nos pólos de Jardim e Coxim.

. Estudos junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Conselho Universitário e Conselho Diretor da UFMS para opinar e aprovar o Projeto de Interiorização do Ensino.

. Assinatura de convênio entre o Estado de Mato Grosso do Sul e a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com interveniência da Secretaria de Educação/MS, visando a realização de cursos a nível superior em regime parcelado.

. As inscrições para o "Vestibular Especial", julho/90, realizar-se-ão nas Agência Regionais de Coxim, Jardim e na Pró-reitoria de Ensino de Graduação da Universidade, junto a Comissão Permanente de Vestibular.

. O candidato deverá apresentar comprovante de efetivo exercício no Magistério da Rede Pública de ensino ou ser integrante do corpo técnico administrativo do referido segmento.

. As matrículas serão realizadas nas Agências Regionais de Coxim e Jardim, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Administração Acadêmica/PREG e nas demais etapas, serão automáticas, de acordo com a lista de oferta elaborada pela Coordenação do Projeto.

. Os Cursos a serem oferecidos deverão obedecer as estruturas curriculares aprovadas para os cursos regulares da Universidade, oferecidos nos diferentes campi, sendo que o Curso de Ciências- Habilitação Matemática estará vinculado ao Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e os de Letras-Habilitação Português/Literatura

e Pedagogia- Habilitação Magistério da Pré-Escola e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau ao Centro de Ciências Humanas e Sociais, ambos em Campo Grande.

. A avaliação do rendimento escolar será de acordo com a Portaria nº 124/80, adotada nos cursos regulares da UFMS, sendo que no início de cada etapa subseqüente serão ministradas 04 (quatro) aulas de revisão dos conteúdos e posteriormente a prova optativa, garantindo o desenvolvimento de estudos à distância entre as etapas.

. O colegiado dos cursos será composto pelo Coordenador Geral do Projeto, como presidente, e os Coordenadores dos Cursos de Letras e Pedagogia do CCHS, Matemática do CCET e Biologia do CCBS.

. O Coordenador deste projeto é responsável pelo planejamento, coordenação didático-pedagógica e indicação, após ouvir os departamentos, de pessoal docente para cada etapa dos cursos.

. Os professores que ministrarão as aulas deverão ter vínculo com a UFMS a receberão uma suplementação salarial por hora-aula no valor equivalente ao do Professor Assistente I, do Quadro da Carreira do Magistério Superior.

. O espaço físico a ser utilizado para oferecimento dos cursos será de escolas da rede estadual de ensino conforme indicação do CDRH/SE/MS, nos municípios de Coxim e Jardim.

. O acervo bibliográfico e os laboratórios de ciências serão os mesmos que foram adquiridos e aprovados pela Comissão Verificadora indicada pela Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), no projeto anterior.

. Através da Secretaria de Educação do Estado serão executadas as despesas decorrentes da realização do Projeto, devendo garantir a alocação de recursos financeiros para todas as etapas subseqüentes, bem como o pagamento de bolsas de estudos e alojamento para os alunos.

6. CURSO/VAGA/MUNICÍPIO

Curso de Graduação	Coxim	Jardim
Ciências: Hab. Matemática	50	100
Letras:Hab. Português/Literatura	50	100
Pedagogia:Hab. Magistério da Pré-Escola e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau	100	100
SUBTOTAL	200	300

7. AVALIAÇÃO

. O Projeto será avaliado a cada etapa com questionários para os alunos e reuniões com os professores que ministraram aulas nos diferentes pólos, buscando garantir um aprimoramento e adequação do Projeto para as etapas subseqüentes.

. Deverá ser emitido um relatório por etapa constando todos os registros dos acontecimentos, os resultados obtidos, bem como as alterações propostas pelos alunos e professores envolvidos neste projeto.

ANEXO M – CONVÊNIO ENTRE O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

CONVÊNIO Nº 11/90 QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL, DE MATO GROSSO DO SUL, COM A INTERVENIÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCACAÇÃO/MS, VISANDO A REALIZAÇÃO DE CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR EM REGIME PARCELADO NAS CIDADES DE JARDIM E COXIM.

Aos 26 dias do mês de abril de hum mil novecentos e noventa, o Estado de Mato Grosso do Sul, pessoa jurídica de direito público interno, com sede no Bloco VIII, do Centro Administrativo do Parque dos Poderes, nesta Capital, inscrito no CGC/MF sob nº 154.12257/0006-32, neste ato representado pelo Excelentíssimo Senhor Governador, Dr. MARCELO MIRANDA SOARES, com a interveniência da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, inscrita no CGC/MF sob nº 15.412.257/0017-97, neste ato representada pelo Secretário de Estado de Educação Professor MAURO POLIZER, e a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com sede nesta Capital, inscrita no CGC/MF sob o nº 15.461.510/0001-33, doravante denominada FUFMS, neste ato representada pelo Magnífico' Reitor FAUZE SCAFF GATTASS FILHO, resolvem celebrar o presente Convênio, sob as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DAS CONVENÇÕES

1 - Ficam convencionadas pelos convenentes as designações simplificadas de "ESTADO", para o Estado de Mato Grosso do Sul; "SECRETARIA", para a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul e "UNIVERSIDADE", para a Fundação Universidade Federal ' de Mato Grosso do Sul.

CLÁUSULA SEGUNDA - DO OBJETO

1 - O presente Convênio tem por objeto a rea

csp/rms

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

lização dos cursos de graduação em Letras, Ciências e Pedagogia, nas cidades de Jardim e Coxim a partir de 1990, dentro do Projeto de Interiorização do Ensino de Graduação, conforme consta no Art. 60, parágrafo único da Constituição Federal: "...Universidades Públicas descentralizarão suas atividades de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional".

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES

I - DA UNIVERSIDADE

1 - Encaminhar ao Conselho Federal de Educação, para aprovação, em caráter excepcional, o oferecimento dos seguintes Cursos de Graduação: a) Letras (Habilitação Português e Literaturas de Língua Portuguesa - Licenciatura Plena); b) Ciências (Habilitação Geral em Ciências de 1º Grau e Habilitação em Matemática) e c) Pedagogia (Habilitações Plenas em: 1) Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e 2) Magistério da Pré-Escola e Magistério das Séries Iniciais), com 100 (cem) vagas por curso e região, destinadas aos professores das redes públicas do ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

2 - Realizar concurso vestibular nos dias 2, 3 e 4 de junho de 1990, nas cidades de Jardim e Coxim.

3 - Responsabilizar-se pela Coordenação Geral, através da manutenção de Coordenador Geral do Projeto.

4 - Responsabilizar-se pelo planejamento e coordenação didático-pedagógico dos cursos.

5 - Executar, através da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, a coordenação e acompanhamento do projeto de interiorização, bem como efetuar os registros dos alunos, através da CAA/PREG/FUFMS.

6 - Responsabilizar-se pela indicação de pessoal docente para os cursos.

7 - Colaborar com a SECRETARIA e as Prefei-

Rubrica

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

turas Municipais na redefinição de conteúdos desenvolvidos nas escolas de 1º e 2º Graus, particularmente nas áreas de Letras, Ciências e Pedagogia.

8 - Responsabilizar-se pela oferta do curso exclusivamente no prazo estipulado no Convênio. Ao aluno que não acompanhar a oferta regular do curso, será assegurado, dentro do prazo máximo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, a continuação de seu curso nos Centros da FUFMS que o ofereçam regularmente, desde que haja vaga na respectiva disciplina. No ato da inscrição ao Concurso Vestibular o candidato será expressamente informado do disposto neste item.

9 - Oferecer os cursos de acordo com a legislação e normas vigentes, adotando providências cabíveis no que concerne à efetivação de matrículas, assentamento acadêmicos, movimentação de alunos, avaliação do rendimento escolar, registro expedição de diploma.

10 - Repassar à SECRETARIA o acervo biblio - gráfico necessário ao funcionamento dos cursos, durante a vigência deste Convênio.

11 - Fornecer à SECRETARIA a lista dos candidatos aprovados no Concurso Vestibular.

II - DO ESTADO, ATRAVÉS DA SECRETARIA

1 - Garantir as despesas pertinentes à: a) diárias e passagens dos ministrantes e do Coordenador Geral dos Cursos e b) pagamento dos professores por hora-aula ministrada, no valor equivalente a do Professor Assistente I, da UNIVERSIDADE.

2 - Colocar à disposição: 1 (um) secretário, 1 (um) datilógrafo e 2 (dois) auxiliares de serviços diversos, para cada local de realização dos cursos e durante o período de seu funcionamento.

3 - Designar, por região, um coordenador local para acompanhar o processo de realização dos cursos.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

4 - Colocar à disposição nas cidades de Jardim e Coxim, durante a realização dos cursos, espaço físico (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, cantinas e salas para secretaria) suficiente para o pleno funcionamento dos cursos.

5 - Reproduzir o material instrucional necessário à realização dos cursos.

6 - Responsabilizar-se pelo acervo bibliográfico.

7 - Assegurar equipamentos e materiais necessários ao pleno funcionamento dos laboratórios dos cursos.

8 - Garantir o pagamento de ajuda de custo para os professores da Rede Estadual de Ensino, durante as etapas da realização dos cursos, para efeito do suprimento de alimentação' e passagens.

9 - Acompanhar o desenvolvimento dos cursos, dos participantes e dos ministrantes, propondo alternativas de correção de desvios e fornecendo informações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

10 - Firmar, com as Prefeituras Municipais ' envolvidas no Projeto, Termo de Cooperação Mútua, com vistas ao suprimento das despesas com o seu pessoal.

11 - Articular-se, através do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos/SE, com as partes envolvidas, para assegurar a realização dos cursos, mediante a indicação de um Coordenador-Administrativo.

12 - Tornar público o resultado do Concurso' Vestibular.

CLÁUSULA QUARTA - DOS RECURSOS E DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA

1 - O ESTADO através da SECRETARIA, executará as despesas decorrentes da realização dos cursos objeto deste'

csp/rms

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

do por manifesto interesse dos signatários.

CLÁUSULA SÉTIMA - DO FORO

As partes convenentes elegem, com renúncia expressa a qualquer outro, por mais privilegiado que seja, o Foro da Comarca de Campo Grande/MS, como único competente para dirimir qualquer questão oriunda deste Convênio.

E, por estarem em pleno acordo, firmam os convenentes o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor, perante as testemunhas que também subscrevem, para que produza os devidos efeitos legais e jurídicos.

Campo Grande/MS, 26/04/ de 1990.

MARCELO MIRANDA
Governador do Estado de
Mato Grosso do Sul

FAUZE SCAFF GATTASS FILHO
Reitor da Fundação Universidade
Federal/MS

MAURO POLIZER
Secretário de Estado de
Educação/MS

TESTEMUNHAS:

1:

2:

csp/rms

ANEXO N – TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO ENTRE O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TERMO ADITIVO Nº 01/90 AO CONVÊNIO Nº 11/90 QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, COM A INTERVENIÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/MS, VISANDO A REALIZAÇÃO DE CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR, EM REGIME PARCELADO NAS CIDADES DE JARDIM E COXIM.

Aos 11 dias do mês de maio de hum mil novecentos e noventa, o Estado de Mato Grosso do Sul, pessoa jurídica de direito público interno, com sede no Bloco VIII, do Centro Administrativo do Parque dos Poderes, nesta Capital, inscrito no CGC/MF sob nº 154.12257/0006-32, neste ato representado pelo Excelentíssimo Senhor Governador, Dr. MARCELO MIRANDA SOARES, com a interveniência da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, inscrita no CGC/MF sob nº 15.412.257/0017-97, neste ato representada pelo Secretário de Estado de Educação Professor MAURO POLIZER, e a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com sede nesta Capital, inscrita no CGC/MF sob o nº 15.461.510/0001-33, doravante denominada FUFMS, neste ato representada pelo Magnífico Reitor FAUZE SCAFF GATTAS FILHO, resolvem celebrar o presente Termo Aditivo ao Convênio nº 11/90, alterando o item 1 do inciso I e item 8 do inciso II da Cláusula Terceira, que passam a vigir com a seguinte redação:

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES

I - Da Universidade

1 - Encaminhar ao Conselho Federal de Educação, para aprovação, em caráter excepcional, o oferecimento dos seguintes Cursos de Graduação: a) Letras (Habilitação Português e Literatura de Língua Portuguesa - Licenciatura Plena); b) Ciências (Habilitação Geral em Ciências de 1º Grau e Habilitação em Matemática) e c) Peda-

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

gogia (Habilitações Plenas em: 1) Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e 2) Magistério da Pré-Escola e Magistério das Séries Iniciais), com 100 (cem) vagas por curso e região, destinadas aos professores e integrantes do corpo técnico-administrativo das redes públicas do ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

II - Do Estado, através da Secretaria

8 - Garantir o pagamento de ajuda de custo para os professores e integrantes do corpo administrativo da Rede Estadual de Ensino, durante as etapas da realização dos cursos, para efeito do suprimento de alimentação e passagens.

E, por estarem em pleno acordo, firmam os convenentes o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor, perante as testemunhas que também subscrevem, para que produza os devidos efeitos legais e jurídicos.

Campo Grande/MS, 11 de maio de 1990.

MARCELO MIRANDA
Governador do Estado de
Mato Grosso do Sul

FAUZE SCAFF GATTAS FILHO
Reitor da Fundação Universidade Federal/MS

MAURO POLIZER
Secretário de Estado de
Educação/MS

TESTEMUNHAS:

1: _____

2: _____

rms

ANEXO O – RESOLUÇÕES RELATIVAS ÀS LICENCIATURAS DE CIÊNCIA EM REGIME PARCELADO.

Publicado
BS: 305
24/05/90

UFMS MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

RESOLUÇÃO Nº 037, de 19 de janeiro de 1990.

Parecer 017/90

Pronuncia-se favorável à criação do curso de Letras, Ciências e Pedagogia no município de Jardim/MS.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Fundação Universidade Federald e Mato Grosso do Sul, em reunião realizada no dia 18 de janeiro de 1990, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Art. 1º - Pronunciar-se favorável à criação do Curso de Letras (Habilitação Português/Literatura), Ciências (Habilitação Matemática) e Pedagogia (Habilitação Magistério da Pré-Escola à 4ª Série no 1º Grau), no município de Jardim/MS, com 100 (cem) vagas em cada curso, a partir de julho 1990.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Fauze Scaff Gattass Filho
Presidente

Publicado
BS: 305
24/01/90

UFMS MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

RESOLUÇÃO Nº 038, de 19 de janeiro de 1990.

Processo 0192/90

Pronuncia-se favorável à criação do curso de Letras, Ciências e Pedagogia no município de Coxim/MS.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em reunião realizada no dia 18 de janeiro de 1990, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Art. 1º - Pronunciar-se favorável à criação do curso de Letras (Habilitação Português/Literatura), Ciências (Habilitação Matemática) e Pedagogia (Habilitação Magistério da Pré-Escola à 4ª Série no 1º grau), no município de Coxim/MS, com 100 (cem) vagas em cada curso, a partir do mês de julho de 1990.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Fauze Scaff Gattass Filho
Presidente

UFMS MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

RESOLUÇÃO Nº 009, de 28 de março de 1990.

Aprova a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Letras, Ciências e Pedagogia, em regime parcelado e fora da sede.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em reunião realizada no dia 23 de março de 1990, no uso de suas atribuições legais e considerando o parecer da Comissão Permanente de Assuntos Didático-Científicos contido no Processo nº 23104.000193/90-10,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Letras - Habilitação Português/Literatura, Ciências - Habilitação em Matemática e Pedagogia - Habilitação em Magistério da Pré-Escola à 4ª Série no 1º Grau, em regime parcelado e fora da sede, que serão ministrados por esta Universidade no município de Coxim/MS, a partir de julho de 1990.

PARÁGRAFO ÚNICO - Os cursos de que trata este artigo terão 100 (cem) vagas em cada um.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Celso Vitório Pierezan
Presidente em exercício

UFMS MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

RESOLUÇÃO Nº 010 , de 28 de março de 1990.

Aprova a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Letras, Ciências e Pedagogia, em regime parcelado e fora da sede.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em reunião realizada no dia 23 de março de 1990, no uso de suas atribuições legais e considerando o parecer da Comissão Permanente de Assuntos Didático-Científicos contido no Processo nº 23104.000193/90-10,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Letras - Habilitação Português/Literatura, Ciências - Habilitação em Matemática e Pedagogia - Habilitação em Magistério da Pré-Escola à 4ª Série no 1º Grau, em regime parcelado e fora da sede, que serão ministrados por esta Universidade no município de Jardim/MS, a partir de julho de 1990.

PARÁGRAFO ÚNICO - Os cursos de que trata este artigo terão 100 (cem) vagas em cada um.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Celso Vitório Pierezan
Presidente em exercício