

ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO (1830-1880)

Tipo do Trabalho: CO

Kátia Guerchi Gonzales – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

profkatiaguerchi@gmail.com

Luiz Carlos Pais – Universidade Federal de Mato Grosso do sul

luiz.pais@ufms.br

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa com o objetivo de analisar a história da educação matemática mato-grossense e as possíveis influências e contribuições de outras instituições para o ensino primário e secundário no período de 1840 a 1880. Para apresentar os resultados das análises feitas sobre a educação matemática no contexto mato-grossense, fizemos uma triangulação dos dados históricos encontrados do Mato Grosso com os dados educacionais, sociais e culturais do mesmo estado. Tal triangulação mostra-nos a luta por uma educação semelhante a dos grandes centros por parte de alguns dos responsáveis pelo estado que tinham como preocupação o ensino.

Desse modo, essa pesquisa leva-nos ao desafio de conduzir a análise histórica em sintonia com o contexto social e cultural, no qual as escolas, os programas de ensino, os professores e os livros didáticos estavam inseridos. Por esse motivo, as principais fontes utilizadas foram os relatórios provinciais, programas de ensino, leis e regimentos da instrução pública. Com base nessas fontes foi produzido um discurso historiográfico relacionado ao ensino secundário e primário da Matemática com o contexto acima mencionado. Para conduzir a análise utilizamos conceitos propostos por André Chervel no campo da história das disciplinas escolares e outros autores que compartilham as mesmas ideias, favorecendo uma análise de cunho cultural e histórica.

Buscamos verificar o ensino da Matemática em um momento que o país vinha passando por uma crise política e social, já que o artigo apresenta momentos antes e depois da Guerra do Paraguai. Apesar do nosso foco não ser a guerra, conseguimos perceber por meio das análises o prejuízo que a mesma causou para o ensino de Mato Grosso. Porém, mesmo com todas as dificuldades de um estado pobre e instável devido à guerra, encontramos Padre Ernesto Camilo Barreto, que fora além de padre também inspetor geral da instrução pública. Ousado e revolucionário, o mesmo contribuiu para a instrução pública de maneira significativa e conseqüentemente para a educação matemática no estado.

Verificamos nesse período a tentativa de modernizar o estado de Mato Grosso tentando inculcar a cultura dos estados de referência. Observamos ainda, a preocupação e a determinação de Padre Ernesto, mostrando-nos claramente que um dos seus focos sociais era a melhoria do ensino no estado de Mato Grosso. Percebemos os esforços realizados não somente junto aos agentes educacionais, mas também, com uma visão madura e entendimento das falhas na educação, utilizando de ferramentas políticas para promover mudanças que virão a ser um marco para a formação da estrutura educacional moderna.

Observamos as criações das primeiras cadeiras de matemática no estado que foram criadas juntamente ao Seminário Episcopal da Conceição que nesse momento tinha dupla função: preparar os jovens para o sacerdócio e preparar os jovens para os exames de preparatórios. Os primeiros professores que lecionavam matemática no estado de Mato Grosso, tanto nas cadeiras avulsas ou anexas ao Seminário tinham formação militar ou eram engenheiros.

Podemos observar ainda, que no ano de 1862 o livro de Aritmética de Bézout fora utilizado na disciplina de Matemática na escola primária de 2º grau, mostrando-nos que apesar desse exemplar ser recomendado em 1824, o livro continuava, depois de quase quatro décadas, sendo referência no estado de Mato Grosso para as escolas primárias. Em nossas análises vimos que os livros didáticos eram escassos e esse foi um dos motivos que proporcionou a utilização do livro de Bézout durante todo esse período.

No ano de 1873 constatamos que Padre Ernesto modificou o regulamento da Instrução Pública dividindo a seção de Aritmética Elementar em duas partes, sendo uma teórica e outra prática. O inspetor geral acreditava que com as orientações prescritas de como os professores deveriam trabalhar em sala de aula o ensino melhoraria, entretanto, em suas visitas nas escolas, notou que os professores não estavam seguindo as orientações e continuavam ensinando matemática sem método algum. Mesmo com as resistências dos professores em colocar em prática o programa de ensino e o regimento que reorganizava o ensino da Matemática, Barreto não desistiu e acreditava em outra grande contribuição feita por ele: a Escola Normal. Pois, através desse novo curso, poderia ir além e ensinar os conteúdos e os métodos, recém introduzidos ao regulamento, aos professores formados por essa instituição, unificando, assim, os métodos de ensino.

Por fim, também foi possível verificar por meio de todas as análises feitas por nós que houve grande influência da Igreja na instrução pública de Mato Grosso nesse período, tanto no ensino secundário como primário, contribuindo de maneira significativa para a melhora da instrução no estado.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Alexandre Manoela Albino de. *Relatorio do presidente da provincia de Mato Grosso, o brigadeiro Alexandre Manoel Albino de Carvalho de 30 de agosto de 1865*. Cuiabá, 1862. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos Avançados IEA – USP, São Paulo, vol. 11, n.5, p.173-191, 1991.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Porto Alegre: Teoria e Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

FREIRE, Zefirino Pimentel Moreira. *Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Mato Grosso na abertura da sessão ordinaria no anno de 1844 pelo exm. senhor presidente da provincia, o coronel Zefirino Pimentel Moreira Freire*. Cuyabá, Typ. Provincial, 1844. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>

HENRIQUES, Helena Castanheira. Os livros de Matemática durante a monarquia: Um breve roteiro. In: D. Moreira & J. M. Matos (Eds.), *História do Ensino da Matemática em Portugal* (pp. 181-198). Lisboa: SEM-SPCE, 2005.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 01, pp 09-44, 2001.

LEVERGER, Augusto. *Relatório do presidente da Província de Mato Grosso Augusto Leverger apresentado a Assembléa Legislativa Provincial em 3 de Maio de 1852*. Cuiabá. Typ. do Echo Cuiabano, 1853. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias. Subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. Cia. Editora Nacional. São Paulo, 1939.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1899)*. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Ernesto Camilo Barreto*. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil*. 2ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, p. 306-315.

ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO (1830-1880)

Tipo do Trabalho: CO

Kátia Guerchi Gonzales – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

profkatiaguerchi@gmail.com

Luiz Carlos Pais – Universidade Federal de Mato Grosso do sul

luiz.pais@ufms.br

Resumo: Este artigo relata os resultados de uma pesquisa com o objetivo de analisar a história da educação matemática mato-grossense e as possíveis influências e contribuições de outras instituições para a escola. As principais fontes utilizadas foram os relatórios provinciais, Programas de Ensino, leis e regimentos da instrução pública. Para conduzir a análise se utilizou conceitos propostos por André Chervel, no campo da história das disciplinas escolares e outros autores que compartilham as mesmas ideias, favorecendo uma análise de cunho cultural e histórica. Foi possível verificar que houve grande influência da Igreja na instrução pública de Mato Grosso, tanto no ensino secundário como primário, contribuindo de maneira significativa para a melhora da instrução.

Palavras chave: Mato Grosso, História da Educação Matemática, Influências da Igreja.

Considerações iniciais

O presente artigo traz resultados de análises feitas sobre a educação matemática no contexto mato-grossense, na qual fizemos a triangulação dos dados históricos encontrados do Mato Grosso com os dados educacionais do mesmo estado. Tal triangulação mostra-nos a luta por uma educação semelhante a dos grandes centros por parte de alguns dos responsáveis pelo estado que tinham como preocupação o ensino.

Este trabalho nos leva ao desafio de conduzir a análise histórica em sintonia com o contexto social e cultural, no qual as escolas, os programas de ensino, os professores e os livros didáticos estavam inseridos.

Buscamos verificar o ensino da Matemática em um momento que o país vinha passando por uma crise política e social já que o artigo apresenta momentos antes e depois da Guerra do Paraguai. Apesar do nosso foco não ser a guerra, conseguimos perceber por meio das análises o prejuízo que a mesma causou para o ensino de Mato Grosso. Porém, mesmo com todas as dificuldades de um estado pobre e passando por transformações devido a guerra, encontramos um personagem um tanto quanto ousado e revolucionário que muito contribuiu para a instrução pública e conseqüentemente para a educação matemática no estado.

Referencial teórico-metodológico

Durante a pesquisa desenvolvida no mestrado, que procurava estudar a educação matemática, observamos contribuições significativas de um personagem baiano que muito contribuiu para Mato Grosso. Para embasar nossa pesquisa buscamos, através dos elementos da *Cultura escolar* e da *Vulgata* propostos por Chervel (1990), fazer a história de uma disciplina, ou, mais especificamente, a história da Álgebra escolar secundária no contexto de Mato Grosso. Sinalizamos e analisamos alguns elementos que contribuíram inicialmente para a constituição e institucionalização dessa disciplina. Por isso se faz necessário o estudo do período que antecede até mesmo as cadeiras existentes para o ensino secundário, ou seja, é de fundamental importância estudar o ensino primário e os embriões existentes do ensino secundário.

No período analisado neste artigo, ainda não existia no estado de Mato Grosso um estabelecimento de ensino secundário, somente cadeiras avulsas e posteriormente cadeiras anexas ao Seminário Episcopal da Conceição. Por esse motivo que o estudo do Seminário e do Padre Ernesto tornam-se essenciais na pesquisa realizada, já que o Seminário possuía dupla função, iniciar os estudos dos rapazes com vocação religiosa e também auxiliar no ensino das disciplinas de curso secundário. Padre Ernesto, além de padre, fora professor do Seminário, jornalista, deputado pela província de Mato Grosso e Inspetor Geral dos Estudos, e foi nesse último cargo que contribuiu significativamente para a educação do estado, bem como para a educação matemática.

Este artigo mostrará alguns acontecimentos durante o exercício da função de Padre Ernesto no âmbito educacional, analisando assim, o currículo de Matemática principalmente no ensino primário, porém não estudaremos a Matemática como uma disciplina isolada, mas sim por se tratar de um trabalho histórico investigaremos e analisaremos o contexto de forma geral tentando compreender as possíveis influências que o plano de ensino sofreu por determinadas instituições, nesse caso especificamente, as principais influências da Igreja.

Para atender nosso objetivo, primeiramente fizemos uma leitura atenta dos relatórios provinciais, que nos deram as primeiras informações sobre o ensino da matemática primária e secundária no Mato Grosso. Buscamos tais informações em regulamentos da instrução pública, regimentos escolares, planos de estudo, programas de ensino, exames e livros didáticos entre outros materiais que possuíssem elementos para a escrita da história dessa disciplina (CHERVEL, 1990).

Ao iniciar a exploração dos documentos que coletamos, estudando-os e analisando-os, verificamos algumas finalidades apresentadas na constituição de uma disciplina relacionada à matemática. No entanto, Chervel (1990) nos alerta que não devemos acreditar totalmente nos

textos oficiais que explicitam as finalidades e as justificam, devemos ser cautelosos, perguntando-nos se todas essas finalidades descritas são de fato as finalidades reais. O historiador tem que desvendar esse mistério procurando articular o contexto social e político da época para responder a essas perguntas e separar as finalidades de objetivos das finalidades reais. Dessa maneira, será possível compreender a história da disciplina escolar e favorecer, além da história da educação, a história cultural (CHERVEL, 1990).

Com base em Julia (2001), compreendemos por *cultura escolar* as regras, procedimentos, normas inculcadas e uma série de outros objetos específicos da disciplina que, no caso do nosso trabalho, trata-se da educação matemática escolar, incluindo os conteúdos ministrados no ensino secundário e primário, bem como os livros adotados.

Analisamos ainda os discursos presentes nos programas de ensino, nos relatórios oficiais, bem como nas leis e regulamentos específicos da instrução pública. Fora deste modo que identificaremos conteúdos, objetivos, métodos, recursos e os traços de uma cultura escolar presentes no contexto destinado a essa pesquisa.

Não lançaremos mão de verificar a sequência que os conteúdos eram distribuídos nesses diversos documentos, fazendo assim a relação do que era imposto e do que era *apropriado* e explorado dentro do contexto, ou seja, verificaremos o que realmente deixou de ser apenas discurso e o que somente existiu nos papéis. Todos esses elementos constituem elementos da vulgata, conforme Chervel (1990).

Atentaremos-nos também as normas existentes em propostas educacionais e as práticas de professores, pois estas são repassadas por gerações, mesmo que não se queira influenciar, o professor que já foi aluno um dia sofreu influências indiretamente ou diretamente de um docente no seu período como aluno.

Chervel (1990) fala do conjunto de práticas; no ensino da matemática somos levados a acreditar que esse conjunto é formado exercícios, problemas e demonstrações que de algum modo são preservadas por um longo período na história da Educação Matemática e que estão registradas em fontes como as que utilizamos nesta pesquisa.

Recorremos a Chartier (1991) para usar o conceito de apropriação ao pesquisar o contexto histórico e cultural do Mato Grosso.

Aspectos do ensino secundário

A partir das anotações de Moacyr (1939), temos a informação que, em 1835, existiam, na província, apenas cinco aulas avulsas de ensino secundário: Latim, Filosofia, Retórica,

Francês e Geometria, dentre as quais somente Latim e Filosofia eram, de fato, ministradas, pois, geralmente, essas matérias eram do domínio dos padres, cuja formação humanista priorizava os estudos das línguas, das artes e da Filosofia. As três últimas aulas avulsas – Retórica, Francês e Geometria - estavam vagas por falta de professor disponível.

Conforme Chervel (1990), todo o conteúdo é inserido em um programa de ensino com alguma finalidade. No caso particular de Mato Grosso, a inserção das aulas, aqui mencionadas, que se destinavam ao ensino secundário, tem a finalidade de preparar os candidatos aos cursos superiores do império.

As aulas de preparatórios surgem em face às exigências para ingresso nos cursos superiores do império, existentes no século XIX. Inicialmente, existiam as aulas avulsas das matérias preparatórias, que foram providenciadas pelas províncias de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Salvador, onde havia os primeiros cursos superiores. Estas aulas preparavam os candidatos que deveriam passar por bancas examinadoras nas localidades onde estavam concentrados os cursos. (SIQUEIRA, 2000, p. 177)

No caso de Mato Grosso, em 1844, o presidente da província, Zeferino Pimentel Moreira Freire, ressaltou, em sua fala, na Assembleia Legislativa, que havia criado uma cadeira de Geometria, como se lê no seguinte fragmento retirado do Relatório Provincial

Servindo-me da faculdade que me dá a Lei de criar uma cadeira de Geometria, tenho estabelecido esta aula em uma das casas Arsenal de Guerra, devendo a pessoa encarregada da mesma, lecionar também Aritmética, Álgebra, Trigonometria retilínea e teoria dos logaritmos não só com o fim de habilitar jovens militares que se dedicaram a carreira das armas, como preparar nossa mocidade para os empregos públicos, principalmente aqueles que jogão com contabilidade, nem é possível entender-se Geometria sem terem noções de Aritmética e Álgebra. Reconhecendo no Tenente João Batista de Castro Moraes Antas toda a idoneidade para desempenhar estas funções pelos títulos que apresentou, e exame a que se procedeu na forma da Lei, o tenho nomeado lente desta cadeira, dando-lhe estatutos para seu regime. (FREIRE, 1844, p.8)

A cadeira, a qual se refere o presidente da província, era uma cadeira de Geometria, no entanto, também seriam abordados conteúdos referentes à Aritmética, à Álgebra, à Trigonometria Retilínea e à Teoria dos Logaritmos. A composição de conteúdos que o Tenente João Batista de Castro Moraes Antas foi encarregado de ministrar seguia o plano de ensino do Colégio Pedro II, de acordo com o Regulamento nº 08 de 31 de janeiro de 1838, fato que nos permite observar a tentativa de se inculcar traços de uma outra cultura escolar (JULIA, 2001) que, no nosso caso, foi proposta pela sede imperial.

Fato importante é a maneira como o presidente afirma a necessidade de se ensinar Aritmética e Álgebra antes do ensino da Geometria, ressaltando que os dois primeiros servem como referência para o último. De acordo com o texto de Chervel (1990), essa maneira de sistematizar os conteúdos é importante dentro da disciplina, pois alguns conteúdos passam a ser métodos de outros. Nesse sentido, é significativo ponderarmos o quanto a Aritmética e a Álgebra passam a ser métodos da Geometria, no que se refere a usar como ferramenta para aprender conceitos geométricos.

Podemos citar como finalidades da criação de uma cadeira de Geometria o interesse da sociedade em formar, além de militares, candidatos aos empregos públicos. Também havia a intenção de preparar os que fossem trabalhar com contabilidade e, além disso, a preparação dos candidatos para cursos jurídicos. Todos estes fatores são objetivos consideráveis que a sociedade precisava alcançar e, dessa forma, a Geometria se torna imprescindível no contexto escolar daquele momento.

De acordo com nossos levantamentos, há fortes indícios de que o Tenente João Baptista tenha sido o primeiro professor público de Matemática nomeado oficialmente na província de Mato Grosso. Entretanto, este professor permaneceu, nesta cadeira, por aproximadamente um ano, solicitando sua demissão no dia 1º de fevereiro de 1845 e justificando-a pela falta de interesse e procura pela aula, já que havia poucos alunos matriculados e, entre eles, raros obtiveram sucesso durante o tempo que o curso se manteve. No ano de 1862 o relatório apresentado pelo conselheiro Herculano Ferreira Penna para a Assembléia Legislativa Provincial de Mato Grosso destaca a importância de se criar uma cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria, porque, no Seminário, não havia cadeira que incorporasse estas disciplinas, que deveriam ser aprendidas para entrar em uma Academia do Império e para que fosse possível passar pelos preparatórios, que exigiam tal conhecimento. Ferreira (1862) observa, ademais, que, se não criassem essas cadeiras, os interessados, a adentrar, posteriormente, uma Academia, teriam que buscar outra província que oferecesse tais matérias, provocando gastos para as famílias. Para sanar essa deficiência foram iniciadas, na instrução pública do dia cinco de setembro de 1862, as aulas de Geografia e Geometria. O professor que assumiu essa cadeira, provisoriamente, na capital, foi o Bacharel João Carlos Schulze.

Aspectos do ensino primário antes das intervenções de Padre Ernesto

Em 1852, o presidente da província de Mato Grosso era o capitão de mar e guerra Augusto Leverger. Em seu relatório, ele trata do ensino que se obtinha: “além de não ser bom,

não dava esperanças de melhoras” (LEVERGER, 1852, p.18). Ainda menciona a incapacidade dos mestres profissionalmente, pois poucos deles possuíam o mínimo de domínio sobre ortografia e aritmética prática e, mesmo tendo como obrigação somente ensinar a ler e a contar, preferiam seguir outras carreiras que garantiam melhores salários.

No ano de 1862, temos que das vinte escolas primárias, apenas uma era do Segundo Grau e funcionava na capital. Nessa escola era utilizado o livro de Aritmética de Bézout na disciplina de Matemática. Nota-se, pois, que, naquele momento, existia uma escola para os menos favorecidos e para os da elite, afinal a escola primaria de 2º grau, possuía todas as matérias que a do 1º grau e se aprofundava um pouco mais na gramática de língua nacional e na aritmética que ia até proporções, a além de noções de deveres religiosos e morais, ou seja, deixa claro o currículo mais elaborado e a utilização de uma obra didática. Talvez a aquisição somente do livro de Bézout para as escolas de 2º grau seria justamente o fato de ser complicado os menos favorecidos adquirirem a livros como este. Porém, podemos ver também, no trecho abaixo que um dos grandes problemas era a falta de livros:

A grande escassez de livros, e as dificuldades da sua aquisição por encomenda, pois que no mercado desta capital raras vezes se encontrão, tem concorrido para a falta de uniformidade nos compêndios, á exceção, porém, dos de Aritmética de Bezout, e da Gramatica de Monte-verde, adotados nas escolas do 2º grau. Nas demais os meninos estudam ou lêem o que seus pais lhes ministram, ficando aos mestres a obrigação de proibir o uso do que for incorreto, ou por qualquer modo inconveniente. (MOACYR, 1939, p. 455)

De acordo com Henriques (2005), pela Carta Regia de 18 de novembro de 1824, foi determinada a utilização da Aritmética de Bézout. Ressalve-se, porém, que estamos nos referindo a 1862, sendo trinta e oito anos após a recomendação oficial desse livro para as escolas primárias.

O conteúdo, neste exemplar, foi organizado em seis partes: Números Inteiros e Decimais; Frações; Números Complexos; Potências e Raízes; Razões, Proporções e Progressões; e Teoria dos Logaritmos.

Nessa época, a reforma que estava em vigor era a Reforma Couto Ferraz aprovada pelo decreto de nº 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854, que previa, para o ensino primário das escolas públicas, as seguintes disciplinas: A instrução moral e religiosa; A leitura e escrita, As noções essenciais da gramática, Os princípios Elementares da Aritmética, O sistema de pesos e medidas do município.

Para entendermos quais conteúdos estavam sendo trabalhados especificamente na disciplina - Os princípios Elementares da Aritmética - recorreremos ao Regulamento da Instrução Primária de 30 de Setembro de 1854, que vigorava em Mato Grosso, no entanto, nada consta sobre a disposição dos conteúdos.

Diante do fato da Aritmética de Bézout estar sendo utilizada na escola de 2º grau, verificamos que um elemento da cultura escolar estava sendo preservado no contexto mato-grossense. Podemos considerar que é o núcleo de conteúdos como parte da vulgata da época, já que o livro de Bézout foi apropriado de outras culturas escolares, como a francesa e a portuguesa e inserida no contexto brasileiro e ,conseqüentemente, no mato-grossense.

Com a Guerra do Paraguai a instrução pública mato-grossense sofre ainda mais. No relatório de 1865, do presidente da província mato-grossense Albino de Carvalho, destaca que a guerra paralisou uma grande parte da instrução pública de Mato Grosso e salienta que os professores não podiam assumir suas cadeiras e nem colocar em exercício sua profissão devido à invasão paraguaia. No relatório, tem-se ainda que das 20 escolas primárias criadas em Mato Grosso, somente duas estavam funcionando. (CARVALHO, 1865)

Um personagem importante para o ensino de Mato Grosso

Na presidência de Leverger, foi criada, na Diocese de Cuiabá, uma cadeira de Teologia Dogmática e Moral, que deu origem ao Seminário Episcopal, pelo Decreto imperial 1.149, de 23 de abril de 1853. Para assumir esta cadeira, o Bispo de Mato Grosso, D. José Antônio Reis, convidou Ernesto Camilo Barreto, um dos grandes protagonistas na área de Educação no período em questão, o qual contribuiu de forma significativa para o ensino na Província.

Ernesto Camilo Barreto era baiano e, com apenas 18 anos, entrou para a ordem Franciscana, fazendo seus votos religiosos em 1844. Grande estudioso, fez alguns cursos para se aperfeiçoar, concluindo o curso Filosófico e Teológico que o nomeou pregador e passante no Capítulo Geral em 1847, dois anos após defendeu teses nas áreas de Filosofia e Teologia, sendo consagrado Mestre. No mesmo ano que defendeu as teses, foi convidado a ocupar as cadeiras de Teologia Moral Prático Casuística e de História Sagrada Eclesiástica no Colégio Franciscano da Bahia. (SIQUEIRA, 2002)

Ernesto Barreto atendeu o pedido do Governo Imperial, mais precisamente do Bispo de Mato Grosso, D. José Antônio Reis, no ano de 1853, que lhe ofereceu a cadeira de Teologia Dogmática e Moral no Seminário Episcopal da Conceição. O seminário da província

do Mato Grosso preparava os jovens para o sacerdócio, além de outros jovens que pretendiam se aprontar para os cursos de preparatórios.

A falta de livros didáticos, no tempo do império era grande, conforme frisam vários relatórios provinciais. Assim sendo, Padre Ernesto escreveu vários compêndios, sendo o primeiro, de 1855, sobre Teologia Dogmática e Moral, confeccionado como material de apoio para os alunos matriculados no curso de Teologia Dogmática e Moral, que ele ministrava.

De acordo com Siqueira (2000), o primeiro estatuto do Seminário foi organizado por Padre Ernesto, que o finalizou em 1858, ano em que trabalhou com muita intensidade para o lançamento da pedra fundamental do edifício do Seminário Episcopal da Conceição. Durante muito tempo, exerceu o papel de Reitor no Seminário, não se limitando somente a funções pedagógicas.

Em 1872, Ernesto Camilo Barreto, o padre, foi novamente nomeado para o cargo de Inspetor Geral dos Estudos da província de Mato Grosso. Anteriormente, em 1863, ele já havia assumido este cargo, que era destinado, de início, para os julgados “cientistas” (médicos, advogados, engenheiros), sendo que ele foi um dos poucos pedagogos a ocupá-lo. Apesar do cargo, Barreto não deixou de ministrar as aulas no Seminário, deixando claro que, mesmo ocupando dois cargos, se dedicou para os dois. Notamos claramente sua dedicação através dos relatórios da Inspetoria que, nem antes e nem depois da sua atuação, foram tão relevantes quanto os dele que fornecia dados da instrução de maneira minuciosa. Barreto não permaneceu por muito tempo como Inspetor Geral dos Estudos, tendo sido eleito Deputado Geral, porém, retornando ao cargo em 1873 e permanecendo, sem interrupções, até 1878. Nesse período Barreto tentou reestruturar a educação no estado, uma vez que a mesma estava passando por diversas dificuldades devido as marcas deixadas pela Guerra do Paraguai.

É importante ressaltar que os relatórios do Padre Ernesto traziam uma contribuição significativa e muito ousada, crítica e intelectualmente, feitos anualmente, eram enviados para a Presidência da Província, contribuindo para o relatório governamental. Nesse período, aparece, com certa clareza, a grande influência da Igreja na instituição escola, visto que o padre era sujeito institucional tanto da igreja, quanto da escola, da mesma forma que a Igreja Católica exercia forte influência no período.

Como Padre Ernesto possuía um pensamento socialista, criticava e abordava alguns temas relevantes, mencionando-os em seus relatórios, como o fato de filhos de ricos frequentarem as escolas públicas, ou que os alunos das escolas públicas passavam de ano sem terem as mínimas condições intelectuais necessárias. Ainda merece destaque suas observações na tentativa de mostrar que as escolas não possuíam um método de ensino, sendo que ele era a

favor do método simultâneo. Diante de considerações deste nível, ele sugeriu a criação de uma Escola Normal em Mato Grosso, onde seriam ensinados métodos aos educadores e eles atuariam no ensino primário da província.

Contribuições fundamentais para a educação matemática

No ano de 1873, foi modificado o Regulamento da Instrução Pública, sendo aprovado o Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Mato Grosso aprovado pela lei provincial n° 15, de quatro de julho de 1873. Em dezembro do mesmo ano, foi organizado, por Ernesto Camilo Barreto, o Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Mato Grosso, que dispõe, no Capítulo 4º, sobre a forma que o professor deveria trabalhar com a seção de Aritmética Elementar. Explica que ela teria que ser dividida em duas partes: teórica e prática, que se subdividiriam em oito classes:

1ª classe - Compreenderá os conhecimentos preliminares da Aritmética, dos números e seus valores e a tabuada de somar inteiros.

2ª classe - Teoria da subtração ou diminuição dos inteiros e sua tabuada.

3ª classe - Teoria da multiplicação dos inteiros e sua tabuada.

4ª classe – Teoria da divisão dos inteiros e sua tabuada.

5ª classe – Teoria das frações decimais.

6ª classe – Teoria dos quebrados.

7ª classe – Teoria dos complexos.

8ª classe – Teoria das proporções e da redução dos pesos e medidas em uso no império.

Apesar das orientações prescritas, em 1874, o padre Ernesto demonstrou, em seu relatório, que os professores não estavam seguindo o regimento interno, acrescentando como o ensino da Matemática vinha sendo trabalhado nas escolas primárias. Padre Ernesto sublinhava a falta de método para os professores ensinarem, assegurando que a maneira como as aulas eram ministradas fazia-se inaceitável. Revelava que, em uma de suas visitas nas escolas do ensino primário, observou que, nas aulas de Aritmética elementar, os alunos aprendiam o conteúdo de multiplicação, sem ao menos saberem somar. Sob esta perspectiva, podemos recorrer à afirmação de Julia (2001, p.33): “o professor não é agente de uma didática que lhe seria imposta de fora”. Além disso, Ernesto Camilo Barreto observou também a não uniformidade dos livros didáticos utilizados pelos professores de maneira geral, afirmando que muitos usavam o primeiro livro que tivessem em mãos. Sobre os livros, manifestava-se o então presidente Miranda Reis (1874), considerando um ponto bem característico da cultura

da Matemática escolar que se tratava da forte hierarquização com a qual os conceitos aritméticos eram estruturados na ordem de apresentação das atividades.

Neste panorama social, histórico, deu-se a ideia de criar uma Escola Normal em Cuiabá, era imprescindível a formação de professores, habilitá-los para ensinar no ensino primário, já que eram julgavam como despreparados e descomprometidos. Julgava-se que, enquanto a grande maioria dos docentes não fosse substituída, não haveria instrução pública. O presidente da província Miranda Reis considerava que, para sanar o problema “não se deve adiar por mais tempo a criação de uma Escola Normal, não sirva de embaraço o estado financeiro da província.” (MOACYR, 1939, p. 471)

Havia a demanda por professores para colocar em prática as orientações prescritas, para inculcar a cultura escolar almejada, uma vez que as autoridades de ensino acreditavam que o não seguimento das orientações referidas levaria a não atingir os objetivos do estado em relação à escola. Assim, a aculturação que o Inspetor Geral dos Estudos desejava que os alunos realizassem no contexto escolar não acontecia. Para Julia (2001, p.220): “As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade a certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social”.

Desse modo, a lei provincial nº 13, de nove de julho de 1874, determinava a criação do Curso Normal na província de Mato Grosso, com a finalidade de habilitar os professores. O curso era composto por três anos e destinado a ambos os sexos. O plano de estudo estava constituído por quatro cadeiras, uma era destinada à Matemática elementar, as demais eram de Gramática e análise respectiva da língua nacional; Pedagogia e Métodos; e Geografia e História.

A Escola Normal passou por momentos de adaptações com o currículo e esperava-se a primeira turma concluir o curso para avaliá-lo, verificando-se os resultados. Essa espera de um tempo para averiguar se o ensino proporcionado pelo curso obteve sucesso faz parte da cultura escolar, pois, de acordo com Chervel (1990, p. 197): “A instauração das disciplinas ou de reformas disciplinares é uma operação de longa duração. O sucesso ou o fracasso de um procedimento didático não se manifesta a não ser ao término da escolaridade do aluno”.

Porém, o Inspetor Geral dos Estudos, Padre Ernesto, tinha duas ideias para o currículo do curso. A primeira era manter o curso em três anos, com Gramática e Pedagogia no 1º ano; Geografia e História no 2º; e as Matemáticas Elementares no 3º ano. A outra sugestão era dividir a cadeira de Geografia e História em duas, elevando o curso para quatro anos, de modo que cada cadeira seria ministrada em um ano diferente.

Enquanto não se formavam os professores pela Escola Normal, a luta com os professores que estavam lecionando era uma constante. Ernesto Camilo Barreto observava, em seu relatório de 1876, que os professores ainda não tinham colocado em prática as orientações prescritas que permaneciam também na Lei Regulamentar do Ensino Público e Particular da Província de Mato Grosso de 26 de Maio de 1875. Os professores queriam continuar ensinando o currículo anterior e não o proposto pelo Padre Ernesto, que aumentara as matérias que deveriam ser abordadas nas escolas primárias. Segundo os professores, no novo currículo para o ensino da Matemática, era desnecessário o estudo da Aritmética e tudo o que excedesse às quatro operações sobre os números inteiros.

Considerações Finais

Verificamos nesse período a tentativa de modernizar o estado de Mato Grosso tentando inculcar a cultura dos estados de referência. Observamos ainda, a preocupação e a determinação de um padre que esteve fortemente envolvido com a instrução pública, mostrando-nos claramente a sua preocupação da melhoria do ensino no estado de Mato Grosso.

Percebemos os esforços realizados não somente junto aos agentes educacionais, mas também, com uma visão madura e entendimento das falhas na educação, utilizando de ferramentas políticas para promover mudanças que virão a ser um marco para a formação da estrutura educacional moderna.

Mesmo com as resistências dos professores em colocar em prática o programa de ensino e o regimento que reorganizava o ensino da Matemática Barreto não desistiu e acreditava em outra grande contribuição feita por ele, a Escola Normal, já que tinha como estratégia ensinar os conteúdos e os métodos aos professores formados por essa instituição a modo de cumprirem quando começassem a lecionar o programa de ensino e regimento propostos.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Alexandre Manoela Albino de. *Relatorio do presidente da provincia de Mato Grosso, o brigadeiro Alexandre Manoel Albino de Carvalho de 30 de agosto de 1865*. Cuiabá, 1862. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos Avançados IEA – USP, São Paulo, vol. 11, n.5, p.173-191, 1991.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Porto Alegre: Teoria e Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

FREIRE, Zefirino Pimentel Moreira. *Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Mato Grosso na abertura da sessão ordinaria no anno de 1844 pelo exm. senhor presidente da provincia, o coronel Zefirino Pimentel Moreira Freire*. Cuyabá, Typ. Provincial, 1844. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>

HENRIQUES, Helena Castanheira. Os livros de Matemática durante a monarquia: Um breve roteiro. In: D. Moreira & J. M. Matos (Eds.), *História do Ensino da Matemática em Portugal* (pp. 181-198). Lisboa: SEM-SPCE, 2005.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 01, pp 09-44, 2001.

LEVERGER, Augusto. *Relatório do presidente da Província de Mato Grosso Augusto Leverger apresentado a Assembléa Legislativa Provincial em 3 de Maio de 1852*. Cuiabá. Typ. do Echo Cuiabano, 1853. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias. Subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. Cia. Editora Nacional. São Paulo, 1939.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1899)*. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Ernesto Camilo Barreto*. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil*. 2ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, p. 306-315.

UMA DAS FACES DA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO ESTADO DO MARANHÃO

Déa Nunes Fernandes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

dea.fernandes@ifma.edu.br

Resumo

O texto é um recorte da pesquisa de doutorado (FERNANDES, 2011). Visa apresentar elementos da trajetória da formação de professores de Matemática no Maranhão, quando, nos contornos da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são implantados *Programas Especiais* de formação de professores na modalidade parcelado/intensivo em instituições públicas de ensino superior desse Estado. A abordagem metodológica utilizada é a História Oral. As compreensões apresentadas foram elaboradas a partir do diálogo estabelecido com as fontes orais e as diversas outras fontes escritas. Com as determinações da *Nova Lei* para a formação docente, impõe-se, sob o *signo da urgência*, a necessidade de projetos de formação que dessem conta de qualificar professores no tempo determinado pela Lei. Do ponto de vista quantitativo o modelo de formação adotado nos *Programas Especiais* mostra-se, como *um modelo de formação em massa extremamente eficiente*, no entanto, as demandas impostas às instituições de ensino superam sua *capacidade de resposta* o que notadamente compromete a qualidade da formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Matemática. Programas e especiais. LDBEN. Maranhão.

Introdução

Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado (FERNANDES, 2011)¹ realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Rio Claro, sob orientação do Professor Doutor Antonio Vicente Marafioti Garnica, no período de março de 2008 a novembro de 2011. Essa pesquisa tem como objetivo elaborar um registro histórico sobre a trajetória da formação de professores de Matemática no estado do Maranhão, observando o movimento das três instituições públicas de ensino superior desse estado no processo de implantação dos seus primeiros cursos de Licenciatura

¹ Pesquisa financiada pela CAPES

em Matemática: a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET-MA². Tendo em vista as transformações ocorridas no cenário político e educacional maranhense na década de 1960, em particular na educação superior, e, tendo sido esse o período em que se deu a implantação do primeiro curso de licenciatura em Matemática naquele estado, a pesquisa arbitrou a década de 1960 como marco inicial para o período de análise.

A abordagem metodológica, de caráter qualitativo, utilizada na pesquisa, é a História Oral. As pesquisas apoiadas nos parâmetros metodológicos da história oral utilizam fontes de *caráter memorial*, produzidas intencionalmente pelo pesquisador em *diálogo e interação* com os entrevistados (GARNICA, 2010). As narrativas orais fixadas pela escrita são memórias registradas que se transformam em objeto de investigação, possibilitando a compreensão dos sentidos do que foi vivido, à luz das preocupações do tempo presente. São fontes carregadas de um saber proveniente de experiências vividas (LARROSA, 2002) e ressignificadas por aqueles atores (professores, alunos e funcionários) que efetivamente participaram (e/ou participam) dos processos de implantação e/ou desenvolvimento dos programas maranhenses para formação docente. Foram realizadas dezesseis entrevistas. Da Universidade Federal, os entrevistados são todos professores graduados em Matemática: três deles são professores-fundadores do curso de Licenciatura Plena em Matemática: Maria Eufrásia Campos, Raimundo Renato Patrício e José de Ribamar Rodrigues Siqueira; três são alunos da primeira turma que, posteriormente, se tornaram professores desse curso: Leila Ribeiro Veiga, Jocelino Ribeiro Melo e Vera Lúcia Lobato Almeida. Da Universidade Estadual a pesquisa contou com a participação dos professores de Matemática Raimundo Merval Morais Gonçalves, Francisco Pinto Lima e José Gilson Sales e Silva, e o professor de Física Joaquim Teixeira Lopes. Os interlocutores do então Centro Federal são os professores de Matemática Alexandre Pereira Sousa, José Eduardo Gonçalves de Jesus, e as pedagogas Eliane Maria Pinto Pedrosa e Marise Piedade de Carvalho, Maria Cristina Moreira da Silva e Dalva Rocha. Além das fontes orais, foram utilizadas outras fontes escritas: documentos oficiais, projetos de cursos e entrevistas realizadas por outros autores.

² Atualmente um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA.

Da trajetória da formação de professores de Matemática no Maranhão registrada na pesquisa, aqui apresentamos aquele momento em que essa formação passa a ser ofertada por meio de *Programas Especiais*³.

Os Programas Especiais e a Formação de Professores de Matemática

Até o início da década de 1990, a oferta de cursos regulares de formação de professores de Matemática no estado do Maranhão, em nível superior, é restrita à capital do estado, São Luís, e aos municípios de Imperatriz e Caxias. São Luís torna-se centro dessa formação com a instituição, na Universidade Federal, em 1969, do primeiro curso de Licenciatura em Matemática do estado. Em 1981, quando a Federação das Escolas Superiores do Maranhão⁴ é transformada em Universidade Estadual, a Faculdade de Educação de Caxias e a Faculdade Educação de Imperatriz foram incorporadas e tornaram-se dois *campi* dessa Universidade. Após a incorporação, essas duas Faculdades que até então ofereciam Licenciatura Curta em Estudos Sociais, Ciências e Letras, passaram a oferecer Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em: Matemática, Física, Química ou Biologia. Essa inserção da Universidade Estadual no cenário da formação de professores de Matemática na década de 1980 em dois municípios maranhenses caracteriza, ainda que de maneira tímida, o princípio de uma descentralização dessa formação no Maranhão.

Essa descentralização se mostra de maneira mais efetiva a partir da década de 1990, quando as três instituições públicas de ensino superior desse estado passam a adotar uma política de expansão do ensino superior em que a formação de professores de Matemática se apresenta como *carro chefe*. Por meio de *Programas Especiais* essas instituições passam a ofertar cursos de formação de professores em regime de funcionamento regular e parcelado/intensivo⁵; conferem, não apenas uma autorização temporária para o exercício da docência como acontecia nos tempos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário- CADES, mas o próprio título de graduação.

A Universidade Estadual é a primeira instituições de ensino superior maranhense a adotar esse modelo de formação através do Programa de Capacitação de Docentes-

³Trata-se de Programas estruturados para a oferta de cursos em um modo de funcionamento que se diferencia daquela em que se desenvolvem os cursos superiores regulares nas instituições de ensino maranhense.

⁴Composta pelas Escolas de Engenharia, Agronomia, Administração e Medicina Veterinária, Faculdade de Educação de Caxias e Faculdade de Educação de Imperatriz.

⁵ As atividades dos cursos oferecidos no regime de funcionamento parcelado/intensivo são desenvolvidas no período das férias escolares.

PROCAD⁶. Esse Programa foi idealizado para ser desenvolvido em duas etapas, inicialmente, com recursos próprios da Universidade e em articulação com a Secretaria de Educação do Estado e as Secretarias Municipais de Educação da área de abrangência dos *campi* dessa Universidade: São Luís, Bacabal, Caxias e Imperatriz. A primeira etapa, iniciada em 1993, visava implantar cursos de licenciatura plena nas áreas de Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências com habilitação em: Matemática, Física, Química e Biologia nos *campi* da Universidade em regime de funcionamento regular e parcelado/intensivo, a fim de graduar, exclusivamente, professores das redes oficiais de ensino estadual e municipal.

Essa etapa do Programa é finalizada em 1998, abrangendo 128 municípios maranhenses tendo concluído cursos 2.055 alunos, e com a Universidade Estadual enfrentando sérios problemas para dar continuidade à sua política de expansão. Sem uma infraestrutura adequada para dar suporte a um crescimento rápido, aliada à insuficiência de recursos financeiros - não só para a cobertura de bolsas aos alunos originários de outros municípios, mas também para a alimentação dos participantes, em Restaurante Universitário, durante o período das aulas em regime intensivo - a Universidade suspende, a partir de 1995, a realização de novos vestibulares para o Programa em todos os *campi*. Mas, mesmo assim, numa tentativa de descentralizar o Programa, a Universidade Estadual, em 1995, implantou três novos polos nos municípios: Açailândia, Balsas e Presidente Dutra.

Eis que surge no cenário da educação brasileira a *Nova Lei* de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O reconhecimento da acentuada carência de professores licenciados no estado do Maranhão, principalmente na área de Matemática, aliada às determinações da *Nova Lei* para a formação de docentes⁷, impõe a necessidade de projetos de formação que dessem conta de qualificar professores no tempo determinado pela Lei. Desse modo nos contornos das determinações da *Nova Lei* para a formação docente, a Universidade Estadual reedita o PROCAD e mais duas outras instituições públicas de ensino superior maranhense, também, passam a oferecer cursos de

⁶ As informações sobre esse Programa apresentadas na pesquisa estão baseadas na primeira versão do projeto do PROCAD, dezembro/1992 e segunda versão do mesmo projeto, de maio/1998.

⁷ Essa lei determina, no seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação. Estabelece ainda, no artigo 87, parágrafo terceiro, Inciso III, que caberá aos Estados e Municípios realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. Além disso, esse mesmo artigo, no parágrafo quarto, dispõe que até o final da *Década da Educação*, ou seja, em 2007, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Essas disposições são amplamente contempladas no Plano Nacional da Educação – PNE, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. No quesito *Formação dos Professores e Valorização do Magistério* o texto desse Plano apresenta como meta, no item 15, “incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer, no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior” (BRASIL, 1996).

Licenciatura em Matemática nesse mesmo modelo de formação: a Universidade Federal implanta o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica - PROEB e o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão institui o Projeto de Interiorização.

Os cursos oferecidos por esses Programas foram elaborados e constituídos para atender uma determinada clientela (da rede de ensino municipal/e ou estadual), já inserida no mercado de trabalho, no exercício da docência, e necessitando de qualificação superior para atender às exigências da atual legislação e suas atividades são desenvolvidas a partir de convênios firmados entre as instituições formadoras e as Prefeituras municipais. O ingresso aos cursos dos Programas é feito através de vestibular específico.

As políticas públicas⁸ não são neutras. De algum modo elas traduzem o grau de organização da sociedade e a cultura política vigente. Na realidade, o texto da LDBEN se encarrega de materializar aquilo que o projeto neoliberal - direcionado pelos organismos do capital internacional (seja o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, ou outro organismo) naquele momento, idealiza para a educação nacional. O início da oferta dos cursos por meio dos Programas de formação de professores - PROCAD, PROEB e o Projeto de Interiorização - acontece em meio à política neoliberal do Governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002). A situação de *precarização do ensino superior* nesse momento político se agrava; as instituições federais responsáveis por esse ensino tiveram seus recursos financeiros reduzidos e foram estimuladas a gerar, elas próprias, esses recursos por meio de prestação de serviços às comunidades externas.

Ao mesmo tempo em que as instituições públicas de ensino superior sofrem com a redução de seu quadro de professores por conta do contínuo número de aposentadorias, elas também sofrem pressões (marcadas pelos *sinais da urgência* e das *contradições*) para se assumirem como *prestadoras de serviços* num cenário de *turbulências e encruzilhadas* para o qual não se sentem preparadas. O Governo, para fazer cumprir aquilo que determina a LDBEN sobre a formação docente, convoca as instituições de ensino superior a assumirem seu papel social de formadoras, mas não lhes oferece condições estruturais para isso. Coube então a elas uma adaptação forçada à *visão organizacional* para encontrar estratégias que lhes possibilitassem assumir sua nova função. As instituições organizaram Programas de formação de professores nas áreas em que havia maior carência – a Matemática entre elas - e firmaram convênios com várias Prefeituras para oferecer tais cursos. Os gestores municipais contavam com os recursos financeiros oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério –

⁸ Aqui entendidas como a “materialidade” da intervenção do Estado, ou seja, como os recursos disponíveis ao Estado para materializar definições e encaminhamentos para a sociedade (AZEVEDO, 1997).

FUNDEF - que se tornou *um instrumento contábil de gestão educacional* – para cumprir as exigências dos convênios⁹. Tudo isso termina por acender a chama para uma explosão desenfreada de Programas *emergenciais* de formação de professores não só no Maranhão como em outros estados da Federação.

A segunda etapa do PROCAD inicia em 1999 com previsão de término em 2003. Efetuam-se algumas mudanças de ordem estrutural no tocante à reformulação dos cursos oferecidos e sua melhor adequação à realidade, o que levou a redefinição das grades curriculares dos cursos de um modo geral: “*Nós apresentamos uma nova grade para o curso de Ciências do PROCAD, em função do interior. No interior... coitados! Você ia dar aula no interior, aquelas senhoras lá não tinham mais nada de base*” (Entrevista de Francisco Pinto in FERNANDES, 2011).

A cobertura das despesas do Programa é feita com verbas oriundas do Governo do Estado, das Prefeituras municipais conveniadas e da própria Universidade. São as Prefeituras municipais que respondem, por exemplo, pelas despesas de alimentação e estadia dos professores que ministram aula nos cursos, enquanto que a Universidade Estadual paga a cada um pela hora-aula. A área de atuação do Programa é ampliada: a Universidade passa a ter seis *campi* e onze polos, alcançando 197 municípios maranhenses e, dentre esses, 80 municípios com convênios firmados com a Universidade para o oferecimento dos cursos.

Os cursos continuam ministrados nas sedes (polos ou *campi*) durante o período de férias regulamentares dos professores matriculados no Programa (janeiro e fevereiro, julho e parte de agosto), correspondendo a dois módulos. As aulas presenciais são ministradas em dois turnos (matutino e vespertino) com carga horária de 8 horas/dia. Das vagas oferecidas - 40 vagas por turma e até três turmas, por curso, num total de 360 vagas por sede, com uma

⁹ Por meio desse Fundo o governo federal criou uma estrutura de incentivos e custos financeiros aos municípios, proporcionalmente às vagas que assumissem na rede pública de ensino fundamental. Trata-se de um mecanismo redistributivo entre estados e municípios de parte dos recursos vinculados para o ensino fundamental, criado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, com vigência de dez anos. Foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em janeiro de 2007, para atender toda a educação básica. Quando o FUNDEF foi criado tinha como objetivo: proporcionar maior equilíbrio entre redes estaduais e municipais no que tange à participação e ao compromisso com a ampliação do acesso e da manutenção do atendimento ao ensino fundamental, por meio da vinculação da alocação de recursos para estados e municípios ao número de crianças atendidas pelas respectivas redes de ensino fundamental; diminuir a desigualdade entre os entes federados do ponto de vista dos recursos disponíveis para o ensino fundamental; melhorar progressivamente o perfil e a qualificação do corpo docente do ensino fundamental. De acordo com a lei, os recursos do Fundo devem ser aplicados da seguinte forma: pelo menos 60% na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público; os 40% restantes deverão ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério. A lei estabelece que essa valorização se daria a partir da melhoria salarial dos professores, da elaboração de um plano de carreira para a categoria e da capacitação, principalmente dos professores leigos. No que se refere à capacitação, a lei explicita que os 60% destinados ao pagamento de professores poderiam ser utilizados, em até cinco anos, a contar da publicação da lei, para capacitação de professores leigos. Cf. em (COSTA; DUARTE, 2008, p. 148-149).

única entrada/ano - 50% são destinadas para professores da rede municipal e 50% para os professores da rede estadual. Cabe aos Prefeitos preencher as vagas destinadas aos seus municípios de acordo com sua disponibilidade financeira.

Com esse Programa a Universidade Estadual graduou, no período de 1993 a 2005, 18.558 alunos, dentre esses, 4.150 na área de Matemática. Após essa versão, a Universidade realizou *novas reformulações* no Programa, que então passou a responder pelo nome de “Programa de Capacitação de Docentes”- PQD. Para o professor Francisco Pinto a diferença entre o PROCAD e o PQD está na estrutura curricular, já que o funcionamento do Programa se dá nos moldes anteriores: *“A questão curricular ficou melhor, ficou mais light, e é voltado realmente para o professor que vai ensinar no básico, mas é a mesma correria, é uma semana para dar as disciplinas... Você não pode (também) exigir muito do aluno do interior”* (Entrevista de Francisco Pinto, in FERNANDES, 2011).

Mesmo com as *reformulações*, tanto os alunos-professores quanto os docentes que lecionavam (ou lecionam) nesse Programa continuavam (continuam) a enfrentar dificuldades de ordem humana e material. O convênio com as Prefeituras previa além da oferta além de alimentação e estadia aos docentes do curso, estrutura física com salas de aula, biblioteca e laboratórios. No entanto, na prática, na maioria dos municípios conveniados, isso não se concretizava:

Nas cidades a única coisa que eles oferecem é a sala de aula, não tem biblioteca, não um tem laboratório. O professor, quando vai para lá, tem que saber que não tem essa estrutura. Se ele quiser trabalhar tem que levar material, seus livros, para poder fazer trabalho de pesquisa com os alunos. É desse jeito, estrutura mesmo não tem (Entrevista do professor Raimundo Merval, in FERNANDES, 2011).

Por meio do PQD a Universidade dá continuidade à sua política de expansão, na tentativa de atingir cada vez mais o interior do Maranhão. Mas essa expansão ocorre sem considerar as reais condições dessa universidade para suprir a demanda. O quadro de professores da Universidade Estadual não é suficiente para atender o número de turmas abertas nos municípios conveniados, há a necessidade de contratação de professores de outras instituições. Nas palavras do professor José Eduardo, um dos entrevistados da pesquisa, a Universidade Estadual não tem um quadro de docentes suficiente para um atender décimo do que ela expandiu.

Outro aspecto a ressaltar sobre esse Programa, na modalidade parcelado/intensivo, é a questão do índice de reprovação. Pelos relatos coletados, percebe-se que o projeto foi organizado quase que inviabilizando a possibilidade de reprovação do aluno; caracterizando

algo como que um processo de *aprovação automática*. O professor Francisco Pinto em sua entrevista explica:

Na verdade, a filosofia do curso de Ciências para o interior foi mais aquela de reciclar... Mas esse aluno saía com um curso de graduação ia depender dele depois se aprofundar... O projeto não previa ele ficar reprovado. Se ele ficasse, teria que vir para São Luís, pagar no curso regular e aí, ele não podia vir (porque trabalhava) (FERNANDES, 2011)

Recentemente o Programa de formação de professores da Universidade Estadual sofreu *novas alterações* estruturais e passou a ser chamado *Programa Darcy Ribeiro*.

A Universidade Federal instituiu, em 1998, o *Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica - PROEB/UFMA*¹⁰ com o objetivo de formar professores de nível superior para atuarem na Educação Básica em escolas da rede municipal e/ou estadual em cursos de Licenciatura Plena, com duração de três anos e meio, em: Matemática, Química, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras. Inicialmente, o Programa visava a ministrar esses cursos apenas nos municípios de Raposa, Santa Luzia, Buriticupu, Alto Alegre, Pinheiro, Vitória do Mearim e Buriti. No entanto, por conta da “demasiada” procura por parte das Prefeituras, a Universidade celebrou novos contratos além daqueles inicialmente pretendidos, e passaram a integrar o Programa os municípios de Urbano Santos e Bom Jardim; Pinheiro (novo contrato¹¹) e Vargem Grande; Viana e São Bento; Buriticupu (renovação), Turiacu, Bequimão, Maracaçumé, Vitória do Mearim (segundo contrato) e Santa Helena. .

Considerando a natureza da clientela e as dificuldades de deslocamento dos alunos, as disciplinas dos cursos são ministradas nos municípios em que o professor/aluno exerce suas atividades durante todo o ano, mas somente nos finais de semana¹². O corpo docente do Programa é constituído por professores da Universidade Federal indicados pelos respectivos Departamentos. Sempre que necessário, os Departamentos envolvidos contratam professores da comunidade para esse fim, respeitadas as normas da Universidade quanto ao Processo Seletivo para professor substituto.

¹⁰As informações sobre esse Programa apresentadas na pesquisa estão baseadas no documento *Proposta Curricular dos Cursos do PROEB* versão 2004. Não há entre os entrevistados profissionais que tenham participado (ou participem) desse Programa. As fontes escritas nos permitiram compreender: objetivos do curso, público alvo, estrutura curricular, modo de funcionamento... No entanto, não nos foi possível apresentar e considerar, por exemplo, elementos relativos à relação professor/aluno, às condições de trabalho, às dificuldades encontradas; não conhecemos os encantos e desencantos daqueles que se envolveram (envolvem) nas atividades desse Programa.

¹¹ O primeiro contrato fora desativado.

¹² Em alguns municípios, no período das férias escolares, quando as Prefeituras e as Secretarias de Educação chegam a um acordo, as aulas acontecem em regime intensivo, todos os dias.

A Universidade Federal continua desenvolvendo esse Programa em onze municípios maranhenses¹³, mas houve uma mudança na oferta dos cursos; a formação dos professores que atuam na área de Matemática passou a ser suprida pelo curso de Ciências Exatas¹⁴ que habilita seus egressos para a licenciatura plena em Química, Física e Matemática. Além desse curso são oferecidas as licenciaturas em: Pedagogia, Letras, Educação Física, Filosofia, Biologia, História e Geografia. Conforme dados de 2009, por esse Programa já foram licenciados 1.589 alunos, dentre esses 166 em Matemática.

Embora desde 1992 o então Centro Federal já tivesse iniciado uma política de formação de professores com o curso de Licenciatura Plena em *Matérias Específicas do Ensino Médio: Construção Civil, Eletricidade e Mecânica*, é no contexto das exigências da LDBEN que o então Centro Federal implanta sua política de formação de professores para habilitar docentes para atuar na Educação Básica no Maranhão. Essa política efetiva-se por meio da implantação de cursos de Licenciatura nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Informática¹⁵ e do *Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes* para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e de Educação Profissional de nível Médio (corresponde ao que se chamou ESQUEMA I e vigiu de 1996 a 1999, visando a complementar, em oito meses, com a parte pedagógica, a formação de profissionais graduados em diferentes áreas e que não possuíam cursos de licenciatura).

O início das atividades desse Projeto se dá em 1999, com a implantação do Curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática (com duração de três anos e meio), tendo como público alvo professores em exercício, domiciliados nos municípios conveniados com o Centro Federal. Inicialmente, o então Centro Federal firmou convênio apenas com cinco Prefeituras maranhenses: Humberto de Campos, Morros, São José de Ribamar, Esperantinópolis e Codó, para oferecer o curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática na modalidade parcelado/intensivo, com aulas presenciais - nos meses de janeiro, fevereiro, julho e parte do mês de agosto-, em dois turnos diários, seis dias por semanas, com uma jornada semanal de 48 horas/aula. Esse curso também foi implantado na sede do então Centro Federal, em São Luís, em funcionamento regular: “*Os cursos do convênio teriam que ser decorrentes dos cursos que a sede já desenvolvia*”, explica a professora Eliane Pedrosa

¹³ Alto Alegre, Central do Maranhão Guimarães, Morros, Pindaré, Pinheiro, Presidente Vargas Tutóia, Turiaçu, Urbano Santos e Vargem Grande

¹⁴ Oferecido em oito municípios: Alto Alegre, Central do Maranhão Guimarães, Pindaré, Pinheiro, Tutóia, Turiaçu e Urbano Santos.

¹⁵ As informações apresentadas sobre esse programa de formação do então Centro Federal estão baseadas, também, na primeira proposta do curso: *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática*, 1998.

em sua entrevista (FERNANDES, 2011). Mas houve uma ampliação da área de abrangência do Projeto: “*Lembro que em menos de três anos isso já se expandiu, triplicou o número de municípios e nós ficamos sem chão, sem saber o que fazer...*” (Entrevista de Eliane Pedrosa in FERNANDES, 2011). Por essa época o curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática passou a ser oferecido na modalidade parcelado/intensivo, a 30 municípios do Estado¹⁶. Há uma *procura exacerbada por cursos superiores* por parte das Prefeituras e essa procura se dá principalmente por cursos de Licenciatura em Matemática: a maioria dos convênios firmados entre o então Centro Federal e as Prefeituras foi nessa área de ensino.

Não muito diferente daquilo que se revela nos Programas de formação de professores da Universidade Estadual (PROCAD, mais tarde PQD) na modalidade parcelado/intensivo, o Projeto de Interiorização do então Centro Federal também se desenvolveu em meio a uma série grande de dificuldades, de ordem humana e material, envolvendo tanto os professores-alunos quanto os docentes que lecionaram para eles. Os sinais de carência quando do oferecimento do curso nos municípios se evidenciam: a inexistência de uma estrutura adequada, passando pela insuficiência de professores para atender à demanda, o pouco tempo para ministrar a carga horária nos períodos de férias escolares, a falta de bibliotecas, de acomodações adequadas para os docentes que iam lecionar no curso (chegando ao ponto de esses professores dormirem em lugares improvisados), falta de salas de aulas adequadas, de orientadores para o trabalho de conclusão de curso... .

Registra-se também no cenário da modalidade de funcionamento parcelado/intensivo desses Programas, nessa época, o desinteresse dos alunos em licenciar-se em Matemática. Em muitos municípios a única opção de curso apresentada aos alunos-professores era na área de Matemática situação que comprometeu seriamente o desenvolvimento das atividades do curso, visto que os professores tinham que trabalhar com muitos alunos que não demonstravam nenhum interesse, nenhuma afinidade, nem tão pouco trabalhavam nessa área de ensino; a opção pelo curso de Licenciatura Plena no Ensino da Matemática se deu por conta da oportunidade criada para essas pessoas fazerem um curso superior. A conclusão do curso era vista por esses alunos-professores como garantia de manutenção de seus empregos.

Você formava oitenta pessoas em Licenciatura em Matemática em um município... Se você for fazer uma enquete naquelas turmas, tinha gente que não queria fazer Matemática, mas a única oportunidade que surgiu de curso superior naquela situação foi de Matemática... Então, hoje nós temos professores de Artes licenciados em Matemática... No final, o curso não está auxiliando tanto na prática diária deles porque eles atuam em outras áreas na

¹⁶ O então Centro Federal encerra esse Projeto conveniado com 36 municípios, tendo licenciado, segundo dados de 2008, um total de 1.916 professores de Matemática.

sala de aula e não na área em que eles foram licenciados (Entrevista da Professora Cristina Moreira).

Somam-se a isso duas outras dificuldades: a encontrada pelas instituições formadoras em atender o número de turmas abertas nos municípios conveniados tendo *à mão* apenas os professores pertencentes ao seu quadro docente, do que surge a estratégia de recorrerem à contratação de professores da comunidade; e aquela relativa à limitação do tempo, que era muito pequeno para que os professores se organizassem para ministrar a carga horária das disciplinas assegurando uma qualidade mínima a esse processo de formação.

As demandas impostas às instituições de ensino superam sua *capacidade de resposta*. As instituições não tinham condições estruturais para atender à demanda, foram oferecidos cursos em condições as quais já pontuamos anteriormente e que notadamente comprometeram a qualidade, uma qualidade que, para a professora Maria Cristina, uma das entrevistadas da pesquisa, “*é pra lá de duvidosa*” (FERNANDES, 2011). Os estáticos registros estatísticos – que apontam uma aprovação significativa dos alunos nesses Programas da modalidade parcelado/intensivo – escamoteiam a situação efetivamente vivida pelos professores e alunos: o modo como a estrutura curricular de organiza, na realidade, quase inviabiliza a possibilidade de reprovação do aluno, dado que os cursos são sequenciais e não há previsão de oferta no período seguinte da disciplina oferecida no período anterior. Logo, caracteriza-se algo como que um processo de *aprovação automática*, em que os estudantes sequer podem ser acompanhados adequadamente para ultrapassar suas deficiências.

Do ponto de vista quantitativo, essa formação de professores de Matemática oferecida nos Programas de formação voltados para os interiores maranhenses mostra-se como *um modelo de formação em massa extremamente eficiente*, tal como foi a CADES no passado: do grande número de alunos-professores das turmas abertas para a Licenciatura Plena em Matemática nos municípios conveniados, praticamente todos concluíram o curso em tempo mínimo, ao contrário do que acontece usualmente nos cursos regulares. O número significativo de alunos egressos desses Programas aprovados em concursos públicos para ingresso na carreira do magistério na área de Matemática tem sido apontado como elemento para classificar como *positiva* a eficiência desses Programas de formação.

Considerações Finais

Quando da sua implantação, as atividades desses Programas de formação de professores de Matemática reduziram-se a *uma 'formalização' das práticas de docência*, regularizando a situação dos profissionais que necessitavam atender em tempo hábil àquilo que a *Nova Lei* lhes exigia: o título de licenciado.

O discurso institucional que paira é o da *igualdade de condições* – expressão que sempre ecoa de forma positiva nas políticas educacionais (GARNICA, 2010) -: ao aluno do interior é dada a *mesma condição* do aluno do curso regular de licenciar-se em Matemática. Tanto os cursos regulares como os cursos dos *Programas Especiais* possuem, em princípio, a mesma matriz curricular, mas são cursos de formação de professores de Matemática que apresentam configurações distintas no que tange à modalidade de funcionamento, ao público alvo, à estrutura física oferecida, aos critérios de avaliação, ao quadro docente...

Os alunos dos cursos regulares são alunos da comunidade, aprovados no vestibular unificado dessas instituições. A eles é oferecida a oportunidade de se licenciarem em Matemática em um curso cuja modalidade de funcionamento é semestral, as aulas são ministradas por professores concursados pertencentes ao quadro efetivo de docentes dessas instituições, em salas de aulas alocadas apropriadamente, tendo disponível uma biblioteca com acervo, mesmo que mínimo, voltado para a área. Aos alunos dos *Programas Especiais* – professores da rede municipal e estadual de ensino - também é oferecida a oportunidade de se licenciarem em Matemática, mas em condições radicalmente diferentes. Percebe-se que a situação periférica em que se encontram esses alunos em relação à condição de acesso a cursos de formação de professores de Matemática parece despertar em alguns dos profissionais envolvidos nesse processo de formação um *sentimento de compaixão* que termina por *rotular* esses alunos como *coitados, carentes, sem base*, sujeitos aos quais é necessário dar um tratamento *especial* - o próprio processo seletivo para ingresso no curso carrega esse caráter: evitam reprová-los mesmo reconhecendo que muitos não têm condições mínimas de serem promovidos. A oportunidade de graduar-se em Matemática é dada a esses alunos desde que num curso cujo funcionamento seja na modalidade/parcelado intensivo, com aulas ministradas somente no período de férias escolares, por professores que em sua maioria não pertencem ao quadro de docentes das instituições responsáveis pelo curso e dentre os quais muitos sequer trabalham no ensino superior; desde que se desloquem de um município para o outro para assistir aula, onde a qualidade da estrutura física das salas de aula depende da estrutura de cada município polo, da boa vontade dos dirigentes municipais. Embora o termo dos convênios reze que cada Prefeitura deve implantar uma biblioteca com um acervo que atenda pelo menos as disciplinas da matriz curricular do curso, pouquíssimos municípios

cumpriram esse acordo. Os alunos restringiam-se àquilo que seus professores ofereciam nos corridos momentos de sala de aula. Essa situação, além de exemplificar a diferenciação entre condição e oportunidade, reforça a dicotomia centro - periferia como central à compreensão sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão.

Bibliografia

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena no ensino da matemática**. São Luís, 1999.

COSTA, B. L. D; DUARTE, V. C. Os efeitos do Fundef nas políticas educacionais dos municípios mineiros. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, p. 143-170, dez. 2008

FERNANDES, D.N. **Sobre a formação de professores de matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. Rio Claro, 2011. 389f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

GARNICA, A.V.M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da história oral em educação matemática. **Revista Série Ciências Humanas e Sociais**. Dossiê. Edur: UFRRJ. Rio de Janeiro, v. 32 n. 2, p. 29-42, julho/dezembro. 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto do programa de capacitação de docentes do sistema (oficial) educacional do estado do Maranhão (PROCAD)**. São Luís, 1992. 21f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Proposta curricular dos cursos do PROEB**. São Luís, 2004.141f.

Formação de Professores de Matemática no Tocantins: caminhos e descaminhos.

ME

Fernando Guedes Cury

Departamento de Matemática/CCET – UFRN (Natal)

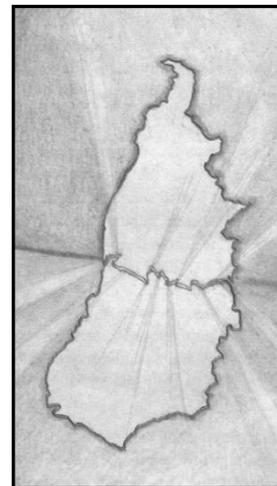
matfernando@yahoo.com.br

Introdução

Neste trabalho apresentarei parte das histórias elaborada para minha tese de doutorado concluída em fins de 2011 que buscou constituir uma história da formação de professores de matemática e dos primeiros cursos que preparavam estes profissionais no jovem Estado do Tocantins. A pesquisa abordou a estrutura física dos estabelecimentos, o perfil de discentes e docentes, as disciplinas ministradas, as motivações políticoadministrativas e sociais que influenciaram a criação e desenvolvimento dos cursos, as principais práticas de formação, dentre outros aspectos. Valendo-se da História Oral como alternativa metodológica central e mobilizando fontes escritas disponíveis, constituímos uma análise narrativa em que se entrelaçam situações particulares do contexto educacional tocantinense, a criação do próprio estado, o processo de migração de professores, as influências políticas, o imprevisto na condução de cursos, as carências, urgências e transitoriedades que marcam a formação de professores de matemática no estado.

Essa narrativa – uma possível dentre muitas possíveis – sobre a constituição de cursos de formação de professores de matemática explicita compreensões obtidas a partir dos discursos, dos dados, das circunstâncias, de como as histórias de diferentes pessoas, registradas em seus depoimentos e auxiliam a compreender perspectivas e configurar paisagens. Apostamos na narração de uma trama temporal que tentou ressignificar os dados e enfatizar seu caráter único, fugindo de uma generalização, buscou-se em depoimentos orais, textos diversos, documentos e em nossa própria vivência pontos de convergência e de divergência, o que era recorrente e o que era singular, para compor uma narrativa entendida como cerne daquela pesquisa. Todo o caminhar da empreitada – elaboração do projeto, o levantamento de dados, o estudo de documentos e referências bibliográficas, a criação e o estudo das fontes constituídas a partir das entrevistas, os debates com o orientador e com o grupo de pesquisa, a avaliação dos membros da banca de qualificação – alicerçou a construção dessa interpretação sobre a institucionalização da formação de professores de matemática no Tocantins.

Estas histórias que agora passo a narrar, apesar da deixa dada pelo título desta seção, não começam com um “era uma vez...” que, como num passe de mágica, nos transportam, eu e você, caro leitor, a uma terra muito distante, num tempo sem tempo, com personagens fabulosos e estranhos. Estas histórias, constituídas de outras várias, possuem um teor que nos permite elaborar significados a partir dos “acontecimentos” tanto mencionados quanto omitidos, a partir das emoções envolvidas nas ações humanas descritas, da constituição de identidades de personagens, comunidades e instituições. As terras (nem tão encantadas nem tão distantes) em que se passam estas histórias são os Estados de Goiás e Tocantins.



O antigo norte de Goiás hoje é o Tocantins.¹ Legalmente é assim desde a promulgação da última Constituição brasileira, mas para muitos dos idealizadores e simpatizantes da independência da região “acima do paralelo 13”, o Tocantins existe há bem mais tempo. A distinção sentida no tratamento dado pelo governo goiano ao sul e ao norte e as diferenças culturais entre as duas regiões – uma influenciada pelo Pará e pelo Maranhão; a outra, por Minas Gerais e São Paulo – reforçaram o discurso separatista. Cerca de 180 anos de lutas, mitos, declarações, manifestos, mobilizações sociais e políticas, projetos, culminaram no artigo 13 da Carta Magna de 1988².

Um fio para a meada: “Perguntinha de vestibular...”

E foi justamente sobre a história do Tocantins que uma questão do vestibular de julho de 2010 para a Universidade Federal do Tocantins, na prova de História, me chamou bastante a atenção.

No dia 31 de março de 1964, na cidade de Porto Nacional, o Centro Estudantil Portuense, representado pelo presidente Juracy Maia Leite, doou uma área de 3.710 m² de terreno urbano para a CENOG³, a qual foi entregue a seu presidente, Delcídio Thomaz de Souza. O lema da CENOG, Tudo pela redenção do Norte Goiano, retratava o ideal daqueles que se reuniam para reivindicar melhorias para a região norte de Goiás.

Adaptado de SANTOS, Jocyléia Santana. O sonho de uma geração. O movimento estudantil: Goiás e Tocantins. Goiânia: Editora da UCG, 2007, pp 43- 45

¹ O desenho reproduzido nesta página, cujo título é “Divisão do estado de Goiás”, é de autoria de Cícero Pereira da Silva Neto, e foi extraído de NOGUEIRA, R. N. *et alii*. O Processo de Emancipação do Tocantins. In: SILVA, N. L. (org.) *Caderno Didático: História do Tocantins*. Goiânia: Grafset, 2008.

² Para saber um pouco mais sobre a “invenção do Tocantins” ver anexo sobre o tema.

³ Casa do Estudante do Norte Goiano.

A partir do texto considere as questões abaixo:

I. O movimento se organizou de forma não muito planejada, era o resultado da relação dos alunos e seus problemas educacionais.

II. A Casa foi idealizada em Pedro Afonso porque o padre Ruy era diretor do Colégio Cristo Rei naquela cidade, na segunda metade dos anos 1950, e entendia que o nortense tinha dificuldades para cursar universidades no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e sul de Goiás.

III. Com a Cenog a cidade de Porto Nacional se consolidou como a capital do Forró entrando os jovens estudantes num nível de discussão bastante elevado e num ambiente cultural onde se ouvia Calypso e Gilberto Gil.

IV. No discurso cenoguiano, um elemento que justificava economicamente a emancipação do norte do Estado era a preservação do capim dourado na região do Jalapão.

Assinale a alternativa CORRETA:

(A) Apenas I e III estão corretas

(B) Apenas II e I estão corretas

(C) Apenas III e IV estão corretas

(D) Apenas IV e II estão corretas

(E) Todas as afirmativas estão corretas

Em alguns fóruns de estudantes na internet esta questão foi repudiada, aparentemente por considerarem seu assunto difícil ou inadequado ao vestibular⁴. A mim, o que chamou a atenção é que a questão trata de pontos e personagens interessantes tanto para a história política do Tocantins quanto para a sua história educacional.

De forma direta, a alternativa certa é *(B) Apenas II e I estão corretas*. Esta resposta liga-se à história da educação superior no Estado do Tocantins – objeto deste trabalho – acompanhando a própria história de luta e de manifestações sociais em prol da criação do Estado e citando situações específicas e organizações da sociedade, como os movimentos que envolveram estudantes organizados a partir do CEP – Centro Estudantil Portuense (na década de 1940 e 1950), a Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG) e a Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano (CONORTE).

A CENOG foi criada em 1958 com sede em Goiânia (GO) e “filiais” em Pedro Afonso, Dianópolis, Miracema, Porto Nacional (cidades hoje no Tocantins) e até no Rio de Janeiro (RJ). A CENOG passou a publicar o jornal PARALELO 13, focalizando a criação do novo Estado, e tinha por objetivo dar aos estudantes do Norte de Goiás as mesmas condições de vida e de acesso ao conhecimento dos estudantes do Sul. O movimento retornou na década de oitenta do século passado com a criação do Instituto CENOG/CONORTE⁵, cujo papel fundamental no processo de criação do Estado foi unir a população em torno desse ideal,

⁴ Percebe-se que há, na questão, vários inconvenientes, como a redação pouco aprimorada e a insuficiência do texto para indicar como corretas ou não as alternativas dadas. Nossa opção, aqui, é ter essa pergunta como uma das disparadoras de nossa narrativa e, portanto, os inconvenientes de redação e a pertinência ou não de sua inclusão no exame vestibular não serão discutidos.

⁵ Instituto Cenog-Conorte de Desenvolvimento do Estado do Tocantins

contribuindo na elaboração de um estudo que, defendendo a viabilidade do novo estado, foi apresentado na Constituinte de 1988.⁶

A CENOG foi extinta por pressão do Governo Militar, após o golpe militar de 1964, mas antes teve tempo de desenvolver atividades com estudantes e professores reunidos numa espécie de centro ou associação, um agrupamento de jovens nortenses que partilhavam esforços para fazer com que as condições de aprendizado e acesso à cultura e de desenvolvimento da educação fossem comparáveis aos que até então eram privilégios dos alunos do Sul.

O senhor Ruy Rodrigues da Silva – conhecido como Padre Ruy e Professor Ruy – é um homem inquieto. Nascido no Norte Goiano, viveu na França, Moçambique, Índia e Haiti. Nestes lugares participou, como missionário religioso, de ações humanitárias, divulgando nas comunidades conhecimentos ligados a medicinas alternativas e medicina itinerante. Valendo-se das relações pessoais com gerenciadores de organismos com fôlego financeiro para financiar projetos em comunidades carentes, promoveu, em países estrangeiros, a implementação de técnicas que permitiam fornecer energias alternativas, como solar, eólica e maremotriz. Padre Ruy teve influência direta na criação da CENOG e em outros projetos como o do Umuarama Clube, de Porto Nacional, cujo objetivo era permitir aos jovens acesso à cultura, em especial o teatro e a música – popular e erudita. Ruy Rodrigues, que foi também diretor do Colégio Cristo Rei, na cidade de Pedro Afonso – o único particular e gratuito do

⁶ No processo de redemocratização da vida política nacional, o Presidente José Sarney encaminhou mensagem ao Congresso Nacional, em 28 de junho de 1985, com a proposta de convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte. Aprovada, dela resultou a Emenda Constitucional n.º 26, de 27 de novembro de 1985. Assim, os parlamentares eleitos no pleito de 15 de novembro de 1986 – 487 Deputados Federais e 49 Senadores – e mais 23 dos 25 Senadores eleitos em 1982, num total de 559, deram início ao trabalho constituinte, na modalidade congressional, em primeiro de fevereiro de 1987, data da instalação da Assembléia Nacional Constituinte (ANC), tendo-o concluído em 5 de outubro de 1988, quando o Presidente da ANC, em sessão solene, promulgou a Constituição Federal. Esta Constituição teve uma abordagem mais democrática em relação às seis anteriores. Na nova constituição, a classe trabalhadora adquiriu vários direitos, como o de licença maternidade de 120 dias, licença paternidade de 5 dias, redução da jornada de trabalho de 48 para 44 horas semanais, além de direito à greve, liberdade sindical, abono de férias de um terço do salário e o décimo terceiro salário para os aposentados, dentre outros. Foram realizadas, ainda, mudanças substanciais para a consolidação da democracia; como o direito de voto aos analfabetos e voto facultativo aos jovens com idade entre 16 e 18 anos; as eleições – que antes eram realizadas em apenas um turno – passam a ter dois turnos para os candidatos ao cargo de presidente, governador e prefeito (para as eleições relativas às prefeituras o segundo turno ocorre somente nas cidades com mais de 200 mil eleitores); e o mandato do presidente sofreu uma redução de cinco para quatro anos. Declarou-se extinta a censura familiar, com a implantação do divórcio e a promulgação dos direitos da criança e adolescente; a prática do racismo – até então tratada com displicência – torna-se crime inafiançável com reclusão; os índios tiveram reconhecida sua cultura, e o governo ficou incumbido de definir terras a eles reservadas, garantindo sua proteção e a de suas riquezas (OLIVEIRA, Mauro Márcio. Fontes de informações sobre a Assembléia Nacional Constituinte de 1987: quais são, onde buscá-las e como usá-las / Mauro Márcio Oliveira. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993). A criação do Estado do Tocantins está exposta no artigo 13º: “É criado o Estado do Tocantins, pelo desmembramento da área descrita neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo sexto dia após a eleição prevista no § 3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989”.

estado –, partiu para a carreira administrativa pública na Secretaria de Educação do Estado no início dos anos de 1960.

Segundo sua avaliação⁷, o sistema de ensino público em Goiás, num panorama geral, tinha como marca notável ser, ao mesmo tempo, quantitativamente insuficiente e pedagogicamente desastroso. Quantitativamente insuficiente dado que o crescimento populacional não era acompanhado pelo sistema educacional, e pedagogicamente desastroso por várias razões: ausência de consciência profissional, falta de motivação por parte dos professores, baixo nível de conhecimento geral e pedagógico, lamentáveis condições de trabalho em locais mal conservados e destituídos dos equipamentos minimamente necessários, gerenciamento inadequado do serviço central da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás e dos demais organismos de organização e controle.

As medidas tomadas para o enfrentamento dos problemas detectados pelo Professor Ruy focaram, inicialmente, o quadro de professores: houve seleção e aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo e, visando à elevação do *status* social do professor, de modo a refletir na situação vigente e justificar os reajustes salariais propostos, foram criados novos processos para recrutamento, além de cursos e seminários obrigatórios. Promovendo o discurso de orientar e controlar o processo educativo, a Secretaria passou a se fazer mais presente nas unidades escolares e iniciou um processo de descentralização das funções por ela exercidas com a instalação de unidades regionais.

Maior atenção deveria ser dada ao ensino primário no início da década de 1960, mas a situação era muito ruim: segundo Padre Ruy, das 450 mil crianças na idade de escolarização, apenas 162 mil estavam inscritas em escolas públicas sob o regime multisseriado e, destas, apenas 5% concluía o quarto ano obrigatório. Enquanto isso, dos professores, 75% não possuía sequer o curso normal e, portanto, atuavam na docência sem terem recebido qualquer orientação pedagógica. Como um dos resultados, 68% da população era analfabeta⁸.

A política de formação de professores, à época, manteve cursos intensivos de férias destinados aos professores não diplomados em exercício, e criou ainda os Centros de Aperfeiçoamento de Ensino dos Professores não titulados, em parceria com o Ministério da Educação. Esses cursos funcionavam em regime intensivo e em tempo integral, e recebiam três turmas por ano, promovendo formação pedagógica teórica e prática. O Centro sancionava

⁷ SILVA, Ruy Rodrigues. *Exercícios de admiração*: reflexões sobre pessoas, poder, cultura e cidades. UFG: Goiânia, 2003.

⁸ Em Goiás, para tentar superar esses problemas, ocorreram ensaios em educação a distância na década de 1970, com o projeto LUMEM - realizado entre 1973 a 1996 – para a formação de professores que não haviam concluído o Ensino Fundamental e Médio (Curso normal). Este projeto foi criado pelo Conselho estadual de Educação de Goiás, segundo a resolução n.º 1.147, 17 de dezembro de 1973.

a conclusão no curso com um atestado que assegurava aos novos professores o posto de instrutores de ensino, e aos que já estavam na função, um certificado que oficializava a “titulação”⁹. Além desses Centros de Aperfeiçoamento e das Escolas Normais foram criados, no início dos anos 1960, em Goiás, os Centros de Formação de Professores Primários, que ofereciam uma escolarização em três anos em regime de internato e em nível equivalente ao das escolas normais.

Naquele tempo, a Escola Normal, pública ou privada, com raras exceções, servia para educar jovens de classe média ou alta, sendo que poucos dos seus ex-alunos tornavam-se professores da escola básica. Para mudar este quadro, os Centros de Formação de Professores – que receberam auxílio financeiro da Unesco e do Unicef¹⁰ – ofereciam bolsas de estudos, mas exigiam que os egressos se comprometessem com o magistério quando finalizado o curso. Desta forma, os Centros ofereciam cursos equivalentes aos das escolas normais e a proposta do professor Ruy Rodrigues era de que tais centros ocupassem lugar privilegiado no recrutamento de pessoas à carreira docente, cuja oferta de vagas era grande, dado o baixo índice de pessoal qualificado.

Para dar apoio a estas propostas, o governo de Mauro Borges¹¹ implantou, só no ano de 1962, dez Delegacias Regionais de Educação e Cultura no interior do estado, visando à descentralização e apostando que, com essa interferência, seria reforçado o apoio pedagógico e administrativo às instituições escolares. A escolha dos responsáveis pelas delegacias tentava fugir das influências políticas, prezando pela competência para, inclusive, favorecer a adesão da comunidade aos demais projetos educacionais daquele governo como os próprios Centros de Formação de Professores, os projetos de assistência a crianças abandonadas e de educação para crianças com necessidades especiais.

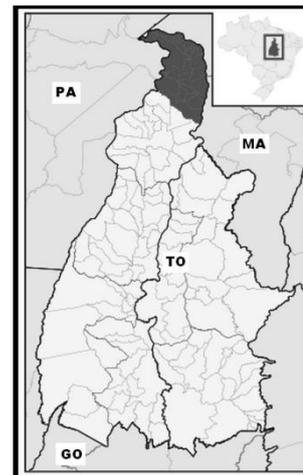
No ensino técnico, Ruy Rodrigues, então secretário de educação goiano, empolgou-se com informações acerca dessa modalidade de ensino em países como a Alemanha: dizia-se que cerca de 90% dos jovens naquele país frequentavam as escolas técnicas, o que poderia explicar em parte o progresso e a qualidade da tecnologia alemã, mesmo depois de ter sido aquele país arrasado em duas guerras num mesmo século. Sua proposta, então, era ampliar o ensino técnico no estado que, mesmo com a construção de Brasília e o franco crescimento da capital Goiânia – portanto grande oferta de empregos especializados –, contava apenas com

⁹ SILVA, 2003.

¹⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (em Inglês, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund – UNICEF).

¹¹ Governador de Goiás de janeiro de 1961 a Novembro de 1964, quando foi deposto pelo governo militar.

uma escola técnica (atrelada ao Governo Federal¹²), algumas escolas comerciais e uma escola de formação agrícola. A ideia era inserir, já no ensino elementar, a iniciação às tecnologias industriais: em 1962, por exemplo, criaram-se oficinas nas escolas estaduais elementares¹³. Criar, a partir do nada, em tempo tão curto, uma “mentalidade técnica” foi um desafio considerável, por muitos considerado um esforço vão. Nada pode ser dito sobre o nível do desenvolvimento social que tais propostas produziram já que, com o início da Ditadura Militar, a deposição do governador Mauro Borges e a cassação de Ruy Rodrigues, as propostas não tiveram continuidade.



No plano nacional, durante as décadas de 1960 e 1970, a queda nas matrículas em cursos de habilitação específica para o Magistério¹⁴ e o descontentamento relativo à desvalorização da profissão levariam a um movimento em larga escala nacional, com a discussão de projetos, pesquisas e propostas de ação que culminaram no processo hoje denominado “revitalização do ensino normal”, impulsionando iniciativas por parte do Ministério de Educação e das Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado¹⁵.

Essas iniciativas acabaram por complementar e reforçar as ações ligadas à criação, em Goiás, dos centros de formação docente cuja proposta política pedagógica fez parte de um projeto mais amplo de criação dos Centros de Formação de Professores Primários do Estado, apoiado pelo Governo Federal no período de 1964 a 1971. Nesse movimento incluiu-se o já citado município de Tocantinópolis (hoje no estado do Tocantins), no ano de 1971, e outras cidades, como Morrinhos e Catalão (no sudoeste goiano), no ano de 1964, e Inhumas (vizinha à Goiânia), em 1972.

¹² Escola criada em 1959 que deu origem ao atual Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

¹³ SILVA, 2003.

¹⁴ A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de primeiro e de segundo graus, contemplou a Escola Normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial – que corresponde hoje à segunda etapa do Ensino Fundamental. Assim, as já tradicionais Escolas Normais perderam o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Os Institutos de Educação desapareceram e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000).

¹⁵ Ibid.

O número expressivo de professores leigos existentes, sobretudo no extremo Norte do Estado, e na região do Bico do Papagaio (ver figura ao lado)¹⁶, tornou Tocantinópolis um local estratégico, especialmente no atendimento aos professores que atuavam em regiões rurais, locais de maior carência. A criação deste Projeto foi respaldada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 e 5692/71, que visavam a atender à qualificação de pessoal docente para atuar na rede pública de ensino. Os cursos concentrados, com duração de dez meses, tinham atividades divididas entre teoria e prática, sendo “essa concepção de formação de natureza prática [e] do treinamento direto [vistos] como solução para a formação de professores [e] adequada ao mercado de trabalho, uma tendência presente na década de 1950, e materializada nos centros de treinamento em 1960”¹⁷.

A implantação do Centro de Formação em Tocantinópolis (fotos abaixo¹⁸), no ano de 1971, representou um marco na institucionalização da formação de professores para a região, uma vez que a enorme distância entre o extremo norte e a capital do estado (quase 1300 Km, numa época em que não se contava com uma malha rodoviária satisfatória) dificultava muito a atualização dos professores e a agilidade de toda a estrutura educacional, limitando o acesso às reformas educacionais sobretudo para a região norte, marcada pela generalizada carência social como atestavam, por exemplo, os elevados índices de analfabetismo.

Durante seus 20 anos de funcionamento, de 1971 a 1991, o Centro de Formação atendeu cerca de 1400 alunos-professores, provenientes, inclusive, de outros estados do Norte e Nordeste. Eram oferecidos cursos de habilitação ao Magistério em nível de 2º grau (hoje Ensino Médio) para professores leigos; capacitação em nível de 1º grau (hoje Ensino Fundamental) para os professores que não possuíam o ensino fundamental, e os estudos adicionais eram realizados de forma parcelada (cursos modulares durante os meses de férias escolares) que funcionavam como extensão e aperfeiçoamento do magistério¹⁹. Um dos alunos do Centro de Formação de Professores de Tocantinópolis foi o senhor José Brás Ferreira.

Professores viajantes e algumas escolas de Araguaína (TO)

¹⁶ O Bico do Papagaio é uma das microrregiões do Estado do Tocantins. Está localizado no extremo norte no estado. Tem hoje uma população de mais de 200 mil habitantes distribuídos em 25 municípios e ocupa uma área total de 15.767,856 Km². Esta região é limitada à esquerda pelo Rio Araguaia, fazendo divisa com o Pará, e à direita, pelo Rio Tocantins, divisa com o Maranhão.

¹⁷ CANEZIN, M. T. e LOUREIRO, W. N.. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia-GO: Editora UFG, 1994.

¹⁸ Os registros fotográficos são dos anos 1990, quando o Centro de Formação de Professores de Tocantinópolis (CFPT) já havia sido encampado pela UNITINS.

¹⁹ PADOVAN, 2006.

Conheci o senhor Brás em Lavras (MG), bem longe – cerca de 2000 km distante – de onde ele mora hoje, Araguaína. Ele, como eu, cursava um programa de especialização oferecido pela Universidade Federal de Lavras. Fazer longas viagens para estudar e aperfeiçoar-se não é novidade para o senhor Brás, nem para mim. Brás nasceu em Pontalina (GO) em 20 de julho de 1954, e concluiu a escola básica já adulto, em Nova Rosalândia (TO). Estudou em Tocantinópolis no final dos anos 1970, e em Araguaína (TO), no final dos anos 1980, fez o curso de Licenciatura Curta em Ciências²⁰ na Faculdade de Educação Ciências e Letras (FACILA)²¹. Só entre estas cidades podem se somar distâncias de mais de 1500 Km que José Brás, um professor viajante, percorria.

Certa teoria sobre mobilidade humana²² aponta que a migração é definida como mudança permanente – ou semipermanente – de residência, e que todo ato migratório implicaria um lugar de *origem*, um lugar de *destino* e uma série de *obstáculos intervenientes* (como a urbanização, a mecanização do campo, as guerras, a industrialização). As migrações são seletivas, e dependendo das características dos migrantes distinguem-se dois tipos: a positiva, quando os migrantes são altamente qualificados; e a negativa, no caso de migrantes de baixa qualificação. Dentre os exemplos de seleção positiva está aquele da migração como fator de ascensão, em que os migrantes respondem a fatores positivos do local de destino (pessoas com certo nível de instrução que migram frequentemente por receberem melhores ofertas²³) e, como seleção negativa, aqueles que respondem a fatores negativos dos locais de origem.

A busca por melhores condições de formação e qualificação parece ter impellido o senhor Brás a mover-se: procurou escapar da estagnação escolar nas cidades onde vivia para buscar aperfeiçoamento em novos locais, mesmo que dentro do velho estado de Goiás. A região abrigou migrantes – muitos deles professores – de estados como Pará, Maranhão e Ceará. Esta movimentação deu-se por conta da falta de qualificação dos profissionais que ali residiam ou, no caso dos que tinham alguma qualificação, pela necessidade de buscar melhores condições de vida e trabalho.

²⁰ A Licenciatura Curta autorizava o professor a lecionar apenas até a sexta série o ensino primário. Mais adiante esta modalidade de formação será discutida.

²¹ Tratarei da FACILA mais adiante.

²² Extraído de NOGUEIRA, O. J. O.. *Migrações Internas: tentativas de se buscar uma teoria*. Análise & Conjuntura, Belo Horizonte, v. 6, p. 38-47, 1991.

²³ Exemplos bem claros deste tipo de migração serão citados adiante, como o caso do Professor cearense Paulo Cléber – que se mudou para Araguaína para trabalhar numa escola particular após ter feito uma graduação em Matemática – e do Professor Sinval de Oliveira – que após concluir seu mestrado decidiu ingressar na carreira do magistério superior longe de sua terra natal, saindo de Santa Catarina para o Tocantins.

No caso dos profissionais da educação, reitera-se, até o início da década de 1980 apenas o Centro de Formação de Professores de Tocantinópolis formava docentes na região. Outra – dentre as poucas – alternativa para quem buscava qualificação era encarar viagens “de férias” para estudar em Goiânia ou em Belém (PA) nos cursos da CADES²⁴. O senhor Macário Piastrella encarou estas viagens e outras mais...

Italiano de nascimento (no que se mostra outra face das migrações), missionário da ordem dos Orionitas²⁵, Macário foi um dos responsáveis pela implantação do Colégio Santa Cruz, de Araguaína, fundado em 1963, cerca de cinco anos após a fundação da cidade. Foi responsável também pela direção da escola por vários anos e, nela, pelo ensino de Matemática durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 – mas não de maneira ininterrupta. Atuou na FACILA na década de 1980, na UNITINS nos anos 1990 e início dos anos 2000.

O Colégio Santa Cruz surgiu da necessidade de dar continuidade aos cursos primários então existentes na cidade, oferecidos pela Escola Primária Sagrado Coração de Jesus e por outras escolas estaduais e municipais. Como missionário, Macário cuidava da paróquia; como professor, cuidava da escola. Decidiu, então, solicitar da coordenação provincial seu desligamento da Igreja. Nessa época, ele era responsável por cerca de 150 alunos, recebeu um terreno doado pela prefeitura e umas salas de aula de um Grupo Escolar²⁶ cujas janelas baixas

²⁴ Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário que, nas décadas de 1950 e 1960, oferecia cursos de curta duração, seguidos de exame de suficiência, autorizando os aprovados a trabalhar, com registros provisórios, em escolas secundárias.

²⁵ Luís Orione (1872-1940), canonizado em 2004. Juntamente com seminaristas e padres, o padre Dom Orione formou o primeiro núcleo de uma nova congregação religiosa – a “Pequena Obra da Divina Providência” – em fins do século XIX, com a proposta de evangelizar pela educação. Esta congregação chegou ao Brasil no início do século passado e aceitou o desafio de ajudar Dom Alano Du Noday, diretor da Diocese de Porto Nacional (TO) – separada da Diocese de Goiás desde 1933 e responsável por todas as cidades que hoje fazem parte do Tocantins mais duas do atual norte de Goiás – na evangelização daquela região. A missão instalada naquelas terras a partir de 1952 ia ao encontro dos propósitos de Dom Alano, que representavam o desejo do clero brasileiro numa época em que o estado brasileiro se afirmava cada vez mais laico. O próprio Bispo Noday foi assistente da Ação Católica, principal veículo de difusão dos projetos educacionais da Igreja durante os debates sobre educação na década de 1930. Na década de 1950, os orionitas iniciam o “impulso educacional” no antigo norte de Goiás, com a implantação de quatro escolas paroquiais, um seminário e cursos de verão como resposta tanto ao descaso do Estado, quanto às poucas escolas públicas e às tentativas de evangelização protestante (Extraído de RODRIGUES, J. C. *Estado do Tocantins: política e religião na construção do espaço de representação tocaninense*. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciência e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, 2008).

²⁶ A escola primária tal como conhecemos hoje, ou seja, graduada em séries, organizada num prédio com salas de aula e vários professores, é algo recente na história da educação brasileira. Este modelo de educação em nível primário foi organizado primeiramente no estado de São Paulo, na década de 1890, e recebeu o nome de Grupo Escolar. Para alguns pesquisadores, a criação deste formato de escola, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade, ficando obrigados a adotar o tipo de organização e método de ensino de escolas-modelo, representou um marco do início da escola pública no Brasil, além da superação do modelo educacional baseado em classes isoladas em que os professores tinham que improvisar, às vezes em sua própria casa, um espaço para ministrar aulas em troca de uma ajuda de custo do estado. A proposta didático-pedagógica dos Grupos Escolares baseou-se em três pilares (escrever, ler e contar) e os livros de leitura, normalmente, valiam-se de fábulas, contos de fundo moral, ensinamentos relativos à higiene e ao comportamento em sociedade. Visavam, inclusive, a uma educação familiar: divulgando noções básicas relativas ao cuidado com o corpo e o

e telhado de zinco inspiravam pouca confiança em dias de chuva e vento. O clima da região e as condições das salas certamente se complementavam na promoção do desconforto de todos.

Macário procurou então o bispo da região, Dom Cornélio, tentando conseguir mais salas. À época, a Ordem dos Orionitas construía uma maternidade em Araguaína. Caso conseguisse verbas adicionais para as obras do hospital – essa foi a promessa do bispo a Macário – uma parte seria destinada à escola. Enquanto isso, as aulas poderiam acontecer nas salas vazias, de terra batida, no canteiro de obras do hospital. A construção foi rápida, e em novembro de 1963 tudo estava aterrado e rebocado, faltando apenas o telhado. Com a ajuda da comunidade – muitos alunos inclusive – que literalmente colocou a mão na massa, em dezembro tudo estava terminado e o que viria a ser o prédio do Colégio Santa Cruz foi ocupado. Houve, então, uma festa na cidade, com fogos e carreatas.

Em Goiânia, capital do estado de Goiás, o professor Macário solicitou ao Conselho Estadual de Educação uma vistoria na escola, visando à autorização para funcionamento do curso ginásial. A inspeção registrou que havia salas grandes e bem arejadas, mas só isso: não havia banheiros para os alunos e, em meio a outros contratempos, notou-se a falta de professores qualificados. O norte do antigo estado de Goiás era uma região muito pouco atrativa e eram raros, ali, professores com formação superior. O próprio Macário, por necessidade, tornou-se professor para suprir a demanda. Começou ensinando nas aulas de matemática o que mais sabia, a Língua Italiana, depois partiu para o conteúdo. Investiu na carreira inscrevendo-se nos cursos oferecidos pela CADES – realizados durante os meses de férias escolares – em Goiânia e Belém. No início da década de 1970, mudou-se para o sul do Brasil para fazer o curso de Matemática pela Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma (SC) tornando-se, então, em Araguaína, uma referência para o ensino de Matemática.

Araguaína, já nos anos de 1970, tinha características de um futuro pólo regional por conta de sua posição estratégica como gargalo dos migrantes provenientes do Norte e do Nordeste rumo ao Sul do Brasil, mas seus quase 25 mil habitantes somente na zona urbana não tinham acesso a rádio, televisão, jornal e telefone. Nem a energia elétrica suficiente para todos: um gerador era uma saída, mesmo que precária. Ainda assim, muitos resolveram apostar ali seu futuro. João Leite Neto foi um destes.

ambiente que influenciaram diretamente os núcleos familiares. Os Grupos Escolares, extintos na década de 1970, foram um “fenômeno tipicamente urbano”, já que na zona rural – onde vivia a maioria absoluta da população – ainda prevaleciam as escolas isoladas. (GARNICA, A. V. M.. *Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática*. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 32, p. 20-35, 2010)

João chegou para ficar uns seis meses apenas, mas foi tomando gosto pela cidade, pela gente, foi sentindo-se útil e valorizado por conta da própria carência de recursos humanos. De origem cearense, mas criado em Goiás – onde se formou em Geografia e lecionou em diversas escolas públicas e particulares –, aceitou, em 1976, o convite para assumir a direção do SENAI²⁷ daquela cidade do norte goiano. Além desse trabalho, nas “horas vagas”, era professor no Colégio Santa Cruz, tendo a oportunidade de observar tanto as características desta que, até então, era a única escola particular da cidade, quanto das outras poucas que, nas proximidades, ofereciam o ensino de 2º grau, como o Colégio Polivalente.

João decidiu, já em 1978, montar um colégio – o Colégio Integrado – para atender a “avalanche” de estudantes que completavam o ensino ginasial e tinham poucas opções de instituições de ensino secundário na região. O Colégio Integrado oferecia o 2º grau em dois anos (sua carga horária semanal era maior que a das demais escolas), e ganhou certo reconhecimento pela aprovação de alguns de seus alunos em vestibulares para universidades concorridas, como a UFG (Universidade Federal de Goiás). Assim os jovens formavam-se e, em muitos casos, retornavam para sua região para contribuir com seu desenvolvimento.

O Colégio Integrado funcionou inicialmente numa sala emprestada pela Loja Maçônica de Araguaína e, posteriormente, passou a sedes próprias em local privilegiado, no centro da cidade, num terreno do sócio de João Leite, o médico Túlio Neves da Costa. Mas a falta de mão de obra qualificada, de professores com formação específica, era um problema no início da década de 1980. Como não havia cursos de formação específica na região, uma alternativa era tentar trazer professores de fora. Muitos vieram do Ceará.

Mas, por que do Ceará? Uma resposta: um anúncio no jornal **O Povo**, de Fortaleza, iniciativa de João Leite resultante da sugestão a ele feita pelo amigo Jairo José Stuart Gurgel, jornalista e professor de literatura no Colégio Integrado. O anúncio trouxe vários professores para Araguaína e outras cidades do norte goiano. Alguns chegaram a ficar, por um tempo, hospedados na própria casa de João Leite, até se estabelecerem por completo. A “importação” de professores, entretanto, dificilmente resolveria as carências educacionais: era urgente formar professores que fossem da região.

Esta ideia foi compartilhada por João Leite e outras pessoas, como Wadia Carvalho de Oliveira, também professora no Colégio Integrado, no Colégio Santa Cruz e em escolas da rede estadual. Em comum com João Leite Neto, Wadia tinha a formação em Geografia e o gosto pela política. Nascida em Marabá (PA), enquanto jovem morou em Porto Nacional

²⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

(hoje no Tocantins), passando por Conceição do Araguaia (PA), Carolina (MA) e, finalmente, Goiânia (GO), onde concluiu seus estudos. Em julho de 1976 mudou-se em definitivo para Araguaína e começou a lecionar. Como professora do estado teve a oportunidade de verificar a qualidade da formação prévia dos habilitados à docência então atuantes. Seu grande sonho passou a ser o da criação de uma instituição que formasse professores no norte de Goiás. Sua vontade política foi fundamental para a implantação da primeira faculdade de formação de professores do atual Tocantins, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA).

A oportunidade surgiu em 1983, com a vitória de Iris Rezende Machado, do PMDB, ao governo de Goiás. O também peemedebista João Leite Neto, que havia deixado a direção do SENAI de Araguaína justamente para envolver-se politicamente com Íris Rezende, no início da década de 1980 – época da transição democrática –, tornou-se diretor administrativo da COHAB-GO²⁸. João Leite, então, sugeriu a Íris a criação de uma faculdade em Araguaína.

Para alguns, tal sugestão – e sua implementação – pode ter sido influenciada pela euforia quanto à expansão do ensino superior sustentada pela política militarista. Para outros, mostrou-se como decorrência necessária de uma diversidade de fatores, dentre os quais tanto a possibilidade de reverter as condições de carência social e educacional da região Norte do Estado quanto a de formar mão-de-obra da terra para atuar nas escolas públicas e particulares da região. Para outros, ainda, a decisão era algo inevitável, pois se tratava da ampliação das oportunidades educacionais da rede pública (anseio antigo, necessidade social) e, finalmente, havia os que viam nessa situação uma continuidade das práticas populistas e eleitoreiras, já visando, por parte dos peemedebistas, às próximas eleições de 1986 para o Governo, Câmara e Senado, bem como um suposto projeto político de Íris Rezende cujo objetivo era lançar-se à presidência da República²⁹.

Independentemente das justificativas possíveis e das razões dadas por uns e por outros, a implantação de uma faculdade na região norte de Goiás começou a fazer parte dos discursos do governador, mesmo sem haver um projeto educacional claro para a implantação de escolas de ensino superior no estado.

Durante aquele mandato foram criadas, apenas na região norte, faculdades em Porto Nacional (Faculdade de Filosofia do Norte Goiano – criada pela Lei 4.505 de 12 de agosto de

²⁸ Companhia de Habitação de Goiás, hoje AGEHAB.

²⁹ BALDINO, J. M.. *Ensino Superior em Goiás em tempo de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1991.

1963, mas implantada depois de sua transformação em autarquia³⁰ pela Lei nº 9.449 de 30 de maio de 1984), em Araguaína (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína - Lei nº 9.470, de 11 de julho de 1984), em Gurupi (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Gurupi – Lei nº 9.777, de 10 de setembro de 1985) e em Tocantinópolis (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Tocantinópolis - Lei nº 9.905 de 10 de dezembro de 1985).³¹ Nenhuma destas, porém, oferecia curso para formar especificamente professores de Matemática.

Primeiros passos para um Ensino Superior: o caso da FACILA.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA), desde sua implantação em 1985, teve como sede a cidade de Araguaína que, à época, era a quarta maior cidade do estado de Goiás, com aproximadamente 89 mil habitantes. A instituição foi criada no ano anterior como autarquia³², e subordinada à Secretaria da Educação³³. A autorização de seu funcionamento foi dada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás³⁴ e em nível federal por decreto³⁵ do Presidente José Sarney.

Teve início, portanto, o funcionamento dos cursos de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês), História, Geografia; Licenciatura Curta (Primeiro Grau) em Estudos Sociais (com grade curricular formada com base comum à História e à Geografia) e Licenciatura Curta (Primeiro Grau) em Ciências. Nos três primeiros anos, a administração da FACILA esteve a cargo do Professor José Francisco da Silva Concesso, primeiro diretor, que, em entrevista cedida em 2005 a estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), apontou o Governo de Goiás como pouco estruturado para assistir aos cursos superiores ali criados³⁶. Frequentemente era preciso deslocar-se de Araguaína à capital (Goiânia), numa viagem que demorava vinte horas ou mais, para resolver assuntos diversos

³⁰ Instituição autosuficiente, autônoma.

³¹ Na comparação entre as regiões sul e norte do Estado nota-se uma flagrante disparidade em relação à criação de cursos. No sul foram criadas instituições de ensino superior em Porangatu, Morrinhos, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luiz de Montes Belos, Formosa, Luziânia e Santa Helena de Goiás, Cidade de Goiás, Ipameri, Pires do Rio, Itapuranga, Uruaçu e Inhumas. (ESTADO DE GOIÁS, 2006)

³² Uma autarquia é uma entidade estatal autônoma, com patrimônio e receita próprios, criada por lei para executar, de forma descentralizada, atividades típicas da administração pública. O Banco Central do Brasil, bastante conhecido, é um exemplo de autarquia.

³³ Decreto Estadual nº 2.413, de 02 de outubro de 1984.

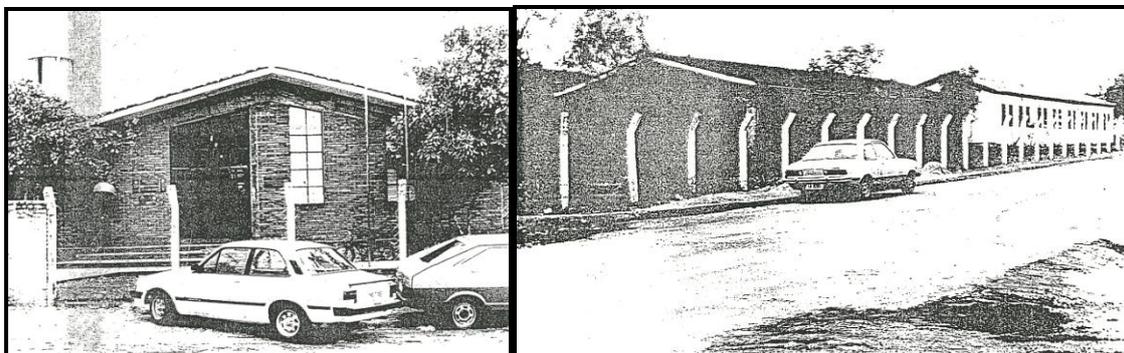
³⁴ Resolução número 30, de 21 de fevereiro de 1985.

³⁵ Decreto Federal nº 91.507, de 05 de agosto de 1985.

³⁶ PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, Unifersidade Federal do Tocantins. Outubro de 2009.

da instituição, como solicitar recursos, prestar contas sobre o andamento da instituição, responder a questões burocráticas etc.

A inexistência de um projeto estadual para o ensino superior e para a formação de professores era evidente, e a instalação dessa faculdade foi feita – em algumas partes – de forma improvisada, tendo sido providenciado, muitas das vezes, apenas o mínimo exigido pelo Ministério da Educação para a instalação de uma instituição de educação superior. Pouca coisa além de uma listagem de docentes, grades curriculares dos cursos e uma indicação da sede. A sede (ver fotografias abaixo³⁷), inclusive, restringia-se a seis salas de aula – com capacidade máxima de 45 alunos cada – de um prédio que havia sido construído para abrigar uma escola estadual, um pequeno bloco administrativo com cinco salas a serem divididas entre secretaria geral, departamento pessoal e financeiro, direção e sala de professores, e um acanhado pátio coberto central, onde ficavam os banheiros. Um espaço específico para a biblioteca só foi providenciado em 1992, passados quase dez anos da criação da Instituição. O prédio localizado na Rua Humberto de Campos, esquina com Rua Primeiro de Janeiro, onde hoje é o Bairro São João, na época, era conhecido como Bairro das Areias – em referência às ruas sem asfalto e ao terreno muito arenoso, típico desta região do estado.



Fonte: Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação, Parecer nº 448/92.

A criação de uma faculdade na região teve grande impacto na população. O primeiro vestibular da FACILA – disputado por 730 candidatos, muitos deles adultos de meia idade empolgados com a possibilidade de uma formação superior antes permitida apenas aos que tinham condições de ir ao sul do estado ou para fora dele – ofereceu 40 vagas para o curso de Ciências, 50 para o de História, 50 para o de Geografia e 60 para o de Letras.³⁸ No ano de

³⁷ A primeira fotografia mostra a fachada do bloco administrativo na Rua Humberto de Campos. A segunda mostra a lateral das salas de aula que tinham suas janelas voltadas para a Rua 1º de Janeiro. Estas fotos não são da época da implantação da FACILA, mas do fim dos anos 1980, quando já havia sido feita uma ampliação no bloco de salas de aula.

³⁸ Parecer nº 448/92 do Conselho Federal de Educação – Ministério da Educação.

1990 não houve vestibular para o Curso de Ciências porque a FACILA não tinha professores suficientes para abrir uma nova turma nem espaço físico para alocá-la. Aliás, o espaço físico sempre foi motivo de preocupação: durante os últimos anos da década de 1980 e os primeiros da década de 1990, o curso de Ciências precisou de salas emprestadas pelo Colégio Santa Cruz e pela Prefeitura de Araguaína para oferecer disciplinas. Mesmo com tantas dificuldades, a faculdade permitiu que professores não-habilitados pudessem então realizar sua formação específica, como ocorreu com José Brás Ferreira, que viajou por várias cidades do estado de Goiás até parar em Araguaína e, em 1985, iniciar seu curso de Licenciatura de Primeiro Grau em Ciências, concluído em 1989.

Durante seu funcionamento, a FACILA ofereceu seis vestibulares e formou 56 professores na modalidade de Licenciatura Curta em Ciências e Matemática.

À época, o sistema educacional brasileiro vivia sob a égide da Lei 5.692/71, que adotava um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores, estabelecendo que a formação de professores e especialistas para o ensino de Primeiro e Segundo Graus deveria ser feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e seguindo orientações que atendessem aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos. A Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério: (a) no ensino de primeiro grau, da 1ª à 4ª séries, a habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries – o magistério; (b) no ensino de primeiro grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica superior, representada por licenciatura de curta duração; (c) em todo o ensino de primeiro e segundo graus, habilitação específica de nível superior correspondente à licenciatura plena.

Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau – como os incluídos no item (a) acima – ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau³⁹.

O quadro abaixo⁴⁰ mostra como se estruturava a grade curricular⁴¹ da FACILA no período 1985-1990 para o curso de Ciências, funcionando em regime seriado, com três anos de duração, e com possibilidade de matrículas por disciplina.

³⁹ TANURI, L. M.. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000.

⁴⁰ Este quadro está disponibilizado no parecer do Conselho Federal de Educação, com alguns campos em branco.

⁴¹ Matriz curricular.

Licenciatura Curta em Ciências (FACILA) – Estrutura Curricular					
Série	Disciplina	Distr. No Currículo Pleno			Carga Horária Semanal
		EM ⁴²	CO ⁴³	OL ⁴⁴	
1ª	Português	-	X		4
	Filosofia	-	X		2
	Sociologia	-	X	-	2
	Estudos de Problemas Brasileiros	-	-	X	2
	Matemática I	X	-	-	4
	Probabilidade e Estatística		X	-	4
	Biologia Geral	X	-	-	4
	Química Geral	X	-	-	4
2ª	Matemática II	X	-	-	4
	Física Experimental	X			4
	Química Inorgânica e Analítica	X	-		4
	Desenho Geométrico	-	X		2
	Zoologia	-	X		2
	Psicologia da Educação – Psicologia Evolutiva	X	-		2
	Didática		-		2
	Estrut. e Func. Ens. de 1º e 2º Graus				2
3ª	Cálculo Diferencial e Integral	-	X	-	4
	Mecânica Geral	-	X	-	4
	Química			-	2
	Botânica	X	-	-	2
	Elementos de Geologia	X	-	-	2
	Psicologia da Educação - Aprendizagem	X	-	-	2
	Prática de Ensino de Ciências	X	X	-	2

Fonte: Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação, Parecer nº 448/92.

As disciplinas de formação Pedagógica eram Psicologia (Evolutiva e da Aprendizagem), com 120 horas; Didática, com 60 horas; Estrutura e Funcionamento de primeiro e segundo graus, com 60 horas; e Prática de Ensino de Ciências (Estágio Supervisionado), com 240 horas; totalizando uma carga horária de 480 horas. A carga horária total exigida para a integralização do curso era de 2.340 horas a serem cumpridas num mínimo de três e máximo de cinco anos.

O quadro de professores que sustentou a autorização do curso em 1985 era formado pelos seguintes nomes: Maria de Fátima Medeiros e Silva, Maria Gomes Mendonça Noleto, Olizia Cavalcante Barroza, Givaldo Joaquim dos Santos, Pedro Olegário Capurro Neto, Maely Aragão Alexandre, Cleofan Cardoso Guimarães, Oswaira André Antunes, Wadia Carvalho de Oliveira, Nailson Paulino de Brito, Cleia Moraes de Oliveira Damacena, Otávia Borges Naves, José Francisco da Silva Consesso, Maria Luiza Ribeiro Moura, Euzamar Lopes de Aguiar. Destes, apenas o professor Cleofan – que depois seguiu para a Escola

⁴² Disciplinas de Currículo Mínimo (Resolução do CEE-GO de 19/12/62)

⁴³ Disciplinas Complementares.

⁴⁴ Disciplinas Obrigatórias por Lei.

Agrotécnica Federal de Araguatins (TO) – e a professora Maely tinham formação em Matemática. Posteriormente, o professor Macário Piastrella uniu-se a este corpo docente. Ele, como muitos destes professores – todos devidamente habilitados –, pertencia ao quadro geral de professores do estado de Goiás e teve a oportunidade de fazer uma especialização *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), concluída em 1990. Os docentes da Faculdade não eram obrigados a fazer tal curso, mas assim se sentiram já que lecionavam em uma unidade de ensino superior.

A situação em termos de qualificação do quadro docente da FACILA, já em 1991, está indicada no quadro abaixo. A dedicação integral implicava 40 horas de trabalho, um terço deste tempo reservado ao atendimento extraclasse aos alunos, reuniões e preparação de atividades. Era comum, entretanto, que as atividades em sala de aula ultrapassassem os dois terços das 40 horas.

Situação do quadro docente da FACILA em 1991.			
Tipo de Qualificação	Dedicação		Total
	Parcial	Integral	
Graduação	01	02	03
Esp. Lato Sensu	04	10	14
Mestrado	-	-	-
Total	05	12	17

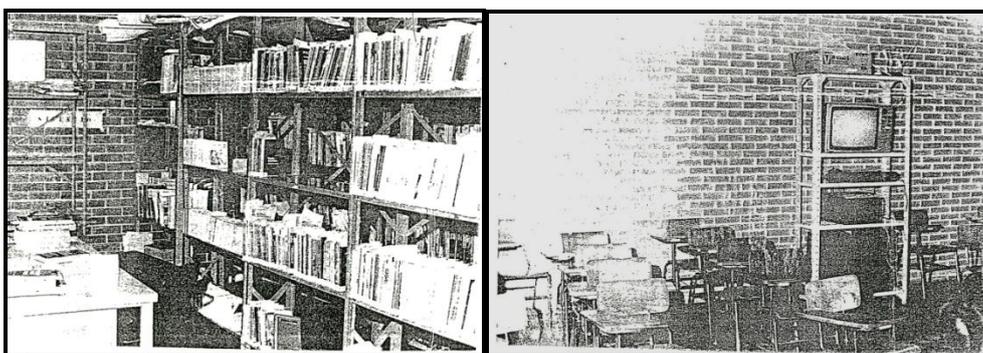
Fonte: Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação, Parecer nº 448/92.

Estes profissionais, muitos já pertencentes ao quadro de servidores da educação do Estado de Goiás que, com a criação do Tocantins, passaram a servir a nova unidade da Federação, chegavam à FACILA através de convites feitos pelos gestores das respectivas secretarias estaduais de educação. Para uma análise comparativa entre a Faculdade e as demais escolas estaduais de nível básico, em 1989, ocorreu o primeiro recenseamento estadual do Tocantins revelando que dos 10.223 professores que atuavam nas escolas estaduais, 4.451 (43,53%) possuíam o curso de magistério completo e apenas 524 (5,12%), o curso de licenciatura completo. Ou seja, mais da metade dos professores não tinham nenhuma habilitação específica, com um agravante: 2.283 (22,33%) tinham apenas o primeiro grau completo⁴⁵. Portanto, mesmo que os professores das escolas estaduais estivessem, agora, frequentando a FACILA, os cursos de graduação não tinham propriamente o caráter de ensino

⁴⁵ GUIMARÃES, N. R. (org.). *Perfil Sócio-Econômico do Estado do Tocantins*. Miracema do Tocantins: UNITINS, 1990.

superior, como esperado para um curso universitário, e frequentemente as aulas reduziam-se a uma revisão dos conteúdos de ensino básico, necessária para suprir o déficit de aprendizagem acumulado na escola básica. A metodologia de ensino explica-se facilmente: “o professor ia falando, falando e falando, depois escrevia no quadro e seguia falando e falando de novo”.⁴⁶

No fim da década de 1980 já se manifestava, entre os docentes do curso, sob a coordenação da professora Maely Aragão, a intenção de buscar a “plenificação”, ou seja, transformação do Curso de Licenciatura Curta, que habilitava professores apenas para atuarem até a 6º série do ensino básico em Ciências, em uma Licenciatura Plena, com habilitação específica, e neste caso, em Matemática. Entretanto, antes que fosse instruído qualquer processo neste sentido, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína foi incorporada pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) no início da década de 1990.



Fonte: Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação, Parecer nº 448/92.

Além dos docentes e demais funcionários estaduais goianos que se tornaram servidores tocaninenses com a implantação do novo Estado em 1989, a UNITINS herdou, nos anos que se seguiram após sua criação em 1990, uma unidade acadêmica com um pequeno laboratório de ciências, uma sala de vídeo (ver fotos⁴⁷) e um modesto acervo bibliográfico das áreas de Matemática (com 195 livros), Física (com 104 livros), Química (com 68), Geologia (6 livros), Ciências Biológicas (358 livros), Psicologia (93 livros), Educação (403 livros), num total de 1227 volumes⁴⁸. Entretanto, a UNITINS herdou quatro cursos de formação de professores numa região carente de profissionais qualificados e, em especial, um curso de Ciências que, especialmente por causa da formação acadêmica dos

⁴⁶ Recorte do depoimento do professor Givaldo Joaquim dos Santos.

⁴⁷ Na primeira imagem, a biblioteca. Nas fotos abaixo: à esquerda o Laboratório de Ciências; à direita a sala de vídeo

⁴⁸ Fonte: Processo de convalidação e autorização para funcionamento da UNITINS em Araguaína. Parecer nº 29/90 de 24/08/90.

docentes que ali atuavam, tinha uma inclinação a se tornar um curso de Matemática, na modalidade de Licenciatura, dada a demanda de profissionais com esta habilitação.

As histórias da UNITINS, consolidando o ensino superior no Tocantins, suas batalhas internas travadas desde sua concepção em fins da década de 1980 até sua efetiva implantação, tendo como sustentáculo três faculdades já existentes no estado – a Faculdade do Norte Goiano, localizada em Porto Nacional, e as Faculdades de Educação, Ciências e Letras das cidades de Araguaína (a FACILA) e de Gurupi (FAFICH) – e da criação de mais quatro *campi* em outras cidades do estado são histórias que, por limitações óbvias, não irei contar aqui.

Os entornos políticos que se fizeram presentes nas disputas motivadas pelas mudanças no comando do governo tocantinense, manifestações e resistências sofridas face à busca pela instrução superior pública e gratuita, que estão marcadas nas histórias pessoais e profissionais de agentes educacionais diversos ligados às estas instituições – como Maria do Rosário Cassimiro, Ivanildo Rodrigues, Yukiko Massago, Paulo Cléber Teixeira – ficam para um outro momento, em um outro texto, em uma outra narrativa.

Este texto, tal como sua versão integral, tenta ser, a seu modo, não uma composição, digamos, narratológica – aquela em que os depoimentos e outras narrativas estudadas são tomados como objetos linguísticos⁴⁹ –, mas *uma análise narrativa de narrativas*, uma forma de elaborar compreensões acerca da(s) história(s) que se queria contar e dos objetos e cercanias que se pretendia tematizar. Ao tecer essa narrativa, não houve uma tentativa de apenas dizer com outras palavras o que um entrevistado disse, nem de resumir ou sintetizar depoimentos: numa análise narrativa de narrativas o autor joga com possibilidades alternativas para compor histórias a partir das histórias que ouviu, e ele, autor, (não seus depoentes), deixa-se laçar pelas malhas da linguagem das histórias ouvidas. Esta é, entendo, uma alternativa interessante aos trabalhos que se dedicam à historiografia da educação Brasileira.⁵⁰

⁴⁹ Reuter (2002) afirma que a análise narratológica (ou interna) possui, além desta característica de tomar as narrativas fechadas em si, independentemente de sua produção e recepção, também a particularidade de entender que as narrativas, para além de sua aparente diversidade, apresentam formas de base e princípios de composição comuns que constituem o objeto de pesquisa da narratologia como teoria da narrativa.

⁵⁰ Para saber mais, ver: CURY, F. G. *Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.