



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS



JOUBERT LIMA FERREIRA

**FIOS, RETALHOS E PONTOS:
TECITURAS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM
MATEMÁTICA EM FEIRA DE SANTANA (1970-1991)**

Salvador
2017

JOUBERT LIMA FERREIRA

**FIOS, RETALHOS E PONTOS:
TECITURAS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM
MATEMÁTICA EM FEIRA DE SANTANA (1970-1991)**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana, para obtenção do grau de Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na área de concentração em História das Ciências.

Orientador: Prof. Dr. André Luís Mattedi Dias

Salvador
2017

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

Ferreira, Joubert Lima
Fios, retalhos e pontos: tecituras sobre a
profissionalização docente em Matemática em Feira de Santana
(1970-1991) / Joubert Lima Ferreira. -- Salvador, 2017.
172 f. : il

Orientador: André Luís Mattedi Dias.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Ensino,
Filosofia e História das Ciências) -- Universidade Federal da
Bahia, Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual
de Feira de Santana, 2017.

1. Profissionalização de professores.. 2. Matemática. 3.
Feira de Santana. 4. História. I. Dias, André Luís Mattedi. II.
Título.

**FIOS, RETALHOS E PONTOS:
TECITURAS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA
EM FEIRA DE SANTANA (1970-1991)**

Por

JOUBERT LIMA FERREIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana, para obtenção do grau de Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na área de concentração em História das Ciências.

Orientador: Prof. Dr. André Luís Mattedi Dias

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Carlos Barreto de Santana
Doutor em História Social, USP
Universidade Estadual de Feira de Santana

Profa. Dra. Janice Cássia Lando
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profa. Dra. Andréia Maria Pereira de Oliveira
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Indiana Lima Silva
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof. Dr. André Luís Mattedi Dias (orientador)
Doutor em História Social, USP
Universidade Federal da Bahia

Resultado: Aprovado.
Salvador, 21 de novembro de 2017

Para todos que cotidianamente teceram ou tecem as suas
histórias do *ser* e *estar* professores de (ou que ensinam)
Matemática.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto, Tecendo a Manhã)

AGRADECIMENTOS



Agradecer. Sim, agradecer! Por que devemos agradecer? Certa vez li que agradecer é um dom divino, é um sentimento belo, genuíno e profundo. Algumas pessoas dizem que é o dom de se conectar com Deus. Para mim, agradecer é reconhecer no outro a importância que ele tem ou teve no seu crescimento pessoal, no desenvolvimento de uma atividade, no trabalho, nos estudos ou ainda, simplesmente, por nos ouvir quando queremos desabafar, chorar, compartilhar... Então, é momento de registrar o quanto importante foram as pessoas, os lugares, as instituições durante esse processo, que reconheço não terminar aqui, até porque sou inconcluso, fluído.

Ouvir histórias é uma atividade que sempre prendeu a minha atenção, desde pequeno, hoje não é diferente. Assim, pude escutar muitas histórias, em algumas delas pude rir, em outras refleti – saí pensativo –, e tiveram aquelas em que a voz embargou e as lágrimas escorreram. Deste modo, só tenho a agradecer aos professores e professoras: Adil Rodrigues, Arly Mary Oliveira, Celina Bacellar, Expedito Araújo, José Carlos Santos, Josenildes Almeida, Manoel Aquino, Maria Hildete França, Sofia Natividade, Wilson de Jesus; e outro, como Nildon Pitombo, pelos *e-mails* trocados. Sem as histórias fiadas por vocês, a que tecí abaixo, teria sido outra. Muito obrigado!

Durante o processo de coleta de dados, alguns espaços institucionais foram importantes: ao Colegiado de Matemática da UEFS, nas pessoas de Maria Arleide Teles e Marta Madaleine; ao Núcleo de Educação Matemática Omar Catunda, à época, coordenado pela professora Maria Hildete França e aos funcionários Josenildes Oliveira e Manoel Aquino; a Biblioteca Central Julieta Carteado e a todos os funcionários que me atenderam, sempre muito solícitos; ao Museu Casa do Sertão e os seus funcionários; ao Departamento de Ciências Exatas e ao Departamento de Ciências Biológicas da UEFS. Também agradeço ao Gilfrancisco Santos, que não o conheço pessoalmente, mas sempre esteve disposto a me ajudar e colaborou enviando vários *e-mails* com muitas informações preciosas ao desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor André Mattedi por acreditar em mim, ainda na graduação e supervisionar os caminhos por mim trilhados na pesquisa acadêmica. Igualmente agradeço a professora Eliene

Barbosa Lima, também por sempre compartilhar suas experiências, suas críticas, me chamar à atenção quando a minha dispersão se tornou tão evidente. Muito obrigado!

Às professoras Andréia Oliveira e Indianara Silva pelas contribuições na qualificação e por aceitarem, juntamente com os professores José Carlos Barreto de Santana e Janice Cássia Lando, o convite para participar da banca de defesa de conclusão do curso de doutorado, compartilhando saberes, críticas e sugestões tão importantes ao meu desenvolvimento intelectual e a pesquisa que aqui se apresenta.

Agradeço também aos amigos, todos vocês foram essenciais, entenderam as minhas ausências, meu distanciamento. Em especial, a Luiz Alberto por ler e discutir o texto, com seu olhar de historiador. Gutemberg Magalhães, obrigado pela revisão poética tão essencial. Aos grupos de amigos no whatsapp *Permita-se* e ao *NDR*, pelas resenhas e descontrações propostas diariamente, fazendo-me rir.

A minha família, desculpa-me a ausência, sei o quanto vocês são importantes para mim. Obrigado! Alcimar, obrigado por fazer parte da minha vida, por sempre estar presente, por aturar as minhas chatices – que não são poucas – e me fazer rir.

Ao PPGEFHC e aos seus funcionários, sempre atenciosos e solícitos, obrigado!

RESUMO



A presente pesquisa teve como objetivo analisar historicamente o processo de profissionalização de professores de matemática ocorrido em Feira de Santana, mais especificamente na Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana (FEEFS) e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O recorte temporal para esta pesquisa compreende o período entre os anos de 1970, quando foi criado o curso de Licenciatura Curta em Ciências na FEEFS, passando pela Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática e Biologia, até 1991, quando é reconhecida a Licenciatura Plena em Matemática da UEFS. Para a construção deste trabalho, foram usados diversos materiais históricos: livros de atas, manuais didáticos, entrevistas, relatórios de estágio, cadernos. A análise desses materiais permitiu que construíssemos um pouco da história do processo de profissionalização de professores de Matemática nos cursos mencionados; processo este dinâmico, marcado pela relações estabelecidas entre alunos e professores, pelas políticas educacionais implementadas pelo regime militar na década de 1970 e pelos saberes necessários para ser professor de matemática. Portanto, a presente pesquisa contribuiu com a historiografia sobre a profissionalização de professores de matemática na segunda metade do século XX, especificamente na Bahia, num recorte que apresentou uma história da profissionalização de professores de matemática em Feira de Santana.

Palavras-chaves: História; Profissionalização; Professores; Matemática, Feira de Santana.

ABSTRACT



This paper has had as objective to analyze historically the professionalization process of mathematics teachers in Feira de Santana, more specifically at Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana (FEEFS) and at Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). The selected period for that research was from the 1970s, when the Part time Graduation Degree in Science at FEEFS was created, passing through the Full time Graduation Degree in Sciences with qualification in Mathematics and Biology, until 1991, when it was recognized as Full time Graduation Degree in Mathematics from UEFS. For framing that study, several historical materials were used: Record books, didactic manuals, interviews, internship reports, notebooks. The analysis of those materials allowed us to design some of the history of Mathematics teachers' professionalization process in the mentioned courses; a dynamic process stamped by the relations established between students and teachers, by the educational policies implemented by the military regime in the 1970s, and by the knowledge needed to become a mathematics teacher. Therefore, the present research has contributed to the historiography on the professionalization of mathematics teachers in the second half of the 20th century, specifically in Bahia, in a clipping that presented a history of the professionalization of mathematics teachers in Feira de Santana.

Keywords: History; Professionalism; Teachers; Mathematics, Feira de Santana.

LISTA DE SIGLAS



ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BSCS	<i>Biological Sciences Curriculum Study</i>
CADES	Campanha de Difusão do Ensino Secundário
CBA	<i>Chemical Bond Approach</i>
CECIs	Centros de Ensino de Ciências
CECIBA	Centro de Ensino de Ciências da Bahia
CFE	Conselho Federal de Educação
CHEMS	<i>Chemical Education Materias Study</i>
CIMEC	Centro Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências
CIS	Centro Industrial Subaé
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DESAP	Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal
DOPS	Departamento Estadual de Ordem Pública e Social
EMATERBA	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Bahia
FEBA	Faculdade de Educação da Bahia
FEEFS	Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana
FUFS	Fundação Universidade de Feira de Santana
FUNBEC	Fundação Brasileira de Ensino de Ciências
GHAME	Grupo de Pesquisa História, Matemática e Educação
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura
IEGG	Instituto de Educação Gastão Guimarães
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMM	Movimento da Matemática Moderna
NEMOC	Núcleo de Educação Matemática Omar Catunda
NSF	<i>National Science Foundation</i>
OEA	Organização dos Estados Americanos
PDLI	Plano Diretor Local e Integrado
PIEC	Plano Integral de Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PROTAP	Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática
PSD	Partido Social Democrático
PSSC	<i>Physical Sciences Study Committee</i>
RBEF	Revista Brasileira de Ensino de Física
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEPLANTEC	Secretaria do Planejamento, Ciência e Tecnologia
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SMSG	<i>School Mathematics Study Group</i>
SUDENE	Superintendência Do Desenvolvimento do Nordeste
UBa	Universidade da Bahia
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UDN	União Democrática Nacional
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS



Figura 01:	Conteúdos de Matemática I	59
Figura 02:	Conteúdos de Matemática II	60
Figura 03:	Conteúdos de Matemática III	61
Figura 04:	Localização da UEFS em relação ao centro da cidade	78
Figura 05:	Curriculum: versão 1984	97
Figura 06:	Minuta de Proposta de Correção	105
Figura 07:	Remessa de Relatório	124

LISTA DE QUADROS



Quadro 01: Disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências da FEEFS (1973-1975)	36
Quadro 02: Disciplinas cursadas na Especialização (UFBA/1974)	84
Quadro 03: Lista de disciplinas propostas nos projetos do curso de Licenciatura em Matemática	98
Quadro 04: Lista de disciplinas propostas nos projetos do curso de Licenciatura em Matemática	106
Quadro 05: Professores, titulação e área de atuação	111
Quadro 06: Disciplinas do campo profissional	118

SUMÁRIO



O alinhavar	14
RETALHO I	25
Uma nova linha, um ponto falso: o curso de Licenciatura curta em Ciências	25
1.1 Essa é a linha, mas qual a cor: o curso de Licenciatura curta em Ciências	25
1.2 Fios na caixa, qual escolher?	38
1.3 Fios da urdidura: aspectos curriculares da formação de professores em Ciências	43
RETALHO II	53
Um bordado com dois fios: a Licenciatura Plena em Ciências	53
2.1 Bordando o professor: de Matemática?	53
2.1.1 Trinta linhas, quatro fios: a Resolução nº 30	64
2.1.2 E na costura, ponto quebrou: a ciência (des)integrada	69
2.2 Um novo tecido para as mesmas agulhas, linhas e pontos: a UEFS	76
2.3 E para bordar, uma linha especial: a qualificação de professores da UEFS	83
RETALHO III	93
Era apenas um fiapo, depois uma linha, agora: uma Licenciatura em Matemática	93
3.1 Escolhendo as cores das linhas: o percurso de um projeto	93
3.2 Um novo pedaço de tecido: currículo para formar o professor de Matemática	106
3.3 Entre linhas e fiapos: a dimensão pedagógica dos currículos dos cursos de Ciências e Matemática	115
RETALHO IV	128
Alinhavando de vermelho para marcar: lugares e espaços no curso de formação de professores de Matemática	128
4.1 Essa linha é resistente: Carloman Carlos Borges e o ensino da Matemática	128
4.2 Um ponto bem dado: aspectos históricos da disciplina Evolução da Matemática	136
4.3 Cada retalho tem o seu lugar: a profissão	147
RETALHO V	158
... ou o último ponto	158
REFERÊNCIAS	163

O ALINHAVAR



Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava.

Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia.

Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo [...].^{1,2}

A moça tecelã de Marina Colasanti tem nas mãos o poder de tecer a sua vida, fazendo escolhas, seguindo caminhos. Assim como ela, escolhi fios, linhas, tecidos e agulhas para tecer sobre o processo de profissionalização de professores em Matemática em Feira de Santana. As tecituras apresentadas levam em consideração o fio da profissionalização para entrelaçar lugares, pessoas, tempos e fatos que, ao serem bordados, permitem conhecermos um pouco da história ou das histórias.

¹ COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. In: _____. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 11-14.

² Aproveito esta primeira citação para ressaltar que o uso da expressão *sic* (assim mesmo, tal qual) será usada apenas em casos de erros ortográficos da publicação original. Portanto, aparecerão muitas palavras no texto, que na ortografia atual não são grafadas como estão apresentadas, que foram usadas tal qual a ortografia vigente no período da publicação.

Nesse bordado, puxei na caixa de linhas um fio que apontava, era o de cor preta. Não que eu quisesse bordar a noite, o escuro, o sombrio, ou... Porém, ao jogar a lançadeira de uma lado para o outro, começava a contornar os anos de 1960, principalmente o período após o golpe de 1964. Período que marcou a educação brasileira.³ Entre o que se bordava e a possibilidade de usar outros fios, desenhava-se aqui na Bahia, por volta de 1968, no governo de Luiz Viana Filho (1935–1986), a criação do Plano Integral da Educação e Cultura (PIEC). Este plano, assim como num bordado colorido em que se usa uma variedade de cores, fez uso das suas, tendo como base institucional a Lei Orgânica do Ensino (nº 2.463, de 13 de setembro de 1967), a Lei da Reforma Administrativa da SEC (nº 2.464, de 13 de setembro de 1967) e a Lei do Estatuto do Magistério Público da Bahia (nº 2.521 de 23 de fevereiro de 1968).⁴ Como uma linha que destoa do bordado, mas necessária, convém ressaltar que no período de 1920 a 1980, conforme Jaci Menezes, foi identificada

[...]duas propostas político-institucionais para a educação na Bahia: Anísio Teixeira, de 1925 a 1928 e entre 1947 e 1950; e Isaías Alves de Almeida, no Estado Novo. No período final dos anos 60, a proposta de Luiz Navarro de Britto, antes do AI 5, mas sob a influência de experiências de inovação e sob a pressão do crescente movimento estudantil e do movimento dos professores. Os anos 1970-80 estão marcados não mais pela ação dos líderes e dos movimentos políticos, então punidos e sufocados; mas pela ação da máquina técnico-administrativa e por uma ação cada vez mais forte no sentido da municipalização – o que vai se completar, recentemente, com a quase completa pulverização do sistema educacional baiano.⁵

Desse modo, as políticas institucionais para a educação na Bahia, como foi o PIEC, trouxeram muitos elementos já em andamento na esfera federal, oriundas de acordos que previam o desenvolvimento técnico e burocratizado em vários setores do país. Uma das metas do PIEC foi à criação de polos de educação, baseada na teoria dos polos de desenvolvimento.⁶ Deste modo, pesquisas⁷ apontam que a cidade de Feira de Santana era vista como um potencial

³ Cf. GERMANO, Jose Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 279p

⁴ Cf. BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia. pp. 45-78. ISBN 978-85-2320-893-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

⁵ MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Educação, história e memória: apresentação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 13-17, jul./dez., 2005. p. 14

⁶ Cf. BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **Problemas da educação baiana**. Salvador: Gráfica Universitária, 1977.

⁷ Cf. ARAUJO, Antonio Marcello Ricci de. **O crescimento de Feira de Santana e o papel do Parque da Cidade nas transformações dos bairros do seu entorno**. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social, Universidade Católica do Salvador.

de desenvolvimento, uma vez cortada pelas BR 101, 116 e 324, um dos maiores anéis viários do país, tornando-se um centro em forte expansão comercial, o que possibilitou ao Governo do Estado iniciar o processo de implantação de uma Faculdade de Educação. Pois,

A modernização industrial, tanto na Bahia quanto em Feira de Santana, reflete a política nacional que tem por base o ideário cepalino: tirar a América latina do atraso econômico através da industrialização. Esta também é a justificativa para a estruturação dos centros industriais baianos resultantes da interiorização do processo, demandado pelos municípios e as elites locais.⁸

A historiografia⁹ aponta que – tanto para o poder público quanto à classe empresarial, além da comunidade em feirense e das cidades circunvizinhas –, na década de 1970, a instalação do Centro Industrial Subaé (CIS) representou à adentrada formal de Feira de Santana na ideologia desenvolvimentista propagada no Brasil a partir do Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1960-1976). Esse discurso era refletido cotidianamente na imprensa local, trazido nas manchetes dos jornais, que o progresso e o desenvolvimento da cidade estavam ligados à industrialização¹⁰, era a possibilidade do uso de linhas de cores vivas usadas em meio à primeira linha usada na lançadeira.

Entre essas linhas coloridas, ainda cabe salientar que a criação da Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana (FEEFS) visava também atender ao processo de interiorização da educação pública superior, até então alocada na capital do Estado.¹¹ Assim, também

Salvador, 2015. SANTO, Sandra Medeiros. et al. Planejamento urbano de Feira de Santana (BA): comparação entre os Planos Diretores de 1968 e 2000. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. especial, p. 1-17, jul./dez. 2011

⁸ FREITAS, Nacelice Barbosa. Modernização industrial em Feira de Santana: uma análise da implantação do Centro Industrial do Subaé – CIS. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 41, p.139-160, jul./dez. 2009. p. 153.

⁹ Cf. MONTEIRO, Jhonatas Lima. Classes dominantes e indústria em Feira de Santana nos anos 70: sugestão para pensar politicamente a industrialização periférica brasileira. AnpuH-Ba, 2006. **Anais...**, 2006. Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/jhonatas.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2012.

SANTOS, Alane Carvalho. **Feira de Santana nos tempos da modernidade**: o sonho da industrialização. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SANTOS, Ana Maria Fontes dos; ROSA, Dora Leal. Um legado sobre a formação de professores: movimento de interiorização da universidade no Estado da Bahia. **Revista entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 69-86, jul./dez. 2012.

SOUZA FERREIRA, Débora de.; LIMA, Eliene Barbosa. Um ensino de matemática em um contexto de transformação socioeconômica: as atividades docentes de uma professora no Colégio Assis Chateaubriand de Feira de Santana (Bahia, 1970-1980). In: I Encontro Nacional de História da Educação Matemática, 2012, Vitória da Conquista, Ba. **ANAIS...** Vitória da Conquista, BA: Universidade do Sudoeste da Bahia, 2012. 1 CD.

¹⁰ Cf. SANTOS, Alane Carvalho. **Feira de Santana nos tempos da modernidade**: o sonho da industrialização. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

¹¹ Cf. SANTOS, Ana Maria Fontes; ROSA, Dora Leal. Um legado sobre a formação de professores: movimento de interiorização da universidade no Estado da Bahia. **Revista entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 69-86,

objetivava suprir a falta de professores para atuar nas escolas, principalmente no interior do Estado. Nesse contexto, iniciaram-se as atividades da FEEFS com o curso de Licenciatura Curta em Letras e, posteriormente, em 1970, criou-se as Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais e Ciências. Em 1976, foi fundada a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ofertando cursos de licenciaturas e bacharelados.

Assim, as linhas usadas na formação de professores no período eram variadas, se cruzavam dando forma, textura e tom a esse processo, tão essencial e complexo que é profissionalizar-se. Para entender melhor o fio da profissionalização docente, busquei em Dias¹² a importância do espaço institucional, quando ele analisa o caso Faculdade de Filosofia da Bahia, à formação de professores, informando que o novo professor do ensino secundário

[...] deveria ter uma “educação técnica” especializada, ministrada numa instituição específica, que também lhe propiciaria a formação de uma “consciência profissional” própria, mas que deveria ter o mesmo prestígio social de outras categorias profissionais liberais, como os médicos, advogados e engenheiros, por exemplo.¹³

Dias ainda aponta que as características apresentadas acima constituem o processo de profissionalização, que pode ser entendido, como

[...] a tentativa de formar em cursos de nível superior específicos um corpo de especialistas que compartilhem exclusivamente entre si um certo sistema de conhecimentos e de procedimentos, um certo conjunto de valores e normas éticas, com o objetivo de reservar para esse corpo o monopólio do exercício de uma certa ocupação numa sociedade determinada, garantido, por um lado, pelo credenciamento educacional, por outro lado, pelo reconhecimento legal [...].¹⁴

Entretanto, como já apontado por Jaci Menezes, as políticas institucionais à educação baiana foram sufocadas pelos modelos técnico-burocráticos. Assim, o conceito de profissionalização é social, complexo e multidimensional. Pode ainda ser entendido como o “processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão”¹⁵, também “percorre outros caminhos que não são garantidos somente pela formação

12 Jul./dez. 2012. NEVES, Erivaldo Fagundes. A ação do governo do Estado no processo de interiorização do ensino superior na Bahia. **Sitientibus**, Feira de Santana, BA: Editora da UEFS, ano 7, n. 4, p. 113-19, 1987.

13 Cf. DIAS, André Luis Mattedi. Profissionalização dos professores de matemática na Bahia: as contribuições de Isaías Alves e de Martha Dantas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 243-260, dez. 2008.

14 Idem, ibidem. p. 250

15 Idem, ibidem.

16 VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005. p. 36

profissional, mas envolve alternativas que garantem melhores condições de trabalho e remuneração e a consideração social de seus membros (dignidade e *status*)”¹⁶. Muitas são as pesquisas¹⁷ sobre profissionalização, no âmbito da história da educação brasileira, que dialogam com o proposto por Veiga.

Para iluminar o bordado sobre a profissionalização de professores, mais especificamente em Matemática, faço uso de linhas claras e tomo como referência os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de pesquisa História, Matemática e Educação (GHAME), do qual faço parte e que tem contribuído há mais de dez anos com a historiografia da Educação Matemática, possibilitando discussões sobre profissionalização docente, modernização do ensino e institucionalização da Matemática na Bahia e no Brasil. Deste modo, na grande colcha bordada pelo grupo, a minha pesquisa se caracteriza como um novo retalho, arrematada com vários fios: um desses são as faculdades – e cursos – estaduais de formação de professores que começaram a funcionar na década de 1960. Num primeiro momento, o grupo fiou as histórias da Faculdade de Filosofia da Bahia e de personagens ligados diretamente à ela.¹⁸ Depois, olhando para o

¹⁶Idem, *ibidem*. p. 36

¹⁷GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.25, n.57, p.24-54, jan./abr. 2014.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº. 14, maio/ agosto. 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*. v.19, n.59. out./dez. 2014, p.827-849.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. *Revista Educação & Sociedade Educ. Soc.* v. 24, n. 85, Campinas, dez. 2003.

¹⁸BERTANI, Januária Araújo. **Formação de professores de Matemática**: um estudo histórico comparativo entre a Bahia e Portugal (1941-1968). 2011. 213 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2011.

DIAS, André Luís Mattedi. **Engenheiros, mulheres, matemáticos**: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 321 f. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002

LANDO, Janice Cássia. **Práticas, inovações, experimentações e competências pedagógicas das professoras de matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976)**. 2012. 307f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

RIOS, Diogo Franco. **Memórias de ex-alunos do Colégio da Aplicação da Universidade da Bahia sobre o ensino da matemática moderna**: a construção de uma instituição modernizadora. 2012. 504 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

interior do Estado e para os professores "leigos"¹⁹, outros fios foram usados, tais como o Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA), a Campanha de Difusão do Ensino Secundário (CADES), o Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática (PROTAP), enfim, para os programas avulsos de formação e credenciamento de professores, fora das faculdades de filosofia.²⁰ Assim, todo o percurso que envolve formar/ser/estar professor de matemática, produzir material e livros didáticos, experimentar, treinar são elementos constitutivos da profissionalização docente que, levando em consideração a história cultural²¹, pode ser entendido como dinâmico, complexo e multidimensional.

¹⁹Expressão utilizada para caracterizar professores sem habilitação específica na área de conhecimento à qual atua.

²⁰ BRAGA, Maria Nilda Silva. **O Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática – PROTAP (1969-1974):** sua contribuição para a modernização do ensino de matemática. 2012. 94f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

DINIZ, Ivanise Gomes Arcanjo. **O ensino de matemática nos cursos técnicos do Centro Integrado Luiz Navarro de Brito em Alagoinhas-BA (1968-1979):** 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História da Ciência) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2014.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Ensino de Matemática:** iniciativas inovadoras no Centro de Ensino de Ciências da Bahia (1965-1969). 2009, 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, BA: 2009.

FERREIRA, Joubert Lima. **O carvalho para a sombra e os frutos do amanhã:** matemática, professores e atividades escolares no Ginásio Mairi (1966-1985). 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, BA: 2009.

RAMOS, Mariana Moraes Lobo Pinheiro. **Modernização da matemática na Bahia:** a experiência com classes-piloto no Colégio Estadual da Bahia – Central (1966-1969). 2012. 156f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

ROCHA, Daniela da Silva. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES): contribuições para o Movimento da Matemática Moderna na Bahia (1950-1970). **ENCONTRO NORTE NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III**, Salvador, 2010

SANTANA, Irani Parolin. **A trajetória e a contribuição dos professores de matemática para a modernização da matemática nas escolas de Vitória da Conquista e Tanquinho (1960-1970):** 2011. 115f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2011.

²¹ CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes:** o quotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe trabalhadora inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3v.

A historiografia²² sobre formação de professores no Brasil tem mostrado que esse processo enfrentou uma série de mudanças de concepções curriculares, gerando críticas e movimentos contrários as políticas educacionais impostas no regime militar. A formação ofertada pelo curso de Licenciatura Curta em Ciências, em várias instituições, começou a receber críticas do corpo discente e docente por possuir um currículo amplo para ser desenvolvido em curto espaço de tempo: dois anos e meio. A partir de tais críticas, instituída por meio da Resolução nº 30/1974, foi criado o curso de Licenciatura Plena em Ciências (com habilitação em Matemática, Biologia, Química e Física) em caráter obrigatório e em substituição aos cursos de Licenciaturas específicas nas áreas citadas.

Segundo Costa²³, o campo profissionalizante para o curso de Ciências com habilitação em Matemática era amplo e propunha

[...] uma carreira que exigia habilidade, mente orientada e lógica, treinamento sistemático e especializado. O ensino para o licenciado em matemática é voltado para o magistério. Entretanto, existe campo para todos os tipos de temperamento (carreira de pesquisador – ou de professor), uma vez que o denominador comum é a habilidade e o gosto pela matemática.²⁴

Ainda conforme Costa²⁵, a habilitação em Matemática compreendia o ensino de cálculo diferencial e integral, álgebra, análise matemática, geometria e matemática aplicada. Entretanto, as ideias propostas por Costa assumem os discursos oficiais e são estratégias para vender e fazer a sociedade acreditar na Licenciatura em Ciências, enquanto as sociedades científicas da época e muitos professores universitários criticavam veemente a formação de professores nos cursos de Ciências. Com a facilidade de obter autorização para funcionamento, a FEEFS ofertou a Licenciatura Curta em Ciências, entre 1970 e 1975; já a UEFS ofertou a Licenciatura curta em Ciências, entre 1976 e 1986, e a plena em Ciências (habilitação em Matemática e Biologia) entre 1976 e 1986, e partir do ano seguinte, a Licenciatura Plena em Matemática.

A ausência na historiografia sobre a profissionalização de professores de Matemática nas instituições mencionadas torna esta pesquisa inédita já que contribui para a historiografia da Educação Matemática, para se pensar os processos que envolveram formar professores de matemática a partir das experiências de interiorização do ensino superior pelo governo estadual.

²² Idem nota 17.

²³ COSTA, Carlos Augusto Rodrigues. **Manual de profissões**: cursos de nível superior. Rio de Janeiro: Apec, 1976.

²⁴Idem, *ibidem*. p. 32

²⁵ Idem, *ibidem*.

Em vista do apresentado, questões de todas as ordens surgem, como: quais saberes eram necessários para formar um professor que ensinaria matemática? Quais sujeitos fizeram parte e como se relacionaram no espaço institucional? Quais materiais e como estes foram produzidos e/ou usados na formação dos professores para ensinar matemática? E o que se questiona em síntese é: como ocorreu o processo de profissionalização de professores de Matemática nestas instituições?

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo analisar historicamente o processo de profissionalização de professores de Matemática ocorrido em Feira de Santana, mais especificamente na FEEFS e na UEFS. O recorte temporal para esta pesquisa compreende o período entre os anos de 1970, quando da criação do curso de Licenciatura Curta em Ciências na FEEFS, passando pela Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática e Biologia, até 1991, quando é reconhecida a Licenciatura Plena em Matemática da UEFS.

Para tal, foi necessário escolher linhas, agulhas e tecidos para começar a tecer essa História que escolhi contar. Precisei localizar os documentos em arquivos do Colegiado do curso de Matemática, do Núcleo de Educação Matemática Omar Catunda (NEMOC), do Museu Casa do Sertão, da Biblioteca Central Julieta Carteado; todos estes espaços estão localizados na Universidade Estadual de Feira de Santana. A partir da análise dos materiais encontrados foram surgindo personagens e estas foram sendo registradas em caderno de anotações, com a finalidade de manter contato para uma possível entrevista.

Muitos nomes foram registrados, mas nem todos se dispuseram a desfiar as suas histórias à minha máquina de tear. Atentamente pude ouvir e gravar em vídeo as histórias de Adil Rodrigues, Arly Mary Oliveira, Celina Bacellar, Expedito Araújo, José Carlos Santos, Josenildes Almeida, Manoel Aquino, Maria Hildete França, Sofia Natividade, Wilson de Jesus; e outro, como Nildon Pitombo, que respondeu perguntas por *e-mail*. As histórias narradas por estes tecelões seguem uma perspectiva autobiográfica; e como fontes biográficas²⁶, as histórias de vida narradas seguem, geralmente, uma ordem linear sobre os acontecimentos das vidas dos indivíduos que as narram, assim devem ser problematizadas e questionadas sobre a importância da representação dos fatos narrados por estes sujeitos, enquanto memória individual²⁷, e para a produção da memória coletiva²⁸. Entretanto, ao mesmo tempo que tecem e desfiam suas

²⁶BOURDIEU, Pierre. A ilusão Biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (ORGs.). **Usos e abusos da História Oral**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

²⁷POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992

²⁸Idem, *ibidem*.

histórias, refletem sobre seu processo de profissionalização, sobre os modos como foram formados, sobre as relações com colegas, com alunos, com materiais didáticos, com o tempo de ontem refletido a partir do olhar do presente.

As histórias narradas foram se cruzando, personagens e fatos, que narrados individualmente foram produzindo a memória coletiva, como se tivessem origem num mesmo fio. Todavia, conforme Pierre Nora²⁹, as relações que envolvem o ato de lembrar são carregadas de poder, já que os sujeitos lembram o que desejam e com motivos para isso, compondo os chamados *lugares de memória*, que se sustentam a partir de um nó feito com três linhas. Assim, são *lugares materiais* onde a memória social se anora e pode ser apreendida pelos sentidos; são *lugares funcionais* porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas, e são *lugares simbólicos* onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade – se expressa e se revela.³⁰

E os fios dessas histórias parecem estar trançados ao fio da trama, conduzindo uma história principal. Assim, Ginzburg³¹, experimenta uma discussão entre ficção e realidade,

[...] é a relação entre o fio – o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade – e os rastros. Há muito tempo trabalho como historiador: procuro contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objeto o falso). Hoje nenhum dos termos dessa definição (“contar”, “rastros”, “histórias”, “verdadeiras”, “falso”) me parece algo óbvio.³²

Nesse sentido, o fio condutor *profissionalização de professores de Matemática*, permeia as narrativas que compõem os quatro capítulos desta tese. Permeiam a partir das discussões sobre as políticas educacionais e de desenvolvimento implementadas pelo Estado da Bahia na década de 1960, pouco tempo depois do golpe militar de 1964. Políticas estas que tiveram como foco, entre outros, a interiorização do ensino superior em cidades consideradas polos de desenvolvimento. Esse fio também perpassa pela formação de professores nos cursos de Licenciatura curta e plena em Ciências, ofertados pela Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana e pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Articulados com as políticas educacionais implementadas pelo regime militar na década de 1970, a institucionalização da

²⁹NORA, Pierre. Entre Memória e História. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, 1981, p. 7-28.

³⁰Idem.

³¹ GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 454p.

³²Ibidem, p. 7

profissionalização docente e o ensino da Matemática foram condicionados à Resolução 30 e a discussão dos saberes que caracterizam a formação de professor para ensinar matemática.

Ainda nessa trama, o fio chega às relações entre os sujeitos históricos que protagonizaram lutas nesse processo de profissionalização docente, por uma formação de professores num curso de Licenciatura em Matemática e os bastidores dos anos que antecederam a aprovação do projeto de implantação do curso de Matemática. Assim, novos personagens surgiram e puderam discutir sobre modelos de currículos e concepções do que era ser professor de Matemática. A possibilidade de dar voz aos sujeitos, muitas vezes esquecidos por aqueles que fazem pesquisa histórica, torna um elemento importante para a compreensão do processo de profissionalização docente, uma vez que o testemunho é de grande valia à história que se pretende contar. Desse modo, ao dar voz aos ex-professores e ex-alunos mencionados anteriormente, tem-se como possibilidade saber como ocorreu o ensino da Matemática e as relações entre os sujeitos dentro da instituição.

Para tal, o presente texto foi dividido em quatro capítulos, que foram denominados retalhos. O primeiro apresenta o curso de Licenciatura Curta em Ciências, seus currículos, professores e alunos que viveram no tempo da primeira faculdade em Feira de Santana. Além disso, ainda discute a formação de professores de Ciências nesse contexto. Nesse retalho, foi possível perceber que o processo de profissionalização docente em matemática em Feira de Santana se constituiu pela (a) política educacional, nacional e estadual, do período do regime militar, décadas de 1960 e 1970; nesse sentido, na Bahia, as políticas educacionais promoviam a expansão do ensino superior, por meio da formação de professores, até então alocada na capital do estado. (b) A Licenciatura curta em Ciências ofertada pela FEEFS destinava um terço da carga horária à formação pedagógica, e o restante à formação de conhecimentos da Matemática, da Química, da Física e da Biologia.

O segundo retalho apresenta a Licenciatura Plena em Ciências na UEFS, perpassando pela história da criação desta instituição, além de discutir a formação de professores de Ciências, regida pela Resolução nº 30/1974. Outro aspecto apresentado é o conceito de Ciência Integrada, força motriz da Resolução. A discussão destes aspectos é necessária para compreensão da profissionalização docente em Matemática naquele momento, pois a Resolução 30 institucionalizava um perfil de professor de Matemática formado num contexto “interdisciplinar” que não funcionou. Além de valorizar a formação curta e plena, a primeira voltada apenas à formação pedagógica – saberes *para* ensinar –, enquanto a segunda para formação do conhecimento específico – saberes *a* ensinar –, professores e alunos mobilizaram-

se localmente, fazendo coro ao movimento nacional, em prol da revogação da Resolução 30 e da criação de cursos específicos de Licenciatura em Matemática.

O terceiro retalho trata do curso de Licenciatura Plena em Matemática, apresentando desde a concepção curricular e os trâmites para a aprovação do projeto de curso. Discute-se também a concepção de professor de Matemática a ser formado. Aqui, a profissionalização docente se constituiu a partir da concepção do que é *ser professor de Matemática* proposta pelos docentes da instituição ao elaborar o currículo do curso de Licenciatura em Matemática, discutindo sobre os campos especializados da Matemática (álgebra, cálculo, geometria, análise, topologia, educação matemática). Nesse caso, os saberes *para* e *a* ensinar são elementos importantes para a constituição da profissionalização docente. Neste retalho também trago uma discussão sobre a dimensão pedagógica dos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências da FEEFS, da Licenciatura em Ciências (habilitação em Matemática) e da Licenciatura em Matemática.

O quarto retalho apresenta o ensino da Matemática na Licenciatura em Matemática da UEFS e as relações com o professor Carloman Carlos Borges. Também discute o lugar de professores e alunos no curso de Matemática da UEFS. Neste, o processo de profissionalização é constituído por um modelo de currículo de Licenciatura em Matemática que propôs a formação do professor por meio da inserção de tópicos de história e filosofia da Matemática, o que configurou como ação inovadora para época, onde pouquíssimas instituições apresentavam tal proposta em seus currículos para formar os mesmos tipos de professores. As relações entre os sujeitos e a formação de grupos de estudos são foram essenciais para a produção da identidade docente, enquanto elemento essencial do processo de profissionalizar-se.

O quinto retalho apresenta algumas considerações sobre a escrita deste texto ou sobre o bordado aqui iniciado e que segue nas páginas seguintes.

RETALHO I

Uma nova linha, um ponto falso: o curso de Licenciatura curta em Ciências

Por que “uma nova linha, um ponto falso”? Talvez essa ideia esteja ligada ao modo como as pessoas que bordam, costuram ou realizam atividades que envolvem o ato de costurar, “dar pontos”. O título proposto para o retalho mostra que a iniciativa de formar professores por meio de uma licenciatura curta poderia se configurar uma ação inovadora, porém não encontrou sustentação e respaldo no meio acadêmico e credibilidade no meio social. Daí, uma nova linha, um ponto falso! Nas três seções que apresento, discuto, primeiramente, a certeza de se conhecer a linha – que é a formação de professor em Ciências –, porém sem saber a cor – neste caso, ser formado em Ciências podia ministrar aulas de Matemática ou Ciências. Entretanto, para os que se formavam, escolhiam uma ou outra área, pois as vontades de ser professor de Matemática ou de Ciências, em muitos casos, vinham antes dessa formação. A segunda apresenta as vontades e desejos de ex-alunos ao se decidirem por cursar um fio, o da Licenciatura curta em Ciências, entre outros. Na terceira, os fios da tridura que entrelaçam os fios da trama, são apresentados pelos vários elementos que compuseram os aspectos curriculares dessa formação, tais como: as disciplinas, os materiais didáticos, os livros, o currículo dos professores, entre outros.

1.1 Essa é a linha, mas qual a cor: o curso de Licenciatura curta em Ciências

Feira de Santana, 24 de agosto de 1970, rua Conselheiro Franco, número 66. Ouviam atentamente a aula inaugural proferida pelo professor Luiz Monteiro da Costa, professor de História e político baiano, aqueles que se fizeram presentes no início do semestre letivo da FEEFS. Foi um importante momento à faculdade, pois, além dos cursos de licenciaturas curtas em Letras e Estudos Sociais, mais um curso se iniciava, a Licenciatura Curta em Ciências. As atividades da faculdade passavam a ocupar mais espaços dentro do prédio da antiga Escola Normal de Feira de Santana, inaugurado em 1915 como Grupo Escolar J. J. Seabra, governador do estado da Bahia, à época; só em 1927 foi utilizado para as atividades da Escola Normal.

Em muitos municípios do país, e em Feira de Santana não era diferente, faltavam professores para ministrar aulas de Matemática, Química, Física e Biologia. Para atender a essa demanda, a FEEFS criou a Licenciatura Curta em Ciências, instituída pelo Conselho Estadual de Educação por meio do Parecer nº 114 de 24 de agosto de 1970. Este ainda ressalta que a proposta curricular do curso de Ciências para o primeiro ciclo atendia as exigências legais do Parecer nº 106/66 do Conselho Federal de Educação (CFE). Neste, a Licenciatura em Ciências deveria ter uma duração de 2.025 horas e não poderiam ultrapassar mais de três anos para a conclusão. Entretanto, após a reforma do ensino de 1º e 2º graus, por meio da Lei 5.692/71, o novo Parecer de nº 893/71, estabelecia uma duração mínima de 1.500 horas para o curso de Ciências, devendo o aluno integralizar entre um ano e meio e quatro anos. O curso de Licenciatura em Ciências oferecido pela FEEFS tinha duração de dois anos e meio e uma carga horária de 1.665 horas. O que significam essas informações? Elas servem para quê?

Antes de respondê-las, de posse de documentos históricos, como a legislação educacional, projetos de cursos, relatórios da Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências (SBPC), livros e publicações do período, e ao realizar uma busca na historiografia pude perceber que muitas são as pesquisas³³ que abordam o tema da Licenciatura Curta no

³³ ABRANTES, Antônio. **Ciência, Educação e Sociedade**: o caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC). 2008. 287 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2008.

FERREIRA, Eunice Freitas. **Licenciatura de curta duração**: solução emergencial ou definitiva? 1982. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

LIMA-TAVARES, Daniele Aparecida de. **Trajetórias da formação docente**: o caso da Licenciatura Curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340 -346, mar. 2012

Brasil. Entre eles, o texto da dissertação de mestrado de Eunice Ferreira³⁴, ex-professora da UEFS, uma das primeiras pesquisas sobre os cursos de licenciaturas curtas no Brasil, tenho usado como uma fonte secundária, já que a mesma escreveu de um momento próximo aos fatos e a escala na pesquisa histórica é importante também para se ter uma visão total, já que há um distanciamento do momento em que ocorreu o fenômeno.

As pesquisas³⁵ discutem a formação do professor polivalente, os investimentos para essa formação, as reformas para o ensino de 1º e 2º graus, entre outros aspectos. Notei que faltam pesquisas em História da Educação que discutam mais efetivamente os conteúdos estudados, o professor e as práticas pedagógicas de sujeitos que viveram os tempos da Licenciatura Curta em Ciências no Brasil. Quando uso a palavra sujeito, me refiro aos invisíveis aos olhos daqueles que escrevem histórias; pois a maioria das pesquisas sobre o tema evidencia os relatores das resoluções, indicações e pareceres do CFE, e aqueles que estavam envolvidos com as políticas educacionais do período. Então, é preciso dar voz, tom e cor, na perspectiva da “história vista de baixo”³⁶, aos sujeitos invisíveis: alunos e professores que viveram naqueles momentos.

Nesse sentido, realizei entrevistas com alguns ex-alunos da FEEFS, entre eles, estava Maria Hildete de Magalhães França, natural de Palmas de Monte Alto, oeste baiano, filha de um carpinteiro e uma mãe que, mesmo vindo de uma família com posses, era dona de casa. Ainda menina veio para Feira de Santana, onde cursou o primário, ginásio e concluiu a escola Normal em 1964. Em 1966 “fui trabalhar lá no interior [Palmas de Monte Alto] porque meu pai me arrumou uma cadeira”³⁷ como professora primária numa escola estadual. Entretanto, muito próxima dos tios que a criaram em Feira de Santana, dois anos depois pediu remoção para esta cidade. A faculdade já funcionava e desejava cursar Matemática, então prestou vestibular para Ciências.

Em suas lembranças sobre o curso de Ciências, recorda que

[...] tinham apenas três disciplinas de matemática... Matemática I, II e III. E foi onde aprendi muito. E quem ministrava era o professor Carlos Borges. Tinha professor da Química, Gildásio. Tinha Física, tinha Química. Foi o professor Carlos Correia, que foi meu professor de Química e hoje está aposentado. Gildásio foi de química também. Teve um professor de Física também, que agora eu não me lembro, foi quem nos ensinou. Teve Zé Luís, também nos ensinou Física no curso de Ciências. Ele morreu,

³⁴ FERREIRA, Eunice Freitas. Loc. cit.

³⁵ Ver nota 33.

³⁶ BARROS, José D’Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

³⁷ FRANÇA, Maria Hildete de Magalhães. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 22 de setembro de 2015. p. 1

ele foi diretor do departamento, e ele que me ensinou Física. Trabalhei com a Gizele (Gislaine Vieira) na Biologia, professora Mariana Menezes (Maria Cristina Menezes), professora Cleilda também, que a gente chamava de Baby.³⁸

A narrativa de Maria Hildete possibilitou conhecer algumas personagens, entre elas, presentes no excerto acima, houve a identificação de nomes de professores e professoras. Ao cruzar com outra fonte, o Parecer nº 114 de 24 de agosto de 1970, que autorizou o funcionamento do curso, no item sobre os professores, ressalta a falta de professores de Ciências, nas escolas, sobretudo no interior dos Estados, e apresenta os professores contratados:

Biologia

Maria Cristina de Oliveira Menezes. Licenciada em História Natural pela Universidade Federal da Bahia em 1965; durante o ano de 1966 participou sucessivamente de cursos intensivos de Biologia tanto no Centro de Ensino de Ciências na Bahia, como no Centro de Treinamento para Professores de Ciências em São Paulo. O exercício no magistério já vem desde 1956, pelo Registro definitivo pela Secretaria de Educação e Saúde da Bahia e por já ter ficado à disposição da Faculdade de Filosofia da Bahia por um biênio.

Gislaine Vieira Nascimento – Licenciada em História Natural pela Universidade Federal da Bahia em 1957 [1967], participou de cursos intensivos de Biologia no Centro de Ensino de Ciências na Bahia, como no Centro de Treinamento para Professores de Ciências em S. Paulo e exerce o magistério em Biologia conforme registro de Professores pela Inspectoría (sic) Seccional de Salvador.

Física

Paulo Fernando Simões Lobo – Bacharel em Física pela Universidade Federal da Bahia em 1968 e vem lecionando física no Instituto de Física da mesma Universidade.

Química

Naides de Cerqueira e Silva de Alves de Lima – Licenciada em Química em 1952 pela Universidade Federal da Bahia, fez cursos intensivos de química na Faculdade Municipal de Filosofia de Santo André, Centro de Treinamento para Professores de Ciências em S. Paulo e no Centro de Ensino de Ciências na Bahia. Além da vasta experiência de ensino de diversos estabelecimentos, trabalhou em pesquisa aplicada como analista na Companhia Antártica Paulista.

Matemática

Carloman Carlos Borges – Diplomado em Matemática pela Universidade de Itajubá em 1968, com pós-graduação igualmente em Matemática pela Escola Federal de Engenharia de Itajubá, em 1969, vem ensinando Matemática no Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia.

Além dos atestados de idoneidade moral, todos esses professores se comprometem a dar toda a assistência ao ensino de acordo com as disposições legais.

As professoras Yara Maria Cunha Pires para Psicologia e Judite Pires Torres para Didática já foram devidamente aprovadas por ocasião da autorização da Faculdade a 28 de agosto de 1968.³⁹

Respondendo às perguntas feitas anteriormente sobre as legislações e as cargas horárias, elas são importantes à medida que sabemos como funcionavam esses cursos, quem ministravam

³⁸Idem, *ibidem*. p. 2-3

³⁹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas sobre o curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e com habilitação em Biologia, parecer, decreto, currículos e fluxogramas**. Feira de Santana: UEFS, 1991. p. 10

as disciplinas, como ocorriam os processos de ensino, quais materiais e como estes eram usados nas práticas pedagógicas. Então, quem eram essas professoras e professores? Maria Hildete começou a estudar na segunda turma, em 1972 e, ao longo de sua formação, menciona outros nomes que não apareceram no parecer, o que leva a crer que a instituição crescia, e novos professores foram contratados. Mas quem foram Maria Cristina, Gislaine, Paulo Fernando, Carloman, Naises, Yara e Judite, e quais as suas relações com a Cidade princesa do Sertão?

Conhecer essas personagens é importante, pois possibilita a compreensão do modo como as relações políticas, de parentesco e de amizades influenciavam a contratação de professores. A constituição de um corpo docente numa instituição produz um perfil de professor a ser formado, o que, neste caso, tem implicações diretas no modo como se torna professor, como se profissionaliza. Na FFEFS, Maria Cristina, professora de Biologia, é filha do dentista e político baiano, Áureo de Oliveira Filho (1900-1976), à época deputado estadual pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA), além disso, era professor e dono de um dos principais colégios particulares da cidade, o Santanópolis. Yara Cunha, militante política da esquerda, com forte expressão e reconhecimento na sociedade feirense, professora fundadora da FEEFS, também atuava como professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG) – antiga escola Normal –, esposa de Raymundo Pires, arquiteto e funcionário da prefeitura entre 1967 e 1968, atuou como coordenador do Escritório de Planejamento Integrado, sendo um dos responsáveis e fomentadores do Plano de Desenvolvimento Local Integrado (PDLI) do município de Feira de Santana. Judite Pires Torres, amiga e colega de Yara Cunha, era formada em Pedagogia pela UCSal, foi professora concursada do IEGG e uma das primeiras professoras da FEEFS, da qual se desligou em 1971. Paulo Fernando Simões Lobo, ao que consta em seu currículo *Lattes*, foi professor da UFBA desde 1971, e não consta que atuou na FEEFS. Gislaine Vieira e Naises Lima, amigas de Maria Cristina, o que provavelmente lhes garantiram o cargo de professoras na FEEFS, até o último ano de funcionamento em 1975.

Carloman Borges tornou-se professor do Instituto de Matemática da UFBA ao aceitar o convite de Omar Catunda (1906-1986) para ser seu assistente.⁴⁰ Sergipano, natural da cidade de Frei Paulo, integrou um grupo de jovens intelectuais comunistas nas décadas de 1940 e 1950, em Aracaju, Sergipe, “foi preso em 28 de agosto de 1951, aos 20 anos, pelo investigador de Polícia Sebastião Dantas Barreto, por ser o mesmo de alta periculosidade e perigoso agente

⁴⁰ NERY, Wesley Ferreira; LIMA, Eliene Barbosa; BATISTELA, Rosemeire de Fátima. Estruturas da Matemática: indícios do ideário boubarkista no livro didático *A Matemática: suas origens, seu objeto e seus métodos* de Carloman Carlos Borges. In: LIMA, Eliene Barbosa; GOMES, Larissa Pinca Sarro; FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Livros didáticos e algumas histórias: teorias modernas da matemática**. Salvador, BA: EDUFBA, 2017. No prelo.

comunista.”⁴¹ Na sua ficha policial consta ainda que “viva desfazendo das autoridades constituídas da Nação, espalhando terror e concitando greves juntamente com seus companheiros que compartilhavam dos mesmos ideais.”⁴² Nesse período, largou os estudos, só retornando a 3^a série ginásial em 1959, na Escola Técnica do Comércio de Botafogo (Rio de Janeiro). Provavelmente, viveu na clandestinidade, como o seu irmão, também comunista, Fragmon Carlos Borges.⁴³

A ficha policial, ao descrever o indivíduo, produz uma imagem de alguém que poderia colocar a sociedade em perigo. E essa era a intenção, oriunda da ditadura getulista, muito mais forte nesse período, contra o comunismo ou qualquer outra coisa que subvertesse a ordem. Em muitos Estados, a polícia agia como se ainda estivesse no Estado Novo, e os mecanismos de repressão eram usados rapidamente para dar respostas a sociedade. “Há em toda repressão uma estratégia de ação, uma outra ordem de força, uma outra verdade. Em outros termos, há um projeto político de terror e de construção do medo que objetiva atingir, em primeiro plano, as suas vítimas imediatas e, em segundo, toda a sociedade.”⁴⁴ Desse modo, a imagem projetada, através de um registro escrito, materializa e inscreve o sujeito Carloman no “hall da fama” daqueles que poderiam causar sérios danos à sociedade. Quando se sabe que havia, entre jovens desse período, uma luta por igualdade e condições de vida para todos.

Retomando à lista de professores contratados à FEEFS, percebo que as relações de parentescos e amizades envolvendo a elite feirense colocaram Maria Cristina, Yara Cunha, Gislaine Vieira e Naides de Lima como professoras da FEEFS, também ressalto que, em Feira de Santana, havia poucos professores formados em nível superior. No caso das professoras, boa parte de todas elas já atuavam como professoras de escolas normais e cursos científicos. No caso dos professores Carloman Borges e Paulo Fernando, ambos atuantes na UFBA, talvez as suas indicações para a contratação pela FEEFS tenha ocorrido por indicação de outros professores de maior prestígio e notoriedade acadêmica dos instituto de Matemática e Física.

Outro ponto a ser destacado sobre os currículos apresentados está ligado aos Centros de Ensino de Ciências (CECIs) que, neste período, estavam interconectados com o Instituto

⁴¹ GILFRANCISCO. **Época**: Revista Modernista de Época. Aracaju: Edições GFS, 2014. p. 50

⁴² DOCUMENTOS DE INFORMAÇÕES ASV/ACE/CNF nº 3968/82. **Doc. P. de Busca nº 270/77 –Pessoas cogitadas p/ “Professor Assistente” da UFBA – c/ anexo.** SNI, 16 de ago.77. Fl. 10

⁴³ IPM 709. (Inquérito Policial Militar nº 709). **O comunismo no Brasil: V – a ação violenta.** Rio de Janeiro: Bibl. do Exército, 1967. vols. 4.

⁴⁴ ALVES, Paulo. **A verdade da repressão**: práticas penais e outras estratégias na ordem republicana (1890-1921). São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 8

Brasileiro de Educação Ciência e Cultura (IBECC), que era uma Comissão Nacional da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) no Brasil, criada em 1946, e tinha como objetivo atuar em projetos de educação, ciência e cultura. Dentro das ações do acordo do Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*, conhecidos como acordos MEC-USAID, e com o apoio das Fundações Ford e Rockefeller, o IBECC promoveu cursos para formação de professores em Ciências e Matemática, objetivando a modernização do ensino a partir de programas americanos. Entre o material experimentado, estavam o *Physical Sciences Study Committee* (PSSC), o *Biological Sciences Curriculum Study* (BSCS), o *Chemical Bond Approach* (CBA), o *School Mathematics Study Group* (SMSG), que também foram financiados pela *National Science Foundation* (NSF).⁴⁵

Muito provavelmente as ideias sobre ciências e seu ensino modernizado estiveram presentes na formação de professores de Ciências na FEEFS, já que as professoras Maria Cristina Menezes, Gislaine Nascimento e Naises de Lima tiveram contato com esse material, uma vez que realizaram cursos nos CECIs de São Paulo e da Bahia, podendo esta ser uma ligação para a contratação das duas últimas. Do currículo dos professores acima, percebe-se que as professoras são chamadas de licenciadas e os homens de bacharel e diplomado. O que viria a ser diplomado nesse contexto? Provavelmente esse resumo sobre a formação e das experiências profissionais, foi elaborado pelos próprios professores. Então, o fato de não ser um bacharel em Matemática é algo que o tornaria inferior profissionalmente? Essa talvez seja uma pergunta difícil de ser respondida. Porém, para o professor Carloman Borges, que era licenciado em Matemática e estava desempenhando a função de professor assistente no Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – espaço *organicamente complexo*⁴⁶, onde, talvez, esperava-se que ser professor de Matemática no ensino superior deveria possuir título de bacharel – associar a esta informação que sua formação era de graduado em Matemática, trouxesse-lhe algum prestígio e reconhecimento.

Quando o curso de Licenciatura em Ciências começou a funcionar, a FEEFS já estava funcionando na sede da antiga Escola Normal de Feira de Santana, situada à Rua Conselheiro Franco, nº 66, no centro da cidade. Juntamente com as indústrias que se instalavam no

⁴⁵ Ver mais em: ABRANTES, Antônio. **Ciência, Educação e Sociedade**: o caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC). 2008. 287 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2008.

⁴⁶ DIAS, André Luís Mattedi. **Engenheiros, mulheres, matemáticos**: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 321 f. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002

município, o comércio em forte expansão, as casas das pacatas ruas do centro começavam a dar lugar às lojas, o trânsito de pessoas e carros era constante e cada vez mais aumentava. Os cursos funcionavam no diurno; alguns professores, como Carloman Borges, não residiam em Feira de Santana, deslocando-se alguns dias por semana para ministrar aulas na FEEFS.

A Licenciatura Curta foi instituída no Brasil pela Indicação s/nº, publicada pelo Conselho Federal de Educação, em 9 de outubro de 1964, seis meses após o golpe militar. Entretanto, os esboços para uma formação de professores diferente da que era oferecida pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, surgem na LDB de nº 4.024/1961. Na referida lei, não aparece a nomenclatura licenciatura curta, porém, apresenta a possibilidade de oferta de uma formação especial para suprir as necessidades do ensino público, principalmente o curso ginásial que se encontrava em forte expansão.

Assim, as passagens da LDB que possibilitavam ou flexibilizavam a formação de professores estavam nos artigos

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete: [...]; m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.⁴⁷

Outro fator preponderante para a criação das licenciaturas curtas foram as críticas que surgiam à formação de professores oferecida pelas Faculdades de Filosofia. O teor dessas críticas era:

- a) Coincidência de objetivos múltiplos, cuja conciliação não vem sendo alcançada (formação simultânea do professor e do pesquisador etc.);
- b) Inadequação da preparação do professorado que vai funcionar no primeiro ciclo da escola secundária, dominada por um sentido de 'especialismo' não harmonizável com o que deve ser a docência nessa fase discente;
- c) Deficiências na prática docente;
- d) Precariedade na obtenção de maior fixação profissional à docência;
- e) Alienação em relação a estudos concretos, concernentes ao campo específico ao qual se aplicará à docência: escola secundária brasileira.⁴⁸

⁴⁷ BRASIL. Lei nº4024/1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 06 mar. 2016.

⁴⁸ ABREU, 1966 apud CACETE, NúriaHanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui. [online]**. 2014, vol.40, n.4, pp.1061-1076. EpubApr 01, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014005000011>

Deste modo, as críticas se juntaram aos modelos de licenciaturas oferecidas pelas Faculdades de Filosofia, faculdades isoladas ou pelos Institutos Superiores, visto que algumas universidades já tinham criado alguns deles. Independente das críticas propostas por Abreu⁴⁹ aos cursos de licenciaturas ofertados pelas Faculdades de Filosofia, houve outros motivos por parte dos governos, conforme ficou constatados em anos posteriores, a oferta de licenciaturas curtas além de atender a modelos vigentes na Europa e nos Estados Unidos, resolveria o problema da falta de professores especialistas nas escolas brasileiras. Assim, a implantação das licenciaturas curtas economizaria tempo de formação e dinheiro, no caso das universidades e faculdades públicas.

Em muitos casos, senão em todos, as licenciaturas, principalmente em Matemática, Biologia, Química e Física, ofereciam uma formação, nos três primeiros anos, de conteúdos específicos da área, e só no último ano os alunos cursavam as disciplinas da área pedagógica. Esse modelo ficou conhecido como o 3+1, três anos de conteúdo e um de Didática. Só por meio do parecer nº 292/62, do CFE, aprovado em 14 de novembro de 1962, que trata das matérias pedagógicas para a licenciatura, estabelece a obrigatoriedade do ensino das disciplinas a) Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), b) Elementos de Administração Escolar, c) Didática e d) Prática de Ensino (sob forma de Estágio Supervisionado) e a inserção destas desde o primeiro ano do curso.

O ensino dessas matérias surge, segundo Valnir Chagas – relator do parecer –, para dissolver o esquema 3+1, e deveria se dar levando em consideração a hierarquia dos temas, tornando-se pré-requisitos para outros. Assim, “Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes de a Administração Escolar e Didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento quando o ensino destas últimas estiver pelo menos a meio caminho.”⁵⁰ Ainda ressalta que “é por todos os títulos desaconselhável separar o *como* ensinar do *que* ensinar.”⁵¹ Desse modo, a formação pedagógica seria ofertada, no mínimo, em metade curso.

Conforme os estudos de Ferreira, a referida Indicação s/n foi do Conselheiro Newton Sucupira. Nela constava a criação de “três licenciaturas de 1º ciclo, com três anos de duração,

⁴⁹ Idem, *ibidem*.

⁵⁰ BRASIL; AZEVEDO, Gilka Vicentini Ferreira. **Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres**. Brasília: MEC Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p. 376

⁵¹ Idem, *ibidem*.

em caráter experimental, especialmente destinadas à formação de professores para o ciclo ginásial; criou-se, assim, ‘um tipo de professor polivalente’⁵². A polivalência se daria por meio das habilitações que o diploma de professor assegurava a cada uma das Licenciaturas Curtas:

- a) Letras - permitia o ensino de Português e uma língua estrangeira;
- b) Estudos Sociais - habilitava para ensinar História, Geografia e Organização Política e Social Brasileira;
- c) Ciências - concedia o direito de ministrar aulas de Matemática, Iniciação às Ciências e Ciências Físico-biológicas.

Ao permitir que um professor pudesse ministrar aulas de mais de uma disciplina, naquele contexto em que faltava professor e aumentava o número de turmas do curso ginásial, o governo estaria reduzindo o problema da falta de professor com formação específica e diminuindo o tempo de formação. Desse modo, economizaria dinheiro e tempo, para resolver tais problemas, pois “enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%”.⁵³ Logo, a falta de professores com formação específica era um problema urgente e que requeria atenção especial das unidades governamentais.

O Parecer nº 106/66 do CFE recomendava que as licenciaturas curtas “Sendo de mais modestas exigências, tais licenciaturas se tornam mais acessíveis às Faculdades do interior. [...] É desejável mesmo que as novas Faculdades a se instalarem no interior começem com as licenciaturas de 1º ciclo”.⁵⁴ Assim, a criação das licenciaturas curtas surgiram, também, para resolver o problema da busca crescente de jovens por um diploma de nível superior, ocasionados pelo processo de industrialização que vivia o país. Entretanto, as poucas Universidades e Faculdades de Filosofia não davam conta da crescente demanda; esses jovens, oriundos da classe média burguesa, que terminavam o Ensino Secundário, buscavam uma formação superior na tentativa de melhorar o salário, logrando cargos mais altos nas indústrias que se instalavam no país. Logo, permanecia o problema da falta de professor com formação em nível superior, pois poucos dos jovens que terminavam o curso atuavam na sua área de educação.

⁵² FERREIRA, Eunice Freitas. **Licenciatura de curta duração:** solução emergencial ou definitiva? 1982. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982. p. 16.

⁵³ SAVIANI, Demeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. p. 300.

⁵⁴apud FERREIRA, Eunice Freitas. **Licenciatura de curta duração:** solução emergencial ou definitiva? 1982. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982. p. 18.

Todo este contexto de falta de professores, aumento nas vagas para o processo de escolarização da educação primária e secundária, e o número de excedentes “no vestibular que superava o número de vagas cresceu 212%”⁵⁵ entre 1964 e 1968, só acentuaram a crise educacional e somaram insatisfação junto as crises econômica e política que o país passava. Essa pressão acabou desencadeando, através dos acordos MEC-USAID, na Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, e a reforma do ensino primário e secundário, com a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Essas reformas educacionais institucionalizaram, assim como no modelo industrial implantado pelo fordismo, a burocratização hierarquizada do grau acadêmico. A Reforma Universitária dividiu o ensino superior em graus: a) graduação: bacharelado, tecnólogo, licenciatura curta e licenciatura plena; b) pós-graduação: *latu-sensu* (especialização) e *strictu-sensu* (mestrado e doutorado).

Sobre esta questão Eunice Ferreira escreveu que “[...] a hierarquização do grau acadêmico não define, tão somente, o nível ocupacional e salarial: ela se processa também a nível cultural. Com a fragmentação do grau acadêmico, o conhecimento e as atividades acadêmicas foram também hierarquizadas.”⁵⁶ Nesse sentido, quanto mais se qualifica maior seria o salário, e este será o lema da classe média em busca de uma melhor ascensão social. Em relação às Licenciaturas Curtas, estas “tornaram os conhecimentos fragmentados e pulverizados pelas diversas disciplinas que compõe a ‘área de estudo’. As abordagens são superficiais, uma vez que a redução do tempo de integralização do curso não permite nenhum aprofundamento.”⁵⁷

Essa hierarquização ainda estava relacionada ao fato de que o custo de um aluno/hora na licenciatura curta corresponderia à metade do valor custo de um aluno/hora na licenciatura plena, “une-se o útil ao agradável: solução fácil para o negócio fácil.”⁵⁸ Assim, o governo viu a possibilidade de resolver de forma emergencial o problema da falta de professor para o ensino de 1º grau. Por mais que circulasse esse discurso da falta de professor, e isso era um fato, por que a licenciatura curta e/ou os cursos tecnólogos não seriam uma opção de formação em nível superior adequada? Por que tantos discursos contrários? Seria o fato de serem implementados por um governo sem respaldo político, por um governo golpista? Essas problematizações serão respondidas ao longo do texto.

⁵⁵ FERREIRA, Eunice Freitas. Op. cit.p. 59.

⁵⁶ Idem, ibidem. p. 62.

⁵⁷ Idem, ibidem.

⁵⁸ Idem, ibidem. p. 19.

A formação de professores para o ensino de 1º grau, após a Lei 5.692/71 e processo de desenvolvimento industrial, ganhou fortes nuances. A reforma instituída pela referida Lei tornou obrigatório, dos 7 aos 14 anos, os antigos cursos primário e ginásial, como curso de 1º grau, oferecido em oito séries, da 1ª à 8ª; o segundo ciclo do curso secundário, passou a ser chamado de 2º grau, com duração mínima de dois anos e máxima de cinco anos, desde que cumprisse os estudos correspondentes as três séries desse nível. Sobre a formação de professores o

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

[...]

- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.⁵⁹

Esse foi o momento que a Licenciatura Curta foi institucionalizada e compatibilizada com o processo de escolarização, a hierarquia na formação estava garantida e obrigatória, não mais em caráter emergencial como propunha os pareceres da segunda metade da década de 1960. Com a reforma educacional que ocorria por meio das políticas governamentais e dos acordos MEC-USAID, o currículo do 1º e 2º graus mudaram, acreditava-se que tornaria o currículo mais próximo dos professores que estavam se formando, adequando os conteúdos estudados no ensino superior e aqueles a serem ensinados no 1º e 2º graus. Assim, “Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.”⁶⁰ Para atender a esse artigo, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia desenvolveu o programa curricular visando a reforma do ensino em quatro áreas: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências; d) formação especial (parte diversificada). Na área de Ciências estavam as disciplinas Iniciação às Ciências (1ª à 4ª série), Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas (5ª à 8ª série) e Programa de Saúde, na parte diversificada, desenvolvido de modo integrado em todas as séries.

⁵⁹BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de ago. 1971.

⁶⁰ Idem.

O professor formado em Ciências pela FEEFS estava habilitado para ensinar as disciplinas mencionadas acima, com exceção daquelas ministradas de 1^a a 4^a série do 1º grau. Nos cinco semestres do curso eles estudavam conteúdos mínimos de Matemática, Química, Física, Biologia, Geociências e Educação, como pode ser observado abaixo:

QUADRO 1 - Disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências da FEEFS (1973-1975)

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA (Ano de conclusão)	
	1975.1	1976.1
Primeiro Semestre		
Matemática I	90	90
Biologia I	60	75
Física I	75	75
Química I	75	75
Psicologia Geral	45	60
Didática Geral	45	60
Subtotal	390	435
Segundo Semestre		
Matemática II	90	90
Biologia II (Zoologia)	60	75
Física II	75	60
Química II	75	60
Psicologia da Aprendizagem	45	60
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus	45	60
Subtotal	390	405
Terceiro Semestre		
Matemática III	75	90
Biologia III(Botânica)	60	75
Geociências	60	60
I.P.S (<i>Introductory Physical Science</i>)	60	--
Subtotal	255	225
Quarto Semestre		
Programa de Saúde	60	60
Biologia IV	--	75
Desenho Geométrico	45	45
Estatística	60	60
Matemática IV	60	--
Prática de Ensino de Matemática	90	75
Prática de Ensino de Ciências	90	75
Subtotal	405	390
Quinto Semestre		
Prática de Ensino de Matemática	90	90
Prática de Ensino de Ciências	90	90
Estudos de Problemas Brasileiros	45	45
Subtotal	225	225
Total	1665	1680

FONTE: quadro construído a partir do histórico de curso das ex-alunas Celina Nunes Bacellar e Sofia Marinho da Natividade.

Do quadro acima se observa que eram destinadas apenas 315 horas para estudos sobre o conhecimento matemático. Em 1976 constam apenas três disciplinas de Matemática (I, II e III) com 90 horas cada e houve a inserção de Biologia IV, com 75 horas; e a disciplina

Introductory Physical Science deixou de existir. Um dos fatores para essa mudança talvez seja a Resolução 30, aprovada no ano 1974 – extinguiu as Licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia e, em substituição, instituiu a obrigatoriedade da Licenciatura em Ciências, com habilitação em uma das áreas de conhecimento, para o ensino de 1º e 2º graus –, pois em ambos históricos os primeiros e segundos semestres permanecem sem alterações em relação às disciplinas, havendo apenas mudanças na carga horária. Como a Resolução 30 deveria ser aplicada a partir de 1975, provavelmente, a coordenação do curso já implantava alterações no currículo do curso de modo a deixá-lo equivalente ao currículo da Licenciatura Curta em Ciências que seria necessário para cursar a Licenciatura Plena em Ciências, de dupla habilitação.

1.2 Fios na caixa, qual escolher?

As vontades e escolhas dos alunos ao cursarem o curso de Ciências, em muitos casos, têm relação direta a questões socioeconômicas e culturais. Sofia M. da Natividade foi aluna da Licenciatura Curta em Ciências, é natural de Feira de Santana, filha de pais humildes, uma dona de casa e um mestre de obras, que sempre incentivaram os estudos dos oito filhos. Ao iniciar os estudos na FEEFS costumava ir a pé, já que não morava tão longe; era início dos anos de 1970, Feira de Santana começava a respirar ares de “cidade desenvolvida”. Ela nos conta que ao terminar o curso científico no Colégio Estadual de Feira de Santana resolveu fazer o vestibular

[...] saí de casa chateada e disse: vou me inscrever para Letras, esse curso curto [Ciências], dois anos e meio. Quero fazer logo é o curso completo. Letras já era completo; quem não era? Geografia, História... Não! Era Estudos Sociais, e Matemática e Ciências eram Licenciatura em Ciências.

A gente foi, cheguei na fila, eu e minha turma do Estadual, todo mundo se inscreveu no vestibular no primeiro dia; [...] quando chegou lá, disseram assim: você não vai se inscrever em Ciências? Respondi: Português! Disseram: de jeito nenhum, não vai, não! Eu disse: eu vou, eu vou sim, porque quero sair com tudo pronto. Insistiram: não vai, não, daqui até a gente terminar o curso, daqui pra lá já chegou a licenciatura plena! A gente terminou e não chegou. Depois foi que veio, eu já estava trabalhando, trabalhando fora.⁶¹

⁶¹ NATIVIDADE, Sofia Marinho da. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 28 de setembro de 2015. p. 2

É possível perceber, no depoimento de Sofia da Natividade, certa preocupação em relação à formação que teria num curso de Licenciatura curta e os impactos que essa formação representaria no futuro profissional dela. Porém, de onde ecoava que a licenciatura curta não era adequada para a formação de professores? Qual tipo de discurso prevalecia, o do governo que empurrava “goela abaixo” as licenciaturas curtas ou dos intelectuais das academias que viam as suas áreas de pesquisa e atuação se resumirem a disciplinas, numa formação polivalente, veiculado constantemente pelas sociedades científicas? Sofia Natividade desejava uma formação “completa”, e o curso de Letras já oferecia a Licenciatura curta e a plena, é provável que ela tenha escutado de outros estudantes e até de seus professores do Colégio Estadual sobre a formação na licenciatura curta e plena. Então, o que ela sabia, permitia aspirar uma formação vista como “mais completa”, como as tradicionais ofertadas pelas antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Não havia outras possibilidades, a menos que ela se deslocasse para Salvador.

“Eu não queria fazer matemática era pelo fato de ser uma licenciatura curta, eu já queria fazer uma licenciatura plena. [...] sempre gostei de Matemática, não que eu fosse aquela aluna e tal, mas é porque sempre gostei do desafio.”⁶² Sofia Natividade desejou fazer Matemática, contudo, queria também uma formação plena, completa, que permitisse ensinar no 1º e 2º graus. As Licenciaturas Curtas, predominantemente, eram cursos oferecidos para aqueles que estavam longe dos grandes centros urbanos, do total de 284 cursos, em levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) entre os anos de 1973-1974, “83,7% estavam localizados no interior e apenas 16,3% nas capitais”⁶³. Assim, “193 cursos eram mantidos por instituições particulares, 40 vinculados a instituições estaduais, 28 a instituições municipais e somente 23 eram mantidos por instituições federais.”⁶⁴

Os cursos oferecidos pela FEEFS estavam entre esses 40 mantidos pelos governos estaduais e entre os 33 cursos de todo o Nordeste. Já as Regiões Sul e Sudeste, possuíam respectivamente, 66 e 154 cursos. E de todos estes cursos, 149 eram cursos de Ciências. “Evidenciou-se que o setor privado foi o grande responsável pela expansão dessas licenciaturas, assim como de sua interiorização. Paralelamente, ocorreu o barateamento do custo aluno/hora e da mão de obra qualificada devido à desvalorização social do diploma.”⁶⁵ A pesquisa de

⁶² Idem, *ibidem*. p. 3

⁶³ FERREIRA, Eunice Freitas. *Op. cit.* p. 30.

⁶⁴ Idem, *ibidem*.

⁶⁵ Idem, *ibidem*. p. 31.

Eunice Ferreira apresenta dados gerais; se pensarmos mais localmente, na Bahia, a interiorização do ensino superior ocorreu via iniciativa dos organismos estaduais, através de “certa pressão” de setores da sociedade, o que foi de encontro ao ocorrido nacionalmente.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o número de licenciaturas curtas ofertadas pelas instituições federais. Com os tradicionais cursos de licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia alocados, após a Reforma Universitária, nos centros e institutos, tais unidades demonstraram uma sensata resistência a esse tipo de formação curta, que não contemplava o ensino, a pesquisa e extensão, pilares que sustentam o ensino superior. E, assim como Sofia Natividade, já previam a desvalorização social do diploma. Ela não teve oportunidade imediata de continuar os estudos na habilitação em Matemática, pois ao terminar o curso de Ciências ainda não havia a habilitação plena.

Entretanto, Hildete França, justifica a escolha por fazer Ciências

Porque era uma oportunidade que tinha em Feira de Santana naquela época, fui da segunda turma de Ciências. Tinha Letras e tudo, mas minha tendência era Matemática. Eu tinha facilidade em trabalhar com a Matemática. Então, tinha que buscar entrar nessa área de conhecimento, trabalhar nessa área de conhecimento. É diferente porque eu tinha mais afinidade com a Matemática, com os números, com a álgebra. Não tinha muitas dificuldades em trabalhar. Então, minha escolha foi nesse sentido. Quando acabei o curso de Ciências, o pessoal da família me orientou que fizesse o concurso para o Banco do Brasil, que tinha facilidade, eu entrava tranquilamente. Mas eu não quis. Porque o que eu realmente gostava era trabalhar com jovens na escola, na escola de Ensino Fundamental e Médio, entendeu? Era o que tinha vontade de fazer e fiz. E fui feliz. [...] Logo depois quando acabei o curso de Ciências na universidade, tiveram alguns alunos que se sobressaíram, e eu fui uma das que se sobressaiu. Professor Carlos Borges orientou quatro daqueles estudantes. Antes de colar grau ele nos orientou de fazer o vestibular na Católica, lá em Salvador, e dos quatro, dois não podiam ir... Que foi Lindinalva Cedraz e Leopoldo, a outra professora também daqui que ingressou junto comigo, mas ela deixou o curso de Matemática porque passou no concurso do INSS e foi trabalhar. Então, só quem ficou foi eu no curso de Matemática da Católica. E assim que acabei o curso, vim embora para Feira de Santana trabalhar na universidade.⁶⁶

Tanto Hildete França quanto Sofia Natividade cursaram a Licenciatura curta em Ciências, única possibilidade até então oferecida pela FEEFS. Todavia, a vontade de ter uma formação “mais completa” em Matemática aliada às orientações de Carloman C. Borges, Hildete França cursou a Licenciatura Plena em Matemática, oferecida pela UCSal. Vale ressaltar que não foi apenas a vontade que fez Hildete França cursar, as condições socioeconômicas de sua família e o fato de já ser professora da rede estadual deram segurança para que ela buscasse complementar a formação. Já as condições sociais levaram Sofia a buscar o mercado de trabalho da década de 1970 e não dar continuidade aos estudos em outra cidade,

⁶⁶ FRANÇA, Maria Hildete de Magalhães. Op. cit. p. 2

até porque a Licenciatura Plena de dupla habilitação ainda não existia na FEEFS e quando implantou, como disse Sofia Natividade, “já estava trabalhando, trabalhando fora.”⁶⁷

Já Wilson Pereira de Jesus – natural de Serrinha, Bahia, veio para Feira de Santana aos quinze anos para cursar o 2º grau, colega de Sofia Natividade, estudou o curso científico no Colégio Estadual – recorda que

Quando eu estava fazendo o ensino médio percebi que tinha uma vocação muito forte para Letras, fazia parte de um movimento literário aqui em Feira, que era o Grupo ERA. E comecei a fazer isso em 1972, ainda no ensino médio. E pensei, não vou fazer Letras porque não vou conseguir sobreviver, como precisa de muita gente na área de Matemática, faço Matemática e ainda faço arte. Por isso faço Matemática, mas poderia ter feito Letras. Foi pensando no retorno econômico.⁶⁸

Então, diferente de Sofia Natividade e Hildete, a escolha de Wilson estava atrelada a um retorno financeiro, uma vez que a FEEFS já ofertava tanto a licenciatura curta quanto a plena em Letras. A escolha de Wilson perpassou por uma visão do mercado de trabalho naquela época. Não foi o gostar ou identificar-se com a Matemática, mas as consequências que a formação num curso de Ciências poderia trazer.

As vontades de Hildete França sobressaíram em relação aos desejos de seus familiares. Nesse período, era comum às pessoas buscarem outras profissões, principalmente aquelas tidas como mais rentáveis e que possibilitavam ser vistas como “mais nobres”. A colega de Hildete França passou num concurso do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e deixou o curso da UCSal, Sofia também mencionou que uma colega de curso e de trabalho, abandonou a área para trabalhar no Banco do Brasil. Esses não foram casos isolados, muitos professores recém formados nas licenciaturas curtas buscavam outros empregos e abandonavam a carreira, sendo um dos fatores que fizeram emergir reflexões nos órgãos governamentais sobre a contínua falta de professores, já que estavam formando, mas não chegavam às escolas.

Assim sendo, os cursos de licenciaturas curtas foram implantados no país com o objetivo de formar professores em caráter emergencial e suprir a falta destes nas escolas de 1º e 2º graus. Entretanto, o que se observou foi a institucionalização desses cursos, gestada entre os anos de 1964 e 1974 e culminada com a publicação da Resolução 30. A maioria dos cursos era ofertado por faculdades particulares no interior dos estados, sobremaneira nas regiões Sul e Sudeste. No Nordeste e Norte o processo de interiorização do ensino superior começou também com

⁶⁷ NATIVIDADE, Sofia Marinho da. Op. cit. p. 3

⁶⁸ JESUS, Wilson Pereira de. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 11 de novembro de 2015. p. 1

faculdades de formação de professores, entretanto as poucas iniciativas foram de autarquias estaduais e municipais.

Convém ressaltar que a permissão do CFE para a criação das licenciaturas curtas no país contribuiu diretamente para o crescimento de faculdades particulares isoladas pelos interiores. Ou seja, as reformas educacionais implementadas na última metade da década de 1960 e na primeira de 1970, favoreceram a classe empresarial em educação, uma vez que 67% dos cursos eram ofertados pela iniciativa privada. “Este resultado pode ser explicado pela tendência de privatização que vem marcando profundamente o ensino superior a partir da década de setenta.”⁶⁹

O carro chefe dessa expansão era o curso de Ciências com 43% dos cursos em atividade no país. Eunice Ferreira apresenta alguns possíveis motivos:

Este resultado pode ser explicado ou pelo fato de o Curso de Ciências ter sido o primeiro a ser regulamentado através do Parecer de nº 81/65 do CFE, ou por ser essa área a que sempre acusou maior carência de professores licenciados. Tudo isso indica que certamente houve algum favorecimento ou direcionamento das autoridades competentes. Uma outra explicação para esta predominância da área de Ciências é o interesse da política educacional estatal em promover cursos na área das ciências exatas.⁷⁰

O favorecimento ou direcionamento mencionado por Eunice Ferreira pode ser observado nos acordos MEC-USAID, voltados, na maior parte, ao desenvolvimento da área científica e tecnológica. Esse movimento de modernização do ensino, sobretudo em ciências, ganha fôlego com o fim da segunda Guerra Mundial e vai perdurar até o final da década de 1970, não só no Brasil, mas em todo o mundo. No Brasil, o IBECC em parceria com os CECIs vão impulsionar e disseminar esse desenvolvimento, seja por meio de cursos de curta duração, de material didático e técnico, ou na formação de professor na Licenciatura Parcelada em Ciências⁷¹, formação de professores de Ciências em caráter especial para atender, no caso da Bahia, a demanda de Colégios Polivalentes criados pela rede estadual. Como exemplos próximos, temos o currículo das três professoras contratadas pela FEEFS para o curso de Ciências, todas participaram de cursos oferecidos pelos Centro de Ensino de Ciências da Bahia

⁶⁹ FERREIRA, Eunice Freitas. Op. cit. p. 77.

⁷⁰ Idem, *ibidem*.

⁷¹BRAGA, Maria Nilda Silva. **O Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática – PROTAP (1969-1974):** sua contribuição para a modernização do ensino de matemática. 2012. 94f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

e pelo Centro de Treinamento de Professores do Estado de São Paulo, este último funcionava como centro difusor na tradução, divulgação e treinamento de pessoal para atuar em outros centros.

Portanto, a implantação da licenciatura em Ciências da FEEFS possibilitou o atendimento das propostas governistas de resolver o problema da falta de professores, mas não atendeu aos anseios daqueles que cursaram, já que pretendiam uma formação plena. Porém, por que desejavam uma formação plena? No próximo retalho dessa colcha tecida com fragmentos de muitos tecidos, usando linhas e agulhas diversas, entenderemos como foi costurada a formação do professor de Ciências da FEEFS por meio dos aspectos curriculares.

1.3 Fios da urdidura: aspectos curriculares da formação de professores em Ciências

O que estudavam os alunos do curso de Licenciatura curta em Ciências da FEEFS? Quais eram as matemáticas que permeavam as ementas de curso? No currículo do curso Ciências havia 25 disciplinas, distribuídas nos cinco semestres e nas áreas de Matemática, Química, Física, Biologia e Educação. Na área de Matemática, constavam as disciplinas Matemática I (75 horas), Matemática II e III (90 horas), Estatística (60 horas) e Desenho geométrico (45 horas). As disciplinas Prática de Ensino de Matemática I e II eram ofertadas na forma de estágio supervisionado.

Buscando compreender o que e como eram ensinados os conteúdos matemáticos, entrevistei a ex-aluna, Celina Nunes Bacellar, criada sob os cuidados da mãe exigente, estudou em escola religiosa para meninas, o Colégio Padre Ovídio, em Feira de Santana, evitando assim “que a gente tivesse contato com meninos”⁷², ou seja, fruto de uma educação rígida. Em 1969 concluiu o curso ginásial, iniciando em seguida o curso Normal no Instituto de Educação Gastão Guimarães, por obrigatoriedade de sua mãe que almejava a profissão de professora para as filhas. A mudança de uma escola religiosa e particular, para uma escola pública causou desconforto em relação à estrutura física da escola, a higiene do espaço, a metodologia de ensino, natural no processo de adaptação. Essa mudança de escolas deveu-se ao fato do processo de modernização pelo qual Feira de Santana estava passando, os ares de cidade moderna, industrial e grande, estavam em toda parte, inclusive na educação.

⁷² BACELLAR, Celina Nunes. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 22 de novembro de 2015. p. 3.

Assim, a troca de Colégio ocorreu em função dos tradicionais colégios particulares: Santanópolis, Padre Ovídio e Santo Antônio, a partir daquele ano, para adaptar-se a nova política educacional e aos avanços da cidade, começaram a substituir os cursos Normais por cursos profissionalizantes. Também passaram a oferecer os cursos científicos, cuja finalidade era a preparação para o vestibular. Com a expansão da escola pública, após a reforma instituída pela lei nº 5.692/71, a qualidade do ensino decaiu, pois faltavam escolas estruturadas, professores qualificados e materiais didáticos. Esse fato, só fez expandir o ensino privado, que passou a ser buscado pela classe média e alta, que viam na universidade a possibilidade de ascensão social.

A mudança na proposta do Colégio Padre Ovídio, no ano seguinte, em 1970, ao iniciar o curso científico, provoca desconforto àquelas famílias tradicionais que viam na escola religiosa o complemento da educação doméstica, e a oferta da formação de professoras primárias. Então, segundo Celina, sua mãe “Não me deixou fazer o científico na época; na visão dela, ela nos fez fazer Normal porque você vai ter logo uma profissão. Vai ser professora, ela era uma super mãe, nós acreditamos.”⁷³ Assim, Celina Bacellar concluiu o curso Normal e prestou vestibular na FEEFS.

Eu queria Matemática. Também na época pensei em fazer até outro curso, tinha mais vontade de fazer, mas eu tinha uma paixão pela parte de Física, a parte de Astronomia. Tinha uma paixão na época, mas eu não sabia me direcionar, sempre gostei de Matemática, desde o primário, da época da tabuada, tinha uma facilidade grande, quis fazer Informática, não sei se o nome era esse mesmo, era em Salvador, minha mãe, barrou logo, filha minha não vai estudar em Salvador. [...] era pra procurar os cursos daqui porque Salvador não ia. E optei por Matemática, apesar de que me apaixonei por Ciências, laboratórios; Química, pensei, poxa, gostei de trabalhar em laboratório, fazer pesquisa, mas na época não tinha campo, quando tive acesso a microscópio, me apaixonei; mas a Matemática estava pesando mais.⁷⁴

Então, qual era essa matemática que estava pesando mais? As relações de Celina Bacellar com o professor Carloman Borges, por meio do apoio e dedicação deste em tirar dúvidas sobre os assuntos estudados, resolver exercícios, como pode ser verificados nos cadernos dela, fez com que Celina se sentisse mais professora de Matemática. “No curso de Ciências, tinham apenas três disciplinas de Matemática... Matemática I, II e III. E foi onde aprendi muito. E quem ministrava era o professor Carlos Borges.”⁷⁵, assim comentou a ex-aluna

⁷³ Idem, *ibidem*.

⁷⁴ Idem, *ibidem*.

⁷⁵ FRANÇA, Maria Hildete de Magalhães. *Op. cit.* p. 5

Hildete França, que estudou essas Matemáticas em 1972.1, 1972.2 e 1973.1. Já Celina Bacellar estudou em 1973.1, 1973.2 e 1974.1, também com o mesmo professor. No período em que Sofia Natividade estudou, 1974.1, 1974.2 e 1976.1,

[...] Matemática, eram duas com Carloman, uma com Raimundo; [...]. Foi fazer o que, mestrado, doutorado, ele estava fora do país, porque o doutorado é antigo, acho que quando nunca se pensava em doutorado, Carloman já foi fazer o dele lá fora, não sei aonde, mas foi. E Raimundo ficou no lugar, [...]. Era um projeto que tinha, ele era estagiário, eu não sei o que é que ele era de Carloman, ele era substituto de Carloman, mas ele fazia parte de um projeto, foi assim que ele entrou na UEFS, através disso.⁷⁶

Muito provavelmente até o ano de 1975 apenas o professor Carloman Carlos Borges ministrava as disciplinas da área de Matemática. Contudo, a professora Regina Lúcia Rosa da Silva Ribeiro, ex-aluna de Carloman Borges na UFBA, havia sido indicada por este, para assumir as disciplinas Prática de Ensino de Matemática I e II, no semestre que se iniciou em setembro de 1974. Já Raimundo Nascimento de Araújo, formado em 1970 pelo Instituto de Matemática da UFBA, foi o segundo professor da área de Matemática a ser contratado, possuía experiência, foi professor de Matemática de Sofia Natividade no curso científico do Colégio Estadual de Feira de Santana. Regina Rosa fez curso de extensão em Geometria Afim do Plano, pelo PROTAP, com carga horária de 120h, no ano de 1974. Desse modo, o corpo docente da área de Matemática começa a ser formado na FEEFS.

Então, para formar um professor quais saberes matemáticos devem ser ensinados? As amentas das disciplinas eram:

Matemática I: Revisão dos conceitos fundamentais da aritmética e álgebra (Operações com números inteiros e reais, Progressões, Elementos de Álgebra, Equações de 1º e 2º graus, Sistemas de Equações Lineares, Funções Elementares e seus gráficos).

Matemática II: Revisão dos conceitos fundamentais de Geometria Plana e Espacial, estudo de ângulos, triângulos, quadriláteros, circunferências, círculo, poliedros e principais sólidos geométricos e de suas relações métricas.

Matemática III: Introdução ao estudo funções através da revisão de intervalo, produto cartesiano e relação. Estudo de funções: generalidades, gráficos, funções par, ímpar, crescente, decrescente, composta, inversa, constante, identidade, linear, afim, quadrática, definida por várias sentenças, modular, exponencial, logarítmica e funções circulares.⁷⁷

⁷⁶ NATIVIDADE, Sofia Marinho da. Op. cit. p. 3

⁷⁷ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas sobre o curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e com habilitação em Biologia, parecer, decreto, currículos e fluxogramas.** Feira de Santana: UEFS, 1991. p. 34

Estes eram os conteúdos propostos para a área de Matemática na Licenciatura curta em Ciências, observa-se que é a mesma matemática ensinada no 1º e 2º graus. “Ora, se eram necessários quatro anos para que um professor estivesse habilitado para o ensino de uma única disciplina, a formação em três anos – e para até três disciplinas – só poderia redundar em sensível perda de qualidade.”⁷⁸ A perda de qualidade a qual a autora se refere pode ser entendida como má formação em relação aos conteúdos específicos vistos nos cursos superiores de duração plena; compartimentalização do curso em áreas; e uma parte prática, entenda-se estágio, com apenas uma disciplina, ou seja, uma formação teórica distante da futura prática daqueles que se formariam. Esses eram pontos críticos levantados por professores nas reuniões anuais da SBPC quando discutiam a situação da licenciatura curta em Ciências.⁷⁹

Celina Bacellar, além da entrevista, cedeu gentilmente, seus dez cadernos e dois relatórios de estágio. De posse desses materiais históricos, pude tirar a poeira, explorar cada página, identificando rastros e resquícios do período em que ela estudou. Os cadernos foram importantes, pois pude contrastar com outros materiais, como livros, as entrevistas, a legislação, entre outros. Folheando o primeiro caderno surgiu logo nas primeiras páginas, por meio das datas, a identificação do semestre em que foi usado.

No primeiro semestre de 1973, ainda com o nome de solteira, Celina Alves Nunes, usou dois cadernos em espiral: no primeiro, a capa traz uma malha num tom de azul e branco, que lembra tecido xadrez; o segundo, não possui capa e as folhas são coloridas em tons pasteis. Os conteúdos estudados são os mesmos propostos na ementa da Matemática I; numa dada página do caderno – não tive como precisar, pois as páginas não são numeradas e nem todas as aulas foram datadas –, especificamente quando escreveu os apontamentos sobre o conteúdo *Relação Funcional: função ou Aplicação* consta escrito no canto superior esquerdo o nome “Jacy Monteiro”. Continuei a folhear, e só no verso da última página desse primeiro bloco de folhas que um dia foram verdes, hoje desbotadas pelo tempo, consta a bibliografia, como escrito lá, “I – J. H. Jacy Monteiro, Osvaldo Sangiorgi e Renate Watanabe; II – Cid Guelli (Rel. Funções)”.

Os nomes dos autores Jacy Monteiro, Osvaldo Sangiorgi e Renate Watanabe, referem-se ao livro *Matemática: curso moderno (2º ciclo)*, produzido na década de 1960, em 3 volumes; o livro do Cid Guelli, pode ser o *Álgebra II*, editado também no período, e escrito em conjunto com Osvaldo Dolce e Gelson Iezzi. Esses livros, provavelmente, foram indicados por circularem nacionalmente e estarem em forte evidência nas campanhas editoriais, além de

⁷⁸ FERREIRA, Eunice Freitas. Op. cit. p. 17.

⁷⁹ REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA. Reformulação dos cursos de formação do educador. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, n.4, v.6, p. 57-66, dez. 1980.

apresentarem conteúdos voltados para o 1º e 2º graus. Assim, os nomes, no caderno e no canto da página, indicam que provavelmente o professor se baseou no livro dos autores e pode ter sugerido para que os alunos estudassem diretamente pelo mesmo.

O conteúdo anotado no caderno apresentava uma particularidade que me chamava atenção, eram sequências, como essa que constava na primeira página: 1.7.12, 1.7.13, 1.7.14, ...; seguidas de definições e propriedades sobre múltiplos e divisores, de imediato associei que poderia ser de algum livro. Lembrei-me que encontrei uma apostila encadernada, como um livro, nos arquivos do Núcleo de Educação Matemática Omar Catunda (NEMOC), quando estava digitalizando arquivos para a pesquisa. A apostila tem o título *Tópicos de Matemática Moderna (Introdução às Estruturas Algébricas)*, com 103 páginas, foi encapado pela FEEFS em 1972, consta o nome da Faculdade, do Governo do Estado da Bahia e do autor, Professor Carloman Carlos Borges. Esse era o material usado nas aulas de Matemática I, pois a sequência numérica mencionada anteriormente é a mesma apresentada na apostila e traz os mesmos exemplos, definições, demonstrações. Na última página da apostila constam as onze referências⁸⁰ usadas, entre elas, a primeira é *Iniciação às Estruturas Algébricas*, do Jacy Monteiro.

No segundo semestre de 1973, o caderno usado por Celina, apresenta na capa círculos brancos e verdes, sobrepostos, organizados simetricamente. E na primeira folha da parte destinada a Matemática, está escrito “resolução de exercícios propostos”, e na terceira linha 3.5.1 e constam as matrizes $A = \begin{bmatrix} 0 & 1 \\ 1 & 0 \end{bmatrix}$, $B = \begin{bmatrix} 0 & 1 \\ -1 & 0 \end{bmatrix}$ e $C = \begin{bmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 0 \end{bmatrix}$ sendo solicitado a verificação da igualdade $A(B+C) = AB + AC$. Este é um exercício proposto na página 64 na apostila elaborada por Carloman C. Borges, localizado no capítulo “estruturas algébricas II”. Neste, o autor apresenta as “novas estruturas” de anel, corpo e espaço vetorial, e menciona “[...] que o aluno irá observar imediatamente no estudo destas estruturas é que, tôdas elas estão respaldadas na estrutura de grupo, já estudada anteriormente; por isso é que, neste sentido, podemos afirmar que a estrutura de grupo é a mais importante estrutura algébrica.”^{81,82}

⁸⁰ Introdução à álgebra (Leopoldo Nachbin), Álgebra Moderna (Frank Ayres Jr. – Coleção Schaum), Álgebra Moderna (G. Birkhoff e S. MacLane), EstructurasAlgebricas (R. Enzo Gentile), Matemática Moderna (Papy – 5 volumes), Problemas de Álgebras Moderna (A. Bigard e M, Crestey), Topologia, Geometria Projetiva e Afim (Dienes Golding), Ensino Moderno da Matemática (T. J. Fletcher), Introducción a la Matemática Moderna (D. G. R Allen), Matemática Moderna (Calamé e André)

⁸¹ BORGES, Carloman Carlos. **Tópicos de Matemática Moderna**: introdução às estruturas algébricas. Feira de Santana: (mimeo).

⁸² Desse modo, percebe-se que professor Carloman tinha conhecimento do processo de reformulação do currículo de Matemática por meio das ideias bourbakistas. Segundo Guimarães, “[...] a ênfase na unidade da matemática (a idéia da “fusão” Aritmética/Álgebra e da “síntese” Álgebra/Geometria, a integração da Trigonometria em outros

Nesse sentido, a abordagem usada por Carloman Borges nas disciplinas era numa perspectiva que contemplasse tanto o conhecimento da matemática do 1º e 2º graus quanto do ensino superior, do mesmo modo que as abordagens propostas por Jacy Monteiro e Omar Catunda, nos livros publicados no mesmo período. Os conteúdos estudados nesse semestre não foram os propostos na ementa, já que esta previa o estudo da geometria euclidiana plana e espacial. A Matemática III, além dos conteúdos propostos, foi inserido Números Complexos e não foi encontrado vestígios do estudo de Limites, conforme proposta da ementa. Para o estudo de Trigonometria foi usado o livro de Manfredo Perdigão, editado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA); para os Números Complexos, mais uma vez o livro do Oscar Guelli e outros autores.

Sobre as aulas, Celina Bacellar menciona que Carloman Borges

[...] foi um professor que fez muita diferença, porque ele sabia das nossas dificuldades, sabia que a maioria tinha vindo do curso Normal, então ao abordar os conteúdos, ele deixava uma parte reservada para fazer um revisão dos pré-requisitos do que seria dado. Eu anotava tudo. Era paralelo, estava dando conteúdo e já botava logo ali as coisas também. Eu não tive assim dificuldades. Não sei se a maneira que ele ensinava, eu não tive. Apesar de ter feito um curso Normal deficiente, ele foi um super professor, acho que foi ele que procurou suprir as necessidades que a gente tinha, fui fazendo o curso caminhando normalmente, fazendo todas disciplinas, estava caminhando normal; acho que o mérito foi dele como professor. As Matemáticas do curso de Ciências, da curta, eram Matemática básicas, era um Pré-cálculo de hoje. Ele fez a Matemática I, como era chamada antigamente, teve produtos notáveis.⁸³

Os cadernos de Celina Bacellar também trazem, em muitas páginas, anotações à próprio punho do professor; a maioria são demonstrações e correções nos exercícios que ela respondia. Isso foi algo que ela sinalizou, quando me entregou os seus cadernos; do depoimento acima nota-se que Celina Bacellar possui um respeito e admiração pelo professor, tornando-o uma pessoa próxima, cuidador com a aprendizagem dos alunos. Sofia também lembrou que “Era aluna de Carloman, morria de medo dele; naquela época, ele era aquilo ali, você imagina, a gente tinha pavor, medo, medo mesmo. A gente tinha medo mesmo, *não dava um piu*⁸⁴ na

tópicos curriculares); a importância dada à Álgebra e à Geometria vectorial, bem como às estruturas matemáticas; a orientação axiomática do ensino, isto é, a organização do currículo tendo como última meta o estudo axiomático da Matemática; a preocupação com o rigor e com a linguagem e simbologia matemáticas.” GUIMARÃES, Henrique Manuel. Por uma Matemática Nova nas Escolas Secundárias – Perspectivas e orientações curriculares da Matemática Moderna. In: MATOS, José Manuel; VALENTE, Wagner Rodrigues. (org.) **A matemática moderna nas escolas do Brasil e Portugal**: primeiros estudos. São Paulo: Zapt Editora, 2007.p. 43.

⁸³ BACELLAR, Celina Nunes. Op. cit. p. 4.

⁸⁴ Expressão usada comumente para designar o ato de ficar em silêncio.

sala.”⁸⁵ Então havia naquele professor, todo um rigor, uma imposição da imagem do que é ser professor; parece-me que o rigor da matemática entra em simbiose com o ser professor. A produção desse tipo de imagem, revela uma busca pelo controle, pelo poder, sobre os demais; nesse tempo, a figura do professor ainda é aquela que detém o conhecimento e o aluno é mero receptor. As imagens projetadas por Celina e Sofia sobre o professor nos leva a identificar dois professores diferentes, agindo com personalidades diversas para determinados alunos.

Dos cadernos de Celina também surgiram rastros sobre o uso de materiais produzidos e difundidos pelo IBECC aqui no Brasil. Nas indicações de referências bibliográficas apareceram *Química: uma ciência experimental* (vol. 1), *Chemical Educaction Materias Study (CHEMS)*, *Physical Science Study Committee (PSSC)* e *Iniciação às Ciências* (1^a parte). O uso dessas referências não se deu somente pelo fato das professoras terem realizado cursos nos Centros de Ensino de Ciências da Bahia e de São Paulo, o próprio parecer de autorização do curso de Ciências da FEEFS menciona, no item sobre os laboratórios, que “Tanto a discriminação do vasto material licitado e a idoneidade do ‘Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura’ revelam criteriosamente seleção proporcionando campo bastante para as mais variadas experiências.”⁸⁶ Provavelmente, o projeto do curso de Licenciatura Curta em Ciências da FEEFS evidenciava o papel do IBECC para a implantação dos cursos de Ciências e seu papel para a modernização do ensino e o desenvolvimento industrial.

Desse modo, os materiais a serem usados no laboratório eram comprados no IBECC por ser o centro de referência na difusão da modernização do ensino das ciências. Contudo, a criação da Fundação Brasileira de Ensino de Ciências (FUNBEC), criada em 1966, era a responsável pela industrialização e comercialização dos materiais criados pelo IBECC, fazendo alcançar cerca de 80% das vendas de determinados tipos de *kits*. Os livros mencionados anteriormente foram traduzidos e comercializados incessantemente na década de 1960; na primeira metade da década de 1970 entram em declínio, visto a resistência dos professores em função das condições inadequadas de trabalho, sejam elas condições materiais ou profissionais.⁸⁷ Entre as condições profissionais estão a resistência a um material estrangeiro, a falta de domínio do conteúdo a ser ensinado, aos métodos e técnicas de ensino propostos.

⁸⁵ NATIVIDADE, Sofia Marinho da. Op. cit. p. 3

⁸⁶ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas sobre o curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e com habilitação em Biologia, parecer, decreto, currículos e fluxogramas.** Feira de Santana: UEFS, 1991. p. 10

⁸⁷ ABRANTES, Antônio. Loc. cit.

Nesse sentido, a não aceitação do material como guia de trabalho é ponto importante do processo de profissionalização desses professores, resistir a imposições e condições torna possível discutir e pensar qual o lugar de professor de Ciências e Matemática no campo profissional. Os livros e os *kits* do IBECC, em aulas convencionais ou no laboratório, permearam a formação dos alunos do curso de Ciências da FEEFS, Sofia lembra que

Quando estudei Ciências tive aula de laboratório. [...] a professora era muito boa, ela trouxe o *kit* todo. [...] a gente adorava aula de laboratório, porque a primeira coisa que ela fez com a gente, foi conhecer tudo aquilo. O que era um bêquer, *erlenmeyer*, pipeta graduada, tubo de ensaio; primeiro a gente conheceu tudo, como era que usava o microscópio, as partes do microscópio, como usar um microscópio, o que era lâmina e o que era lamínula, tudo isso! Todos esses nomes que estou lhe falando aqui, aprendi lá.⁸⁸

Ao buscar uma fonte sobre métodos e técnicas de ensino, tive contato com o livro *Introdução à Didática*, de autoria de Imídio Nérici, também usado na disciplina Didática na FEEFS. A ideia era compreender quais os saberes necessários na formação do professor de Ciências frente às atividades a serem desenvolvidas no interior de laboratórios e/ou de experimentações realizadas nas salas de aula. Para o autor, a “experiência é procedimento eminentemente ativo”⁸⁹ e que, entre outras ações, procura “(i) repetir um fenômeno já conhecido; (ii) explicar um fenômeno que não é suficientemente conhecido; (iii) constatar, com algumas razões, *o que vai acontecer...*, partindo para outras experiências mais ajustadas ao que se quer estudar.”⁹⁰ Nesse sentido, as experiências realizadas durante a formação em Ciências, voltadas a obter resultados e tirar conclusões, assim, assumia “aspecto eminentemente indutivo quando fizer parte do método científico.”⁹¹ Assim, “o local mais próprio da experiência, na escola, é na *redescoberta*, em que o aluno é orientado para *experimentar e realizar experiências* a fim de chegar a *redescobrir verdades*.”⁹²

Nesse processo de experimentação, como mencionou Sofia, havia a necessidade de conhecer os objetos, também se conhecia a rotina do laboratório, o modo como ocorriam as aulas, ou seja, a repetição do fenômeno com a finalidade de explicar e redescobrir as verdades, sempre levando em consideração o método científico. Para Katya Zuquim Braghini,

⁸⁸ NATIVIDADE, Sofia Marinho da. Op. cit. p. 3

⁸⁹ NÉRICI, Imídio. **Introdução à Didática Geral**: dinâmica da escola. 7. ed. São Paulo: Editora Fundo de Cultura, 1968. p. 289

⁹⁰ Idem, *ibidem*.

⁹¹ Idem, *ibidem*.

⁹² Idem, *ibidem*.

O aparato científico era mediador de um saber fazer experimental e teve importante papel pedagógico no processo de educação científica, já que ilustrava, tornava visível e, por vezes, palpável para um público de não cientistas um fenômeno da natureza apresentado na forma de ‘fato’. É interessante examinar a exigência da observação apurada prescrevendo, para e no ensino, práticas, procedimentos, gestos, hábitos, habilidades, disciplinas corporais e também as materialidades dos instrumentos e dos objetos que constituíam o repertório de materiais escolares que se prestavam ao ensino de observação ‘bem feita’. As propostas de práticas pedagógicas davam forma aos sujeitos, segundo aquilo que se entendia como espírito e atitudes científicas.⁹³

Deste modo, o laboratório, as práticas e experiências pedagógicas estavam presentes na formação do professor, todavia quando esses, agora professores, chegavam na sala de aula as condições de trabalho não permitiam pôr em prática o que haviam aprendido. Assim sendo, o tornar-se professor não se constitui apenas na formação, as experiências oriundas das vivências no cotidiano das escolas foram importantes, pois elas permitiram ao professor pensar o seu lugar diante das condições de trabalho: falta de material, estrutura física inadequada, salas superlotadas, legislações, entre outras. Celina Bacellar ressalta que

Quando fui ser professora, podia ensinar as disciplinas, providenciei comprar um microscópio pra fazer experiência com meus alunos, furar o dedo, ver hemoglobinas. Me lembro que muita coisa que eu fiz durante o curso, tentei fazer com os alunos na aula, fiz experiência até além do meu curso. Me lembro que quando estava na sétima série, estudando corpo, os meninos traziam olho de boi pra fazer a pesquisa, e eu gostava muito assim dessa parte. Eu realmente fiquei apaixonada por essa parte de laboratório, o próprio conteúdo me levava a fazer aquilo ali, os livros daqui não traziam aquelas indicações. Mas eu vi o que eu podia, sabia que era fácil conseguir olho. Lembro que eu era uma pessoa que era assim, quando chegou a parte do corpo humano o conteúdo me dava ideias, fazer isso. Ia a consultório de ortopedistas de Feiras, quando vi aquelas formas do esqueleto ou órgãos, quando via nos médicos eu perguntava se eles podiam me ceder, e vários me cederam. Onde chegava, pedia pra levar pra escola; lembro que deixei muita coisa na escola, sentia que aquilo era importante na aula, porque o aluno podia ver.⁹⁴

Nesse sentido, a exposição de Celina sobre as condições de trabalho e a possibilidade de reinventar as suas práticas pedagógicas, mesmo faltando materiais didáticos e a escola não possuir laboratórios, são importantes para se pensar a profissionalização docente. Faltavam laboratórios nas escolas; os livros citados e usados na formação circulavam durante o curso, não chegaram a ser implementados pela rede pública de ensino. Fica subtendido que o material *Biological Sciences Curriculum Study* (BSCS) foi usado nas disciplinas de Biologia do curso de Ciências, pois as experiências narradas por Celina são da área de Biologia, e ainda menciona

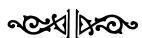
⁹³ BRAGHINI, Katya Zuquim. As aulas de demonstração científica e o ensino da observação. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 17, n. 2 (45), p. 227-254, Abril/Junho 2017

⁹⁴ BACELLAR, Celina Nunes. Op. cit. p. 3-4.

que os livros não tinham na escola. Assim, formar é apenas uma característica da profissionalização, apesar de caminharem lado a lado.

Portanto, a formação de professores de Ciências ofertada pela FEEFS, entre os anos de 1971 e 1976, atendiam a legislação vigente à época e buscavam ofertar um ensino imbuído de técnicas e procedimentos do como fazer nas salas de aulas. Por meio dos cadernos, já citados, observei que os exercícios eram sempre voltados a repetição e com muitas questões. Em disciplinas teóricas, as questões apresentavam perguntas diretas sem se preocupar ao desenvolvimento de uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, acredito que a FEEFS cumpria o seu papel de formar um professor, em curto tempo, como era o caso da Licenciatura curta em Ciências, priorizando procedimentos e técnicas voltadas ao ensino-aprendizagem, sem tornar o professor reflexivo ou consciente do seu papel enquanto sujeito capaz de compreender o processo como dinâmico e provocador de mudanças na consciência dos alunos.

RETALHO II

Um bordado com dois fios: a Licenciatura Plena em Ciências

Por que “um bordado com dois fios”? Um para a habilitação em Matemática e outro para a habilitação em Biologia. Nas seções que seguem abaixo, discutese primeiramente o perfil do professor de Matemática formado no curso pleno de Ciências, ou seja, o bordado. Nesse bordado, os trinta fios são representados pela Resolução 30, principal legislação para a formação de professores das Ciências, a partir de 1974; sendo os quatro fios a Matemática, a Química, a Biologia e a Física. Uma das características mais marcante de tal resolução era a ciência integrada, caracterizada como um ponto quebrado, pois a mesma não funcionou enquanto elemento chave para interconectar as áreas de conhecimento na formação do professor. A segunda seção traz a UEFS como um novo tecido, um novo espaço institucional, para, inicialmente, permanecer com a Licenciatura em Ciências, os mesmos professores, as mesmas práticas. Na terceira, uma nova linha surge, a da qualificação dos professores da universidade na pós-graduação. É assim o processo de profissionalização vai se constituindo.

2.1 Bordando o professor: de Matemática?

A licenciatura em Ciências da UEFS foi marcada por dois pontos: o primeiro, da habilitação em Ciências para o 1º grau; e o segundo, da formação plena em Ciências, com suas habilitações em Matemática e Biologia; regido pela Resolução 30/1974. Do semestre 1978.1 até 1986.2, semestre da última oferta do vestibular para o curso de Ciências, a UEFS havia formado 374 professores na licenciatura curta e 272 na licenciatura plena, representou

respectivamente, 11% e 8% dos alunos formados pela UEFS no período citado.⁹⁵ Ao analisar esses dados percebe-se que nem todos os formados no curso de Ciências para o 1º grau davam continuidade na formação plena. Alguns motivos para esse fato já foram mencionados anteriormente, mas cabe citar alguns: a mudança de área profissional, sendo aprovados em concursos públicos para campos diferentes da docência; a desvalorização do magistério naquele momento possibilitava que os egressos buscassem outros espaços.

Assim, boa parte dos que concluíam a licenciatura em Ciências tinha como destino as salas de aulas, seriam professores. Deste modo, como ex-alunos dos cursos de Ciências, curto e pleno, avaliam sua formação ao contar as suas histórias? Eles se percebem como professores de Ciências ou Matemática?

Josenildes de Oliveira Venas Almeida e Manoel Aquino dos Santos, naturais de Feira de Santana, e José Carlos Silva Santos que veio do Rio Grande do Norte – ainda menino, com a família para morar em Salvador, em seguida para Feira de Santana para que pudesse trabalhar, uma vez que a cidade entrava no processo de expansão comercial e industrial, o que possibilitou muitas vagas de emprego –, todos eles, filhos de pais e mães com pouco grau de instrução, tiveram uma infância simples. Manoel Santos lembra que na sua infância

[...] tive a sorte de conhecer Padre Galvão, logo com uns doze anos de idade. Ele foi um dos fundadores da UEFS e trabalhei na [Paróquia da] Matriz durante vinte e cinco anos. Nesse período, foi que aprendi as coisas, o interesse por leitura, pelos estudos em si. A gente já gostava, aguçou mais ainda e a gente conseguiu desenvolver. Terminei o ensino médio, fiz o vestibular. Quando fiz o vestibular, o curso era de dia, não queria vim fazer, porque não tinha condições. Tinha que trabalhar pra sustentar, ajudar a família, mas ele foi quem pagou meus estudos na época. Então, ele foi um dos grandes responsáveis por isso.⁹⁶

José Carlos Santos também recorda a sua infância, e esta é muito próxima a de Manoel Santos

[...] trabalhei na igreja de oito aos dezoito anos de idade. Fui coroinha de um padre que me chamava de “neguinho filho”, meu filho neguinho. Esse nunca me pagou um centavo pra trabalhar com ele. O que ele me dava era o troco do cigarro que ele comprava, essa pagava todo dia. Pedi um dinheiro pra comprar uma calça, ele disse: pra que você quer calça? Vá estudar! Mas eu só tenho uma calça. Fique com essa calça só. Quando chegou nos dezoito anos eu disse: cara, não vou trabalhar mais com o senhor, porque o senhor nunca me paga nada [...]. Se eu precisasse de um dentista, ele mandava (gesticula como se estivesse escrevendo) uma cartinha pro amigo dele dentista, atenda meu neguinho aí [...]. Precisava de um livro, ele mandava ir na

⁹⁵MARQUES, Jose Maria Nunes. **Relatório geral 1979 - 1987**. Feira de Santana, Ba: UEFS, 1987. 203 p

⁹⁶SANTOS, Manoel Aquino dos. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 30 de setembro de 2015. p. 1

livraria. Lembro como hoje, livraria Dom Pedro. Pode pegar o livro lá, naquela época não dava livro [...] eu pegava o livro de matemática, ele dizia: matemática e língua portuguesa. Eu dizia: e geografia? Que geografia, moço! Geografia você aprende. Às vezes pegava um de geografia, ele dizia: você pegou outro livro a mais? Eu dizia: peguei. Mas eu sempre fui honesto com ele. Fui pro exército, quando voltei do exército, disse: não trabalho mais com você. Foi quando ele falou que iria me dar um emprego e me mandou pra universidade, eu fazia já o segundo ano de administração [técnico em administração]. Quando cheguei me deram um salário mínimo e mais, tipo assim, dez por cento do salário mínimo, pra ganhar sessenta e sete mil cruzeiros reais e me deram setenta, setenta e dois reais. Para que isso? Não, você vai ser office boy. Eu disse: ah, não quero não, não dá certo não; ser office boy? Eu faço terceiro ano de administração, era segundo ou terceiro não lembro, pra ser office boy, não! O que é ser office boy, é você pegar a cartinha aqui, ficar sentadinho aqui, pegar um cartel, levar no segundo modulo, no primeiro, só são três módulos, eu não quero não, sinto muito mas eu vou embora. O cara disse: olhe, eu não posso recusar um pedido desse Senhor que disse ser seu pai, não posso recusar, mas vou deixar essa carta aqui, você vai lá e conversa com ele, você pensa, você volta se você não pensar, não precisa voltar. Fui e conversei com o padre e disse que não queria. Não quer por quê? Eu disse: porque eu vou ganhar um salário mínimo e mais cinco ou seis por cento do salário mínimo pra ser office boy, eu faço segundo ano de administração, eu quero emprego que me dê alguma coisa. Ele falou beleza, eu estou lhe dando a vara e você já quer o peixe, [...], então eu vou dá essa vara pra outro, mas pense primeiro. Eu não pensei, voltei lá e falei, eu estou com dezoito anos, eu estou com dezenove anos eu quero um emprego bom. Vou lhe mandar pra outro emprego, me mandou pro Banco Econômico. Fui pro Banco Econômico, chegando lá, o subgerente: é eu falei realmente com o padre que talvez eu conseguisse uma vaga pra uma pessoa aqui e já que ele mandou você, vai ser você. Tá bom, senta aí que eu vou conversar com você, você já tem carteira? Tenho, eu já tirei a carteira. Ah! Então senta aí. Depois chamou um rapaz e disse: leva esse rapaz na dispensa e dá umas vassouras pra ele, um pano. Você começa a limpar, pega a flanela, limpa aqui, limpa ali, quando precisar de você pra levar algum documento lá em baixo eu falo. Como é seu nome mesmo? José Carlos. Eu disse: Eu vou ser o que? Não, você vai limpar aqui. Eu disse: não pensei que seria isso não. Você esperava que fosse o quê? Eu disse: Bom, eu já conclui o ensino médio em administração, já trabalhei com administração, sei trabalhar com administração, pelo menos a escola me ensinou a trabalhar com administração, eu pensei que eu ia trabalhar em uma cadeira dessa assim sentado na administração do banco, então como auxiliar de administração e tal, ou então ajudando aqui e depois, nunca pensei que ia ser pra fazer limpeza. Aí ele disse: olhou pra mim e disse: Você já viu algum negro sentado em alguma cadeira dessa? [...] Eu disse: Mas só senta quem é branco? Ele disse: Não necessariamente, mais ou menos. Então não quero não, me piquei, fui embora, falei com o padre. [...] ai estava findando fevereiro em setenta e sete já, findando fevereiro, quando eu cheguei em casa tem uma carta, compareça na universidade com urgência, fui lá pra universidade, cheguei lá, seu emprego está aqui, você quer ou não quer? Eu disse: quero! Aí eu aceitei o emprego pra ser *office boy*, carregar papel.⁹⁷

A narrativa de José Carlos Santos retrata um contexto social e evidencia as relações de poder entre aqueles que fizeram a Universidade. A UEFS foi criada a partir de uma série de lutas de movimentos intelectuais, populares e políticos daqueles que almejavam uma Feira de Santana moderna e evoluída, partindo do pressuposto de que a modernidade é conquistada por meio da educação, e ofertar o ensino superior seria elevar Feira de Santana a uma categoria

⁹⁷ SANTOS, José Carlos da Silva. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 30 de setembro de 2015. p. 4-5

especial; e a Igreja Católica não ficou de fora, na figura do Monsenhor Renato Galvão (1918-1995), mencionado tanto por Manoel Santos quanto por José Carlos Santos. Os cursos técnicos em forte expansão para atender ao mercado de trabalho, as indicações políticas para os empregos públicos, também permearam as relações feirenses, tão intensas no Brasil nesse período. Da infância Josenildes Almeida lembra que

Na família, na minha família nós sempre fomos mais pobres, sabe? Meu pai era motorista de taxi, minha mãe cuidava de casa, nunca trabalhou, deixou na verdade, logo casou; e a gente nunca passou fome, nunca teve necessidades, mas não tinha as facilidades que os meus primos tinham, porque meu tio trabalhava na Petrobrás, outro era muito rico, então meus primos faziam curso de inglês, tinham muitas coisas que a gente não tinha oportunidade de fazer. Mas não foi por isso que a gente não batalhou, a gente estudou em escola pública, todos lá de casa, do infantil até a universidade, [...] eu e minha irmã fizemos ciências, com a plena em matemática, então eu estou aqui na UEFS desde de 83.2 só que convivendo todos os dias e noites vivendo com minha irmã no mesmo quarto, falando de matemática, falando de curso de ciências e minha mãe brigando: Vocês não falam de outra coisa! Depois veio os alunos e agente sempre conversando sobre alunos, sobre matemática, dia e noite, minha mãe dizia que a gente dormia e acordava falando de aluno e de matemática, e foi assim... Não foi uma infância difícil, a gente tinha oportunidades, assim, através do tios que sempre nos levava pra conviver, mas meu pai era muito rígido não deixava a gente sair de casa com ninguém, só com os tios e com as amigas, que hoje tem 50 anos de amizade com família, entendeu?⁹⁸

E essas personagens, cada uma ao seu modo se encontraram no mesmo período da graduação em Ciências a partir de 1980, e continuaram na UEFS como servidores técnicos administrativos. Todos concluem o 2º grau na modalidade técnica, seja em Administração ou Magistério, como Josenildes Almeida. Por escolhas e afinidades prestam vestibular para o curso de Ciências e concluem a graduação, em tempos diferentes, pois as relações família, trabalho e a dificuldade no curso foram empecilhos para a conclusão em tempo hábil. Sobre ser professor e exercer à docência em Ciências, as escolhas e os caminhos percorridos, narrados pelos sujeitos, não deixam de ser um processo auto reflexivo sobre as suas experiências que culminam no que se chama de formação.

Tomando como sentido e significado para o vocábulo formação, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa⁹⁹, (1) ato, efeito ou modo formar; (2) constituição, caráter; (3) modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter. Essas definições permitem exprimir a noção de que as experiências acumuladas pelos sujeitos são responsáveis pela constituição do

⁹⁸ ALMEIDA, Josenildes de Oliveira Venas. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 24 de setembro de 2015. p. 3

⁹⁹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

ser professor. Contudo, a formação acadêmica, responsável institucionalmente, é apenas uma parte desse processo contínuo. Assim, as primeiras experiências dessas personagens sobre docência e a matemática ocorrem através das chamadas bancas e/ou ainda durante o exercício profissional enquanto ainda eram estudantes do curso de Ciências.

[...] desde pequeno, quando meu pai me trazia para trabalhar com ele na fábrica – a gente chama fábrica de cordoaria –, tinha muita gente que não sabia, não sabia ler nem escrever, eu me lembro umas coisas assim interessantes é que eu era pequeno e ele pegava o povo, porque a gente passava uma semana pra ir no final de semana, sábado e domingo, para o centro da cidade. E de segunda a sexta ficava aí, e no meu período de férias eu vinha ficar o tempo inteiro com ele. De noite com aqueles candeeiros ele botava os outros pra poder aprender a ler e a escrever, a gente ensinava o pessoal, não tinha professor, as primeiras letras quem ensinava foi eu. Então desde pequeno que a gente já foi criado, foi criado pra ser professor, quando chegou lá na Matriz, me destacava mais do que os outros. Galvão botava, porque na minha época tinha dez pessoas, dez meninos da minha idade. E ele pegava, botava os que mais se destacavam para ensinar os outros e eu sempre também ensinava, depois ele pegava o pessoal que ele criava dentro de casa, as meninas que ele tinha, pra poder ajudar, quando estava fraca, me chamava pra dar banca, isso tudo eu ainda estava no ensino fundamental e médio e fui criando gosto pela coisa e ele queria que eu fizesse História, Estudos Sociais na época, só que eu não gostava de História, gostava mais de Matemática e aí pronto, eu vim fazer Ciências pra depois fazer Matemática, não tinha licenciatura em Matemática na época.¹⁰⁰

O depoimento de Manoel Santos é semelhante e próximo da narrativa de José Carlos Santos, que também era coroinha e vivia na Paróquia sob os cuidados de padre Galvão. José Carlos Santos menciona que

[...] não gostava muito da matemática, não era muito fã da matemática, mas tinha uma figura [colega] que não sabia matemática, eu queria me aproximar dessa figura [colega], então eu comecei a estudar matemática porque ela estava muito ruim em matemática, pior do que eu, comecei a me aproximar dela, eu comecei estudar matemática na sexta série. Ela me arrumou uma porção de garotinhas, tinha meninos também, pra que eu pudesse dar aula pra ela, eu tive que aprender matemática, aquela matemática da época, porque na quinta série eu tinha ficado em nove disciplinas na época, inclusive em matemática. Então eu tinha que aprender a matemática da sexta série pra poder aplicar a esse núcleo de pessoas; e eu comecei a ganhar dinheiro com matemática aí, que cada um me pagava cento e poucos centavos de cruzeiro reais na época, centavos, tipo, vinte centavos era dois reais; não era o real, era, depois virou o cruzeiro, aquela moeda amarela, acho que você não conheceu, e eu comecei ganhar um dinheirinho com aquilo, aquele dinheiro eu já usava pra ir no cinema, pra trocar com revista de quadrinhos, era fã do Mago, coisa do mago [Mestre dos Magos], do Super-homem, Incrível Hulk, He-man, o Batman e tal.¹⁰¹

¹⁰⁰ SANTOS, Manoel Aquino dos. Op. cit. p. 2-3

¹⁰¹ SANTOS, José Carlos da Silva. Op. cit. p. 2.

E assim as primeiras experiências do ser professor ganharam forma, consistência e desejos num campo que subjetivou as identidades em constante formação. Larrosa¹⁰², ao discutir as práticas pedagógicas de professores e professoras, e aqui, tomo essas experiências vividas pelos sujeitos enquanto práticas, enfatiza que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos [...], em particular das construções de narrativas nas quais, cada um de nós é ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.”¹⁰³ E, assim, diversos são os fatores que contribuíram para o modo de ser e estar profissional.

José Carlos Santos e Josenildes Almeida começaram a exercer, institucionalmente, a docência em Matemática quando ainda estavam na graduação em Ciências; Manoel Santos só passou a exercer quando terminou o curso. Assim, como eles, boa parte dos que cursavam a graduação em Ciências já eram professores e exerciam a profissão. A primeira licenciatura, neste caso a curta, é lembrada pelos entrevistados como uma formação conflituosa, visto a quantidade de disciplinas que não contribuíam diretamente para o ensino da Matemática, conforme recorda Manoel Santos ao expor que

Na aula era muito dessa forma, pra que eu quero isso? Vai me servir em quê? Porque a gente estudava Botânica, Zoologia, não tinha, pra gente que queria outra coisa, não tinha muito sentido essas disciplinas e aí perguntava sempre: ó professora me dê minha nota, que não vai me servir pra nada, não vou usar isso pra coisa nenhuma, o que eu quero é fazer matemática; outros queriam, eu quero me aprofundar mais em física, eu não quero, isso aí não vai servir pra mim. A grande dificuldade era, o professor que estava lá no curso não conseguia relacionar a disciplina que ele estava dando com a que a gente estava querendo, ele ia para o assunto dele mesmo específico, e a gente tem hora mesmo que já não gostava mesmo da coisa, ficava voando na sala e pronto, aí é que era o problema, tinha muitos que bagunçavam, quando a gente ia para o laboratório mesmo, começava a brincadeira e aquela coisa toda, coisa de jovem, né? Que acontece sempre e as práticas, eu não sei pra onde vai nada até hoje, só ia lá mesmo pra ajudar os outros a bagunçar.¹⁰⁴

O desejo em cursar Matemática está explícito na narrativa de Manoel Santos, contudo cabe questionar se os alunos conheciam e compreendiam o papel da licenciatura em Ciências naquele contexto. Isso, pois, a partir dos depoimentos e das histórias narradas, estes sujeitos sempre mencionam querer cursar Matemática, entretanto a única opção era o curso de Ciências, que, para muitos alunos, parece-nos haver uma espécie de boicote às disciplinas das áreas as quais eles não gostavam. Manoel Santos ainda lembra que “[...] a Matemática I foi quase que

¹⁰² LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

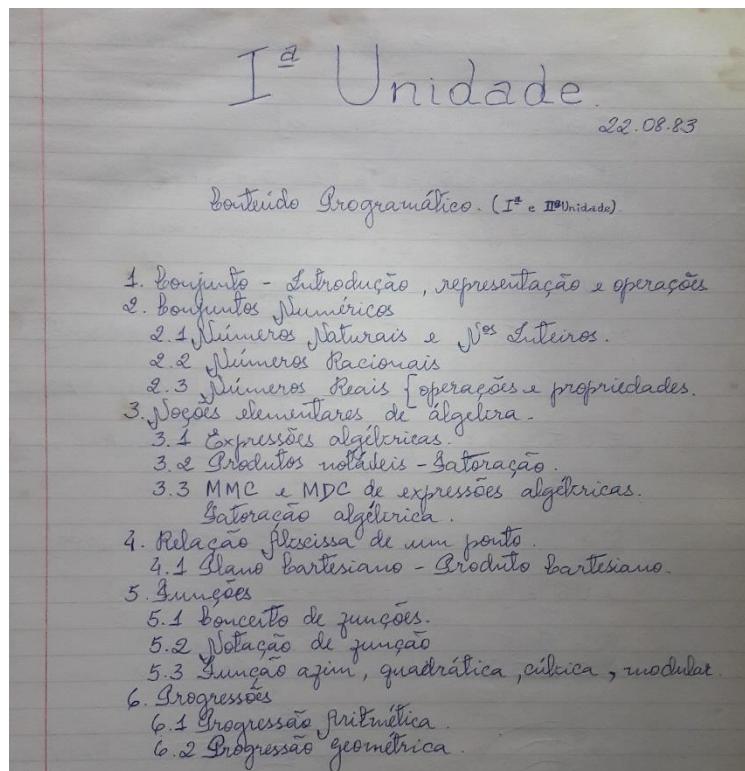
¹⁰³ Idem, ibidem. p. 52

¹⁰⁴ SANTOS, Manoel Aquino dos. Op. cit. p. 9.

uma revisão, o programa era uma revisão do Ensino Fundamental e Médio, acho que foi professora Celina Bacellar que foi minha professora em Matemática I, e não senti muita dificuldade com Matemática I não, começou a dificuldade já no, quando a gente foi fazer a plena.”¹⁰⁵

Como já mencionado, as disciplinas da área de Matemática na Licenciatura Curta, eram uma espécie de revisão dos cursos de 1º e 2º graus. Josenildes Almeida cedeu todos os seus nove cadernos do período que cursou a graduação e abaixo podemos ver o programa estudado. Os cadernos estão em ótimo estado de conservação, segundo ela, costumava escrever os rascunhos e depois transcrever a matéria para o caderno, isso fez com que os cadernos estivessem com o conteúdo organizado e sequenciado.

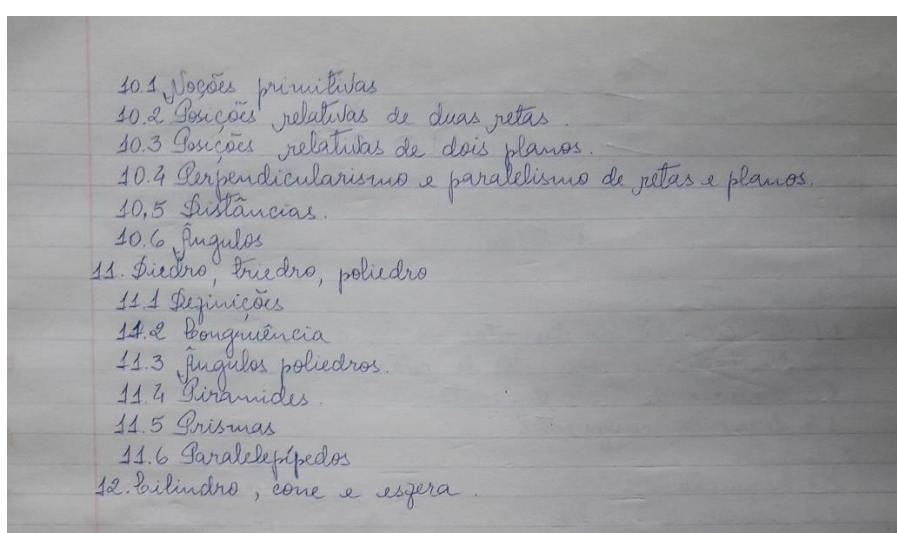
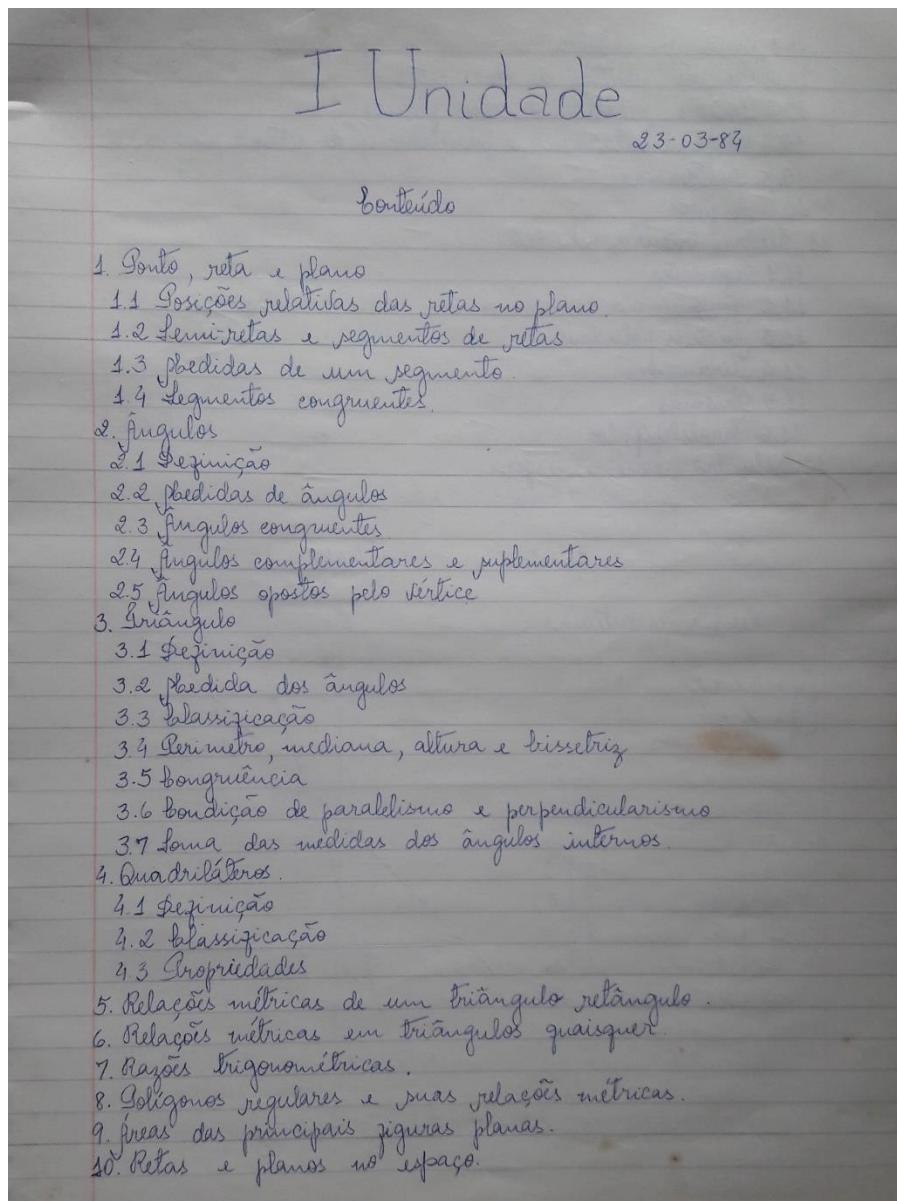
Figura 1 - Conteúdos de Matemática I



FONTE: Cadernos de Josenildes Almeida

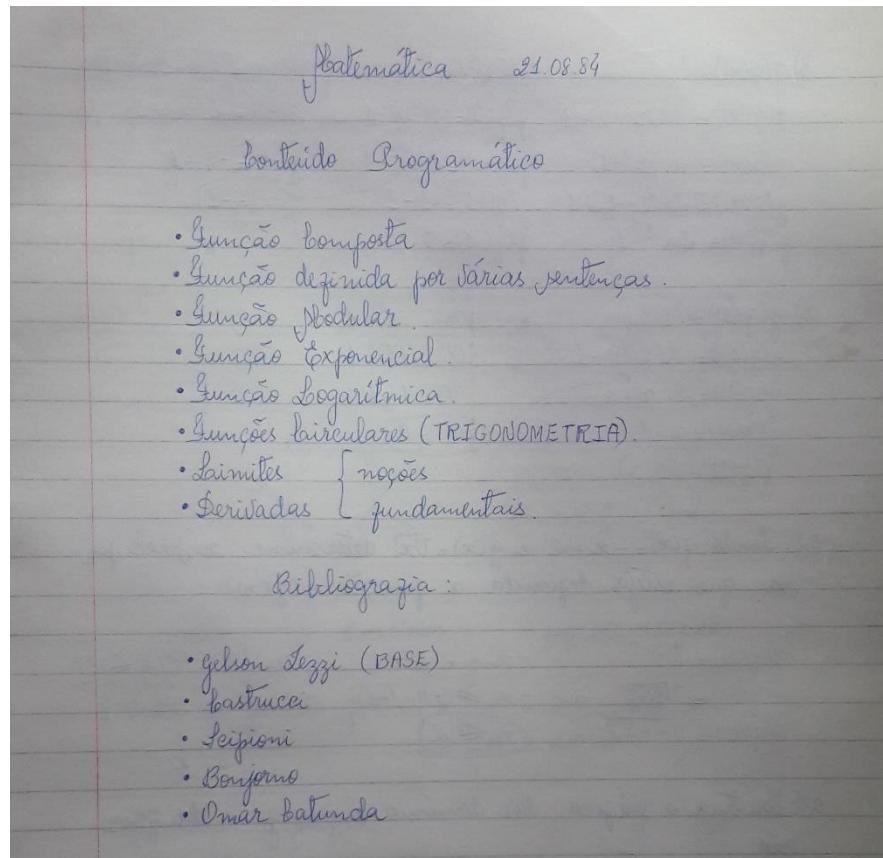
¹⁰⁵ Idem, ibidem. p. 4.

Figura 2 - Conteúdos de Matemática II



FONTE: Cadernos de Josenildes Almeida

Figura 3 - Conteúdos de Matemática III



FONTE: Cadernos de Josenildes Almeida

Dos programas acima o único a mencionar um referencial bibliográfico é a disciplina Matemática III, entretanto só consta o nome dos autores, sem citar o título dos livros. Esses eram os conteúdos necessários à formação do professor que ensinaria Matemática para o 1º grau. Do processo de transição da licenciatura curta para a licenciatura plena, os ex-alunos relatam as dificuldades encontradas e mencionam parecer outro curso.

A licenciatura curta foi uma preparação pra a gente atuar, eu entendo dessa forma, particularmente, uma preparação pra gente atuar nas escolas, que eles estavam precisando imediatamente, a plena foi um aprofundamento mais científico, uma coisa da matemática, bem diferente daquilo que a gente estava lá em sala de aula, eu entendo dessa forma, a maneira que eu absorvi, desta maneira, ou seja, quando a gente vai para as álgebras, para os cálculos numéricos, para geometria é diferente da Matemática I, II e III que a gente viu antes.¹⁰⁶

Josenildes também recorda

¹⁰⁶ Ibidem, p. 8.

Tive dificuldade, muitas, mas como eu sempre perguntei, nunca levei pra casa, eu perguntava a ele mesmo [professor] e buscava essa ajuda de outros colegas, amigos, até da área de engenharia que tinha mais sapiência do assunto, a gente parou como eu falei pra você, eles davam aula a gente, a gente marcava na biblioteca daqui da UEFS, marcava na biblioteca da rua, biblioteca municipal, que Haroldo [Bennatti] deu aula pra mim e algumas colegas minhas, nos orientando nessa parte de demonstração que a gente tinha muita dificuldade, muita dificuldade mesmo.¹⁰⁷

O que se evidencia é um desejo em ensinar Matemática. Sendo a única opção para isso, a Licenciatura em Ciências. A compreensão sobre as possibilidades de poder ensinar a uma ou outra área é algo que pouco chamou a atenção ou motivou o estudante a seguir o curso. Outro fato é que, para os estudantes, a dificuldade em matemática só ocorreu na mudança da licenciatura curta para a licenciatura plena. Isso serve como justificativa para enunciar: agora fazemos um curso de Matemática! Claro que essa justificativa é caricata, as dificuldades ocorriam em função da base matemática oriunda dos cursos de 1º e 2º graus, mesmo tendo a licenciatura curta como uma espécie de revisão. Porém, se a licenciatura curta era uma revisão, como foi apontado, por que havia as dificuldades no curso pleno? Seria a licenciatura curta insuficiente, quanto formação? Será que os professores ministram suas disciplinas de maneira superficial? Será que as dificuldades ocorreram em função das técnicas e dos procedimentos de ensino?

Diferente dos outros estudantes mencionados anteriormente, sobre sentir dificuldades na transição da licenciatura curta para a plena, Wilson de Jesus recorda que

Não, a dificuldade maior era, eu estava num grupo de colegas que, os meus colegas diziam para mim explicitamente: eu quero é meu nível E! Nível E era quem tinha a licenciatura plena. Todos eram professores do ensino médio do Estado, eles estavam interessados em ter um nível, não estavam interessados em estudar, aprender. E a prova disso é que nenhum deles continuam profissionalmente. Parou no ensino médio e pronto, mas eles queriam era isso mesmo. Então, eu estava mal acompanhados em certo sentido, queria um pouco mais. E também como não tinha, os professores não eram, eram professores disponíveis que a universidade tinha na época, então não tinha professores falando de pesquisa, pra você avançar, tinha Carloman isso, mas outros não. Nunca um professor meu falou de pós-graduação, além de Carloman. Verão, tinha na engenharia, mas no nosso curso não. Lembro que Inácio foi fazer, incentivado por Carloman, e outros. Mas na licenciatura, na formação de matemática, não tinha isso não.¹⁰⁸

Quando a UEFS passa a oferecer as habilitações plenas em Matemática e Ciências, em 1978, muitos alunos em terminalidade dão continuidade e outros da época da FEEFS retomam os estudos, é o caso de Wilson de Jesus. Muitos desses professores ao retornarem ao curso de

¹⁰⁷ ALMEIDA, Josenildes de Oliveira Venas. Op. cit. p. 18.

¹⁰⁸ JESUS, Wilson Pereira de. Op. cit. p. 2

Ciências para habilitar-se em Matemática, garantiram uma formação em que puderam ensinar no 2º grau, e como consequência o aumento no salário. A justificativa mencionada por Wilson, quando se refere aos colegas de curso, está atrelada a ideia de um “profissionalismo docente”¹⁰⁹ que não levou em consideração questões éticas e epistemológicas da profissão, que não rompeu com modelos de formação que privilegiavam um profissionalismo docente utilitarista, técnico-burocrático e pragmático.

A partir das narrativas de Manoel Santos, José Carlos Santos e Josenildes Santos, apresentadas anteriormente, é possível escrever que estes sujeitos não se percebiam como professores de Ciências. A pertença ou *status* de professor de Matemática chegou quando ainda nem estavam na universidade, mas as travessias e as formas de ser e se ver, que são totalmente subjetivas, permitiram que eles se enxergassem como professores de Matemática, mesmo que institucionalmente e oficialmente fossem titulados como licenciados em Ciências. Dentro do campo da profissionalização docente, apesar deste ser marcado pelas experiências externas sofridas pelos sujeitos, as subjetividades enquanto responsáveis diretas pela identidade profissional, é também constituinte da profissionalização, embora ocorra de modo inverso, ou seja, parte do sujeito, das suas experiências internas e dos modos como estes se apropriaram de todo esse contexto.

O conceito de formação, ainda que esteja atrelado a ideia de um conjunto de procedimentos com uma finalidade específica, sob o juízo institucional implica diretamente na constituição do sujeito professor, quando as políticas educacionais colocam este como pronto e acabado após tal ciclo. Entretanto, olhando para este mesmo conceito sob uma ótica social, histórica e subjetiva, poderíamos partir da desconstrução desse conceito, e visualizarmos que a formação do sujeito professor vai além do crivo institucional; começa quando criança por meio das representações de situações reais e imaginárias, e a partir daí será como uma rocha, que ao longo do tempo, é formada pela sedimentação da poeira. Ou seja, a formação é continua enquanto o sujeito permanecer em atividade potencial.

Assim, a formação plena em Ciências, ofertada pela UEFS, era regida pela Resolução 30/1974, instituída pelo CFE. Do que trata especificamente essa legislação? Quais as implicações para a formação de professores em Matemática? Essa Resolução trouxe alguma implicação para a formação de professores na UEFS, instituição nova? Essas são algumas perguntas que trarão reflexões a partir da leitura dos próximos pedaços de tecidos.

¹⁰⁹ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência: Uma construção ético-profissional.** Campinas: Papirus, 2005. p. 36

2.1.1 Trinta linhas, quatro fios: a Resolução nº 30

A Resolução nº 30 do Conselho Federal de Educação, publicada em 11 de julho de 1974, fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso, com obrigatoriedade a partir do ano seguinte. Esta resolução não atingiu diretamente a FEEFS, pois, nesse período, já se sabia que os alunos seriam transferidos para a UEFS, portanto, não houve a necessidade de readequação curricular. Todavia, essa Resolução ocasionou em mudanças nos planos da Universidade, pois a mesma tinha a proposta de um curso de Licenciatura Plena em Matemática, que não ocorreu em função de tal legislação, pois a autorização de curso de Licenciatura em Matemática só era possível via cursos de Licenciaturas em Ciências; isso levou a Universidade ter, apenas, a aprovação do curso de Licenciatura em Ciências: habilitação para o 1º grau e as habilitações para o 2º grau em Matemática e Biologia.

A Resolução nº 30 propunha que os novos cursos de Ciências deveriam ter 1800 e 2800 horas, respectivamente para licenciatura curta e a plena. Na curta deveria constar um currículo mínimo de Matemática, Física, Química, Elementos de Geologia e Biologia. Na parte diversificada, responsável pela habilitação plena, constaria: a) habilitação Matemática: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra, Análise Matemática, Geometria e Matemática Aplicada; b) habilitação em Física: Matemática, Química, Física e Física Aplicada; c) habilitação Química: Matemática, Física, Química Geral, Química Inorgânica, Química Orgânica e Biologia; c) habilitação Biologia: Biologia Geral, Botânica, Zoologia, Ecologia, Bioquímica e Biofísica; para todas as formações, curta ou longa, deveriam constar a parte de Instrumentação para o Ensino, voltado à formação pedagógica dos licenciandos.

No ano seguinte, por meio da Resolução 37/75, ficou instituído que toda a formação de professores para o 1º e 2º graus, na área de Ciências, deveria ser nos moldes da Resolução 30/74. Esse fato acabou causando desconfortos nas Instituições de Ensino Superior Públicas, visto que a maioria delas continuava a ofertar os tradicionais cursos de Licenciatura em Matemática, Biologia, Química e Física; a partir de então seriam ofertados como habilitações do curso de Ciências. Ao que parece, essa já era uma prática de boa parte das instituições privadas no país, que chegaram a deter 149 cursos de Ciências, entre 1973 e 1974. Contudo, não encontrei pesquisas que tenham avançado nessa linha, podendo este ser um tema para pesquisas futuras.

Na UEFS, as habilitações em Biologia e Matemática só foram ofertadas no segundo semestre de 1978, pois mesmo os alunos sendo transferidos, o planejamento estratégico da UEFS foi de formar a primeira turma com formação totalmente na instituição e só depois ofertar a plenificação. No entanto, em outras instituições como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (na época era uma instituição isolada, hoje UNESP – campus Rio Claro), visando atender à legislação vigente, transformou seus clássicos cursos de Licenciaturas em Matemática, Física e Biologia, no curso de Ciências com habilitações nas áreas citadas anteriormente, já a partir do ano de 1975. Segundo Fernando Dagnoni Prado, “Em relação ao andamento dos cursos, o previsível aconteceu: ficou evidente a superficialidade do ciclo básico e o empobrecimento do ciclo profissional; os alunos foram tomados por uma sensação de tempo perdido e por um certo complexo de inferioridade em relação ao currículo antigo”¹¹⁰.

Essa previsão mencionada foi a mesma que inquietou os tradicionais Institutos de Matemática, Física, Química e Biologia das Universidades, sobretudo as Universidades mais antigas do país. Ainda conforme Fernando D. Prado “A resistência de outras Instituições universitárias, notadamente a Universidade de São Paulo (USP), à Resolução 30 e as sucessivas prorrogações do prazo-limite para sua aplicação tornaram-se dois indicadores de que a implantação em Rio Claro fora precipitada.”¹¹¹. Desse modo, nota-se que as Faculdades e Escolas isoladas, públicas ou privadas, novas ou mais antigas, buscavam atender a legislação em vigor, enquanto algumas poucas instituições, sobretudo os tradicionais cursos se mantiveram resistentes às mudanças impostas e a preocupação com qualidade dos cursos.

Porém, o que seria essa superficialidade, inferioridade e baixa qualidade do currículo proposto tão veiculado por professores, alunos e sociedades científicas? De onde vem essa ideia? A educação superior brasileira foi formada a partir de escolas tradicionais, como as escolas normais, de medicina, de direito e de engenharia, com cursos longos e que conquistaram respaldo perante a sociedade. Visto como melhores, completos e de qualidade, foram se constituindo e representando o que havia de melhor, enquanto formação. A maioria dos alunos que frequentavam tais escolas eram oriundos de famílias abastadas e com certo respaldo social e político.

Talvez essa projeção, sobre o que era ser um curso superior de qualidade, tenha levado as pessoas a acreditarem que um curso de longa duração seria completo e de qualidade,

¹¹⁰ PRADO, Fernando Dagnoni. A implantação da Resolução 30 em Rio Claro, SP. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, n.1, v.2, p. 74-78, mar. 1980. p. 78

¹¹¹ Idem, ibidem. p. 77

exigindo, assim, que todos os cursos fossem longos. Por outro lado, em se tratando especialmente das licenciaturas curtas, estava em xeque uma formação multidisciplinar: aquela ligada diretamente aos saberes de referência oriundos das disciplinas ditas científicas. Será que o fato da licenciatura curta ser vista como superficial, residia na ideia de que ela não comportava todo o volume de saber científico de cada uma das áreas, daí a justificativa para que os cursos fossem de longa duração? A meu ver, havia uma briga de poder claramente expressa entre os professores universitários, por meio das sociedades científicas as quais pertenciam, e o CFE, por meio das políticas educacionais implementadas pelo governo no período do regime militar. Nesse bojo, as estratégias eram traçadas para romper as barreiras impostas e voltar a abrir novos cursos ou transformar os cursos de Ciências em licenciaturas específicas.

Deste modo, havia regularmente eventos científicos específicos para discussão da Resolução 30. Inúmeras comissões eram criadas com a finalidade de articular localmente e “[...] incentivar e coordenar as discussões, envolvendo IES, alunos e professores de todos os graus de ensino, entidades de classe e associações científicas.”¹¹² Assim, houve um movimento que buscava definir um perfil profissional para o professor da escola básica, diferentemente daquele já institucionalizado pela legislação vigente. A UEFS não estava desarticulada desse movimento estadual e nacional, apesar de ser uma instituição ainda nova, comparada a outras instituições de renome do país. No segundo semestre de 1984, a professora Regina Lúcia Rosa elaborou um documento intitulado “Realidade do curso de Ciências na UEFS”, este tinha “como finalidade uma mostragem histórica do Curso de Ciências de 1º grau, curta duração e suas habilitações na U.Fs, para que os corpos docente e discente façam as suas devidas apreciações.”¹¹³

No relatório elaborado pela professora Regina Rosa, foram apresentados alguns pontos insatisfatórios da realidade do curso de Ciências, elencados pela coordenação. Tais pontos de insatisfação começaram aparecer ainda no segundo semestre de 1978, quando começou a oferta das habilitações específicas,

[...] agravou-se gerando discussões nas reuniões do seu colegiado, nos seguintes aspectos: a) as disciplinas de matemática na licenciatura curta, em nº de três, Matemática I, II e III, eram insuficientes na formação de conceitos nessa área e para que o aluno trabalhasse com os novos conceitos na habilitação em Matemática; b) o conteúdo programático delas mal abrangia a programação das quatro últimas séries

¹¹² REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA. Reformulação dos cursos de formação do educador. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, n.4, v.6, p. 57-66, dez. 1980. p. 57

¹¹³ RIBEIRO, Regina Lúcia Rosa da Silva. **Realidade do curso de Ciências na UEFS**. Feira de Santana: UEFS, 1984. p. 1

do 1º grau; c) os professores de Física e Química constantemente analisavam que o índice de reprovação nessas disciplinas, era falta de preparo dos alunos, nos tópicos básicos de matemática¹¹⁴.

Até então, os professores do curso de Ciências, principalmente os oriundos da FEEFS, não tinham a dimensão, com fatos empíricos, da formação matemática na licenciatura curta e os impactos que esta poderia causar no desenvolvimento do aluno quando estivesse cursando a habilitação específica, isso só foi possível quando a oferta passou a ocorrer. Num texto publicado na RBEF, Zanecti e Soares questionam a validade de uma única formação para professores de Ciências e Matemática, e mostraram que

A primeira refere-se ao fato de que ao se propor que as Ciências de 1º grau sejam ensinadas a partir de observações e manipulações de fenômenos, têm-se neste nível a Matemática está mais relacionada com os problemas do dia-a-dia (aritmética, juros, porcentagem, áreas, volumes, etc.) do que com a obtenção de modelos para a Física, Química ou Biologia. Este fato entre outros, justifica o ensino de Matemática em separado, tanto no 1º como no 2º grau, e portanto, uma formação específica para o professor desta disciplina. Em segundo lugar o que se pretende na formação deste professor não é apenas o domínio do conteúdo específico de 1º e 2º graus, mas, sobretudo, uma visão crítica do processo de criação em Matemática, ou seja, do processo de obtenção de modelos matemáticos. Esta falta de uma compreensão mais ampla do procedimento matemático tem provocado distorções graves no ensino, como por exemplo a tendência a uma excessiva formalização. Impõe-se, portanto, a formação de professores que tenham experiência suficiente para que possam discernir o que é fundamental no ensino. A aquisição desta experiência se dá principalmente através da abordagem de determinados tópicos que permitam explicitar mais claramente as idéias fundamentais da Matemática (por exemplo, Cálculo, Álgebra Linear, Estruturas Algébricas, etc) e que portanto comporiam um currículo específico para a licenciatura em Matemática.¹¹⁵

O tempo de três semestres destinados à formação específica, na habilitação plena, não era suficiente para o processo de maturação dos alunos em relação ao conhecimento matemático que foram expostos, já que poucos paravam o curso após a conclusão da licenciatura curta. O excesso de formalização, mencionado acima, ainda era reflexo das reformas pelas quais o ensino de matemática vinha passando, como, por exemplo, a inserção da teoria dos conjuntos no currículo. Esse fato promoveu um uso excessivo de simbologia e abstração no ensino da matemática nas escolas de 1º e 2º graus; e com a licenciatura curta em Ciências, essa matemática excessivamente formal era ensinada.

Assim, as lutas no campo da profissionalização docente, principalmente estas que envolveram a profissionalização docente das disciplinas científicas, e numa época peculiar,

¹¹⁴ Idem, ibidem. p. 3

¹¹⁵ ZANETIC, João; SOARES, Vera Lúcia. Uma polêmica sobre a Licenciatura Curta.... **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, n.3, v.2, p. 67-82, set. 1980. p. 73-4

como foi o período do regime militar, os mecanismos de controle do Estado se faziam presentes mais incisivamente tentando boicotar as lutas dos movimentos sociais. Desse modo, artigos sobre o tema, solicitavam que as IES apoiassem de “forma mais efetiva”¹¹⁶ as lutas dentro das universidades. Em muitos casos, as lutas foram encampadas por professores dos Institutos, mas em momento algum, registrou-se o nome de pró-reitores ou chefes institucionais. Pelo menos, se participaram, preferiram usar a sua lotação e não a sua função administrativa.

Outro aspecto dentro do campo da profissionalização a ser destacado foi a participação conjunta entre os atores desse campo. Contudo, os profissionais da área de educação, constituintes dos cursos de Pedagogia, apoiavam e participavam das lutas, enquanto outras licenciaturas continuavam a tocar o barco sozinhas, não que isso fosse uma regra geral.¹¹⁷ Também havia a participação estudantil presente, inclusive na UEFS. No relatório elaborado pela professora Regina Rosa, consta, na última página deste, cópia de uma carta aberta destinada aos alunos do curso de Ciências e a comunidade externa, assinada pelo Diretório Acadêmico de Ciências da UEFS.

Neste documento, o Diretório justificou dois motivos que levaram a elaboração da carta; o primeiro, a preocupação em relação às deficiências do Curso diante da grade curricular vigente; o segundo, “aceitação dos profissionais desta área na comunidade”¹¹⁸. Apontam ainda que os cursos de Licenciatura Curta em Ciências e as habilitações plenas eram duramente criticados pela comunidade acadêmica e pelos alunos que já haviam se formado. Sobre o currículo do curso apontaram que era extenso para o tempo de integralização, assim como não possuía “uma filosofia própria, ocasionando uma má formação dos profissionais licenciados.”¹¹⁹ Outra reclamação estava relacionada à falta de preparo dos alunos para cursar as habilitações plenas, uma vez que a Licenciatura Curta não garantia uma formação adequada para tal.¹²⁰

A Licenciatura Curta por ter uma formação mais geral nas ciências acabava provocando certo desconforto entre os alunos que já sabiam qual habilitação seguir. Assim, havia certo “descaso dos alunos nas matérias tidas como ‘perda de tempo’, ou sejam, o aluno que deseja fazer Biologia e tem que estudar Física, Química, Matemática, [...] ocasionando assim muita

¹¹⁶ REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA. Op. cit. p. 60

¹¹⁷ Idem.

¹¹⁸ RIBEIRO, Regina Lúcia Rosa da Silva. Op. cit. p. 26

¹¹⁹ Idem, *ibidem*.

¹²⁰ Idem, *ibidem*.

reprovação nestas matérias, além de prejudicar uma melhor aprendizagem na sua área específica.”¹²¹. O texto ainda pontuou que o movimento estudantil esteve ativamente na luta pela extinção do curso de Ciências e a criação do curso de Matemática, para tanto, recorreu “[...] a debates em sala de aula, assembléias, mesas redondas com corpo docente, e recentemente audiência com a comissão do MEC que ora visitava a nossa escola, mostrando-se favorável a transformação do Curso.”¹²²

Portanto, o processo de profissionalização docente das disciplinas da área científica, em especial a Matemática, ocorreu mediante lutas que envolveram professores universitários, alunos das licenciaturas, professores das escolas de 1º e 2º graus e as Sociedades Científicas. Quase uma década de lutas em torno das consequências causadas à formação docente nas Licenciaturas em Ciências, seja a curta ou a plena com suas habilitações, com sérias consequências no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º e 2º graus. Apesar de todos os mecanismos que interferiram nos movimentos em prol de uma formação que contemplasse, de fato, as dimensões conceitual e pedagógica necessárias à docência, o movimento conseguiu se articular nos Estados e nacionalmente. Assim, na UEFS, os professores e estudantes se mantinham informados, provocando inquietações junto aos órgãos superiores da Universidade com a finalidade de criar o curso de Matemática.

2.1.2 E na costura, o ponto quebrou: a ciência (des)integrada

A formação de professores polivalentes instituída pela Resolução 30/74 trouxe a Ciência Integrada como principal argumento. As justificativas para uma formação que pretendeu reunir sob a nomenclatura de Ciências, as disciplinas Matemática, Química, Física e Biologia, tentaram prover a institucionalização da Ciência, enquanto campo de formação e ensino, atrelados pelas reformas na educação de 1º e 2º graus. Nesse sentido, enquanto estratégias políticas do governo, estava uma (pseudo) garantia da resolução de problemas como a falta de professores da área científica nas escolas e o aumento do número de diplomados para esta área, através da Licenciatura curta e plena de dupla habilitação. Porém, as políticas educacionais do período do regime militar também desobrigaram a União e Estados de investirem um mínimo na educação, e isso teve como uma das consequências a expansão sem qualidade.

¹²¹ Idem, *ibidem*.

¹²² Idem, *ibidem*.

Mas o que vem a ser essa Ciência Integrada? “É talvez mais simples visualizarmos o que não seja essa Ciência Integrada do que defini-la positivamente. Esse conceito surge para se opor à atual situação da Ciência, caracterizada pela especialização e fragmentação do conhecimento.”¹²³ À época não se tinha claramente uma definição ou conceito que contemplasse essa ideia sobre práticas de ensino de Ciências interdisciplinares. Num material organizado por Zanetic e Soares, os autores mencionam que as discussões sobre esse tema deveriam seguir

[...] necessariamente cautelosa devido às ambiguidades e lacunas na conceituação de Ciência Integrada e às consequentes divergências de acepção e emprego dessa expressão. Soma-se a essa dificuldade uma outra anterior que se refere à graduação de amplitudes possíveis para o conceito de Ciência.¹²⁴

Ainda segundo Zanetic e Soares, para os legisladores, a Ciência Integrada imbuia o desejo de “contribuir para a criação de uma nova maneira de pesquisar e também de ensinar e aprender, que não se confundem com a simples interdisciplinaridade.”¹²⁵ Desse modo, estariam esboçadas as dúvidas dos professores e pesquisadores da área científica e da matemática no final da década de 1970.

A esse respeito, a Sociedade Brasileira de Física (SBF) também veiculou material para as universidades, assim como outras Sociedades Científicas que se posicionaram contrárias à Resolução 30, argumentou igualmente que

A Resolução fundamenta-se num conceito de “ciência integrada” (física, química, biologia e geologia ensinadas como uma única ciência) que não parece baseado na atual situação em que se encontra a ciência como pesquisa. Explicando melhor: a ciência é pesquisada em departamentos que se não são apenas estanques pelo menos guardam fracos laços dessa integração entre si. Portanto, se não existe uma ciência integrada sendo pesquisada como entender uma ciência integrada sendo ensinada?¹²⁶

E assim os movimentos antagônicos a Resolução 30 se fortaleceram, conseguindo articular ações dentro das universidades, apesar de não receber o apoio público destas, culminando em atos como seminários e simpósios paralelos ou integrantes às reuniões científicas, encontros e congressos nas várias áreas de conhecimento.

¹²³ ZANETIC, João; SOARES, Vera Lúcia. Op. cit. p. 70

¹²⁴ Idem, ibidem.

¹²⁵ Idem, ibidem.

¹²⁶Ibidem, p. 68-9

Um dos primeiros manifestos contrários ocorreu no evento realizado em novembro de 1975, na UFMG, e ficou conhecido como “O documento de BH”. Este foi difundido para as universidades e faculdades, tornando-se referência na luta pela melhoria no ensino de Ciências e Matemática, além de repudiar veementemente a referida resolução. O documento registra que mesmo antes da Resolução 30 já havia uma preocupação com a formação de professores em geral e, particularmente, de professores de Ciências. Desse modo, dentro das universidades a apreensão pairava sobre os professores que tinham uma preocupação com a formação de professores.¹²⁷

Deste modo, a formação de professores de Ciências, primeiramente, ofereceria uma formação alicerçada na ideia de ensino integrado, colocando no mercado um professor polivalente. A polivalência, segundo Vera Candau, “[...] é, pois, uma categoria há um tempo quantitativa e qualitativa, referindo-se tanto à formação quanto ao exercício do magistério. Através dela, vislumbra-se uma abertura para a figura de um professor mais generalista”¹²⁸. Ao pensar esse campo da profissionalização em Ciências e Matemática, levando em consideração esse professor polivalente, observei que a polivalência se deu de dois modos na educação brasileira daquele período.

Nesse sentido, a polivalência vertical e a horizontal estavam relacionadas às questões qualitativa e quantitativa das reformas de ensino pelas quais o país passava. A polivalência vertical permaneceu atrelada as políticas educacionais da década de 1960 e pode ser entendida como a formação de professores para o ensino de Ciências nas regiões as quais não havia profissionais habilitados para tal, ou seja, era a formação em caráter emergencial. Já a polivalência horizontal, dominou na década de 1970, desde a reforma implantada pela lei nº. 5.692/71, atingindo o seu ápice com a promulgação da Resolução 30/74 obrigando todas as instituições isoladas e universidades a ofertarem cursos de Ciências.

A polivalência horizontal trazia em seu bojo o ensino integrado de Ciências via as habilitações e ideia de progressividade. Vera Candau apontou quatro princípios básicos que alicerçavam a concepção de magistério, a partir da noção de polivalência horizontal oriunda da legislação sobre a formação de professores da década de 1970, principalmente, a Indicação de n. 22/73.¹²⁹ Os princípios apontados foram a) progressividade: relacionado a formação e/ou

¹²⁷ ZANETIC, João; SOARES, Vera Lúcia. Op. cit.

¹²⁸ CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Novos rumos da Licenciatura**. Brasília, DF: INEP; Rio de Janeiro, RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987. p. 22.

¹²⁹ Idem, ibidem.

qualificação do professor, que transitaria desde a formação em cursos de magistério no 2º grau até cursos de doutorado, assim galgaria os vários níveis de conhecimento; b) cumulatividade: neste, os professores poderiam exercer o magistério tanto no 1º quanto no 2º graus e em quais áreas fossem habilitados; c) especificidade: relacionada ao domínio de determinado campo de conhecimentos e a habilitação do magistério num certo nível de escolarização; d) concomitância: havia a realização de estudos didático-metodológico concomitante aos estudos de conteúdos do campo específico.¹³⁰

Então, nesse percurso e com essa concepção de formação, delineava-se o exercício profissional de professores de Ciências. Apesar dos esforços da DAU-MEC, as universidades, por meio dos institutos e professores, se mantinham firmes na resistência a Resolução 30; a Coordenação de Ensino e Pesquisa da UFMG aprovou em reunião de 03 de setembro de 1976, o relatório de uma comissão destinada a estudar a implantação da Licenciatura em Ciências naquela IES. O parecer não era favorável a implantação da Licenciatura em Ciências, e recomendava a manutenção das licenciaturas individuais em Química, Física, Matemática e Biologia; também mencionava a necessidade de composição de comissões específicas para se pensar a formação de professores em ciências e construção de programas de ensino.

Dos pontos elencados acima, apesar de todos tocarem na discussão sobre a profissionalização docente, três deles são tratados aqui por estarem diretamente ligados ao ensino de Ciências. O primeiro, sobre a polivalência preterida, na consulta realizada pelo MEC, maioria era a favor da proposta de que as licenciaturas polivalentes fossem transformadas em licenciaturas específicas, coadunando com a proposta da própria SBPC; também houve algumas propostas que defenderam a implantação de licenciaturas polivalentes de caráter pleno para a formação de professores do 1º grau, independentes das licenciaturas para a formação de professores do 2º grau. Assim, a formação de professores deveria ocorrer por área específica, isso evidencia que a formação de professores para o ensino de Ciências no 1º grau era insuficiente para tratar de conteúdos específicos e pedagógicos, conforme já mencionando várias vezes ao longo desse texto.

Sobre a necessidade de conhecimento das condições reais da formação, foi concluído que o MEC e secretarias estaduais de educação deveriam realizar levantamentos e divulgar dados que expusessem a realidade quanto a) ao número de alunos que estavam sendo formados nas licenciaturas em Ciências e nas específicas; b) quais eram os currículos da formação de professores das IES que ofereciam as licenciaturas em Ciências e específicas; c) quais

¹³⁰ Idem, *ibidem*.

condições de ensino nessas IES; d) qual a qualidade do ensino ministrado no 1º e 2º graus; e) quais foram os currículos efetivos da formação dos professores em exercício; e, f) quantos professores tinham oportunidades de frequentar cursos de reciclagem. De tal modo, a UEFS promoveu um *Seminário sobre a melhoria do Ensino de Ciências*, neste, a professora Ivone M. Cerqueira apresentou dados de uma pesquisa realizada sobre a realidade do município de Feira de Santana e constatou que

[...] entre doze escolas de 2º grau, por ela visitada, na sede de Feira, entre vinte e três professores de Biologia, treze tinham habilitação plena, entre os vinte e nove professores de Matemática, quinze tinham habilitação plena, entre dezoito professores de Física, apenas um era habilitado e entre quatorze professores de Química, também, apenas um era habilitado nessa área.¹³¹

A partir daí podemos questionar como as pessoas pensavam o processo de ensino dessas disciplinas na escola. Quais eram as condições de trabalho desses professores? A partir de quais referenciais pensavam o ensino? Como eram selecionados os conteúdos? O terceiro ponto sobre o Simpósio na SBPC, que mencionei anteriormente, trata das melhores condições de trabalho, reflete justamente a respeito dos questionamentos acima; os pesquisadores chegaram à conclusão de que “apesar de soar como reivindicação trabalhista”¹³², as melhores condições de trabalho tanto na formação dos professores na IES quanto o trabalho destes nas escolas, estava na “realidade a única condição capaz de dar garantia a qualquer proposta de melhoria de ensino.”¹³³

Desse modo, se entendia que

Não é um ponto levantado em causa própria mas uma constatação ao longo de experiências, muitas desastrosas, de que no processo de aprendizagem não se pode menosprezar o papel do professor como transmissor de conhecimentos e como educador, e então devem ser-lhe asseguradas condições para que assuma o exercício profissional condigno.¹³⁴

Então, diante dessas condições ainda seria difícil pensar o ensino integrado das Ciências, uma vez que as disciplinas dos cursos de formação de professores atuavam de maneira isolada, cada uma voltada ao seu campo de conhecimento.

¹³¹ RIBEIRO, Regina Lúcia Rosa da Silva. Op. cit. p. 5

¹³² HAMBURGER, Amélia Império. Licenciatura Ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, n.1, v.4, p. 67-82, 1982. p. 123

¹³³ Idem, ibidem.

¹³⁴ Idem, ibidem.

No Relatório sobre a realidade do Curso de ciências da UEFS, a professora Regina Rosa escreveu que

A proposta da Minuta de Indicação sobre Formação do professor de Ciências a qual desenvolveu uma metodologia para o Ensino Integrado das Ciências, através do Método de Projeto, apesar de ser uma ótima idéia, está fora de nossa realidade universitária, a não ser algumas, como a UNICAMP, que a partir de 1980 vem desenvolvendo um trabalho nesse nível, na área de Licenciatura em Matemática.¹³⁵

Assim, podemos notar que o “ensino integrado das Ciências” também se tornou um dos problemas na formação de professores, pois os professores nas universidades não conseguiam pensar a formação do professor de Ciências de modo integrado. Talvez se justifique pela falta de professores formados no ensino superior em nível de pós-graduação e que pudesse, consequentemente, colaborar com e na formação dos licenciandos em Ciências de modo que estes pudessem implementar a integração nas salas de aulas. E, como afirmado no trecho acima, a UEFS estava fora daquela realidade, ou seja, provavelmente não tinha profissionais formados e/ou capacitados para tal.

Todavia, qual era essa proposta de “ensino integrado das Ciências” implementada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a qual se referiu a professora Regina Rosa como da década de 1980, e que parecia ir na via oposta à discussão das Sociedades Científicas e de muitos professores de universidades públicas e privadas? Essa discussão do ensino integrado das Ciências surge através de um projeto de cooperação entre Organização dos Estados Americanos (OEA) e do MEC do Brasil, em 1974, criado, na UNICAMP, um programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, fruto das políticas educacionais do regime militar. Assim, o programa recebeu, em quatro anos, 128 bolsistas de todos os países da América Latina e Caribe e de todos os estados do Brasil, sendo esta uma iniciativa pioneira no que tange aos estudos pós-graduados no Brasil. Os reflexos dessa iniciativa resultaram na criação do Centro Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências (CIMEC), na UNICAMP, que executou o projeto “Novos Materiais para o Ensino da Matemática”, cujo objetivo foi o desenvolvimento curricular da disciplina.¹³⁶

Para tanto,

Um curso modelado neste esquema está se desenvolvendo, em nível de pós-graduação na UNICAMP. É realmente nesse nível que eu acredito deva ser atacado o problema. Dificilmente serão iniciadas novas licenciaturas integradas sem treinamento de

¹³⁵ RIBEIRO, Regina Lúcia Rosa da Silva. Op. cit. p. 4

¹³⁶ D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação:** reflexões sobre a matemática. São Paulo: Summus; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

professores universitários que organizarão tais licenciaturas. A integração deverá partir do nível mais elevado e se introduzir nos 1º e 2º graus, através dos elementos licenciados nos novos esquemas. Exemplos específicos de integração são os vários projetos que estamos desenvolvendo [...], integração é uma metodologia, fundamenta em princípios de história e filosofia da ciência e com bases psicológicas devidamente analisadas. Esta metodologia será mais e mais desenvolvida e aperfeiçoada à medida que novos exemplos e mais experiências forem realizadas.¹³⁷

Nesse sentido, reconhecia-se o trabalho e as inovações propostas pelo Ubiratan D’Ambrósio, entretanto as Sociedades Científicas e muitos professores caminhavam no sentido oposto defendendo a formação de professores em licenciaturas específicas. Mesmo que ambos defendessem que as políticas educacionais deveriam partir do nível mais alto, provocando mudanças culturais e conceituais na e para a formação desses sujeitos. Todavia, a concepção da professora Regina Rosa sobre a licenciatura em Ciências, expressa no relatório sobre realidade do curso de Ciências da UEFS, talvez representasse todos os atores envolvidos naquele contexto, coadunava com a formação de professores em licenciaturas específicas.

Assim sendo, o “estar fora da nossa realidade” como se referiu a professora Regina Rosa, talvez estivesse na formação dos próprios professores que atuavam no curso de Ciências, e não soubessem ou não conseguissem planejar práticas pedagógicas visando a integração, ou ainda não quisessem mudar. Segundo Hildete França a integração não ocorria, “Cada área trabalhava a seu modo. Mas isso era assim mesmo. Talvez seja pela formação adquirida deles, funcionava desse jeito. Existia um bom entendimento entre todos. Sempre puxava a “sardinha” pra disciplinas nossas, de Matemática, formação e tudo.”¹³⁸ Sobre esse fato, a professora Arly Oliveira pontuou que foi “[...] uma tentativa que vem se fazendo, e nunca deu certo, né? Porque esbarrava na formação de cada um. Então, a licenciatura em ciências, você estudava todas as ciências: biologia, matemática, geografia, história, química, física, e no fim era aquele aglomerado de coisa e você não aprendia, na realidade, muita coisa.”¹³⁹

Portanto, conforme depoimentos das professoras Hildete França e Arly Oliveira, aliados ao relatório da professora Regina Rosa, nota-se que o principal argumento para a não realização da integração das ciências estava no corpo docente da UEFS, uma vez que este não teve uma formação para trabalhar na perspectiva do ensino integrado ou, possivelmente, não acreditavam nele. Mesmo assim, “[...] o corpo docente e discente da UFS concluíram que o Curso de Licenciatura em Ciências de 1º grau e suas habilitações não possui uma metodologia que leve

¹³⁷ Idem, *ibidem*. p. 98-9

¹³⁸ FRANÇA, Maria Hildete de Magalhães. *Op. cit.* p. 5

¹³⁹ OLIVEIRA, Arly Mary Carvalho. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira.** Feira de Santana, 03 de outubro de 2015. p. 35-6

o aluno a uma boa formação pedagógica, e nenhum incentivo à investigação científica.”¹⁴⁰ De tal modo, talvez, a realização de uma metodologia que possibilitasse um incentivo à investigação científica estivesse na proposta do professor Ubiratan D’Ambrósio, entretanto, como mencionou a professora Regina, tratava-se de outra realidade.

2.2 Um novo tecido para as mesmas agulhas, linhas e pontos: a UEFS

No dia 31 de maio de 1976, o governador do estado da Bahia, Roberto Santos, em ato solene, proferiu a primeira aula inaugural da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Num espaço em construção, com apenas duas unidades teóricas prontas, começaram as aulas com os antigos alunos da FEEFS, que foram transferidos, e os novos, ingressantes do primeiro vestibular da UEFS, que contou com “1684 candidatos, sendo 500 classificados e matriculados.”¹⁴¹ Entretanto, o dia 31 de maio inscreveria na história da educação baiana, mais especificamente do município de Feira de Santana, a data de criação da primeira universidade pública estadual, apesar dessa história ter começado lá atrás.

A história da infância de Manoel Santos, ex-aluno do curso de Licenciatura (curta e plena) em Ciências da UEFS, filho de uma dona de casa e de um operário, de família humilde, como fez questão de frisar na entrevista, coincide com a da UEFS. Entre outras coisas, lembrou que na sua infância

[...] praticamente fui criado trabalhando, com nove anos de idade eu já estava trabalhando com o meu pai, ele trabalhava numa fábrica de sisal, fazia tapete de sisal, com orlaria; e na parte de cordoaria, tinha um que eu chamo de brinquedo, um brinquedinho, que fazia as cordas. Então, com nove anos de idade eu já estava trabalhando pra ajudar ele e sempre gostava de estudar, e era logo aqui de junto do Novo Horizonte [bairro onde a UEFS está instalada] a cordoaria, próximo daqui da UEFS. Antes de ser fundada a UEFS, aqui era uma chácara, e a gente morava aqui, depois passamos pro centro da cidade.¹⁴²

A narrativa acima possibilita explorar uma série de elementos, como o trabalho infantil, a igreja católica e a ajuda aos pobres, porém me atentarei nesse primeiro momento ao trecho sobre “antes de ser fundada a UEFS, aqui era uma chácara, e a gente morava aqui”. O advérbio

¹⁴⁰ RIBEIRO, Regina Lúcia Rosa da Silva. Op. cit. p. 5

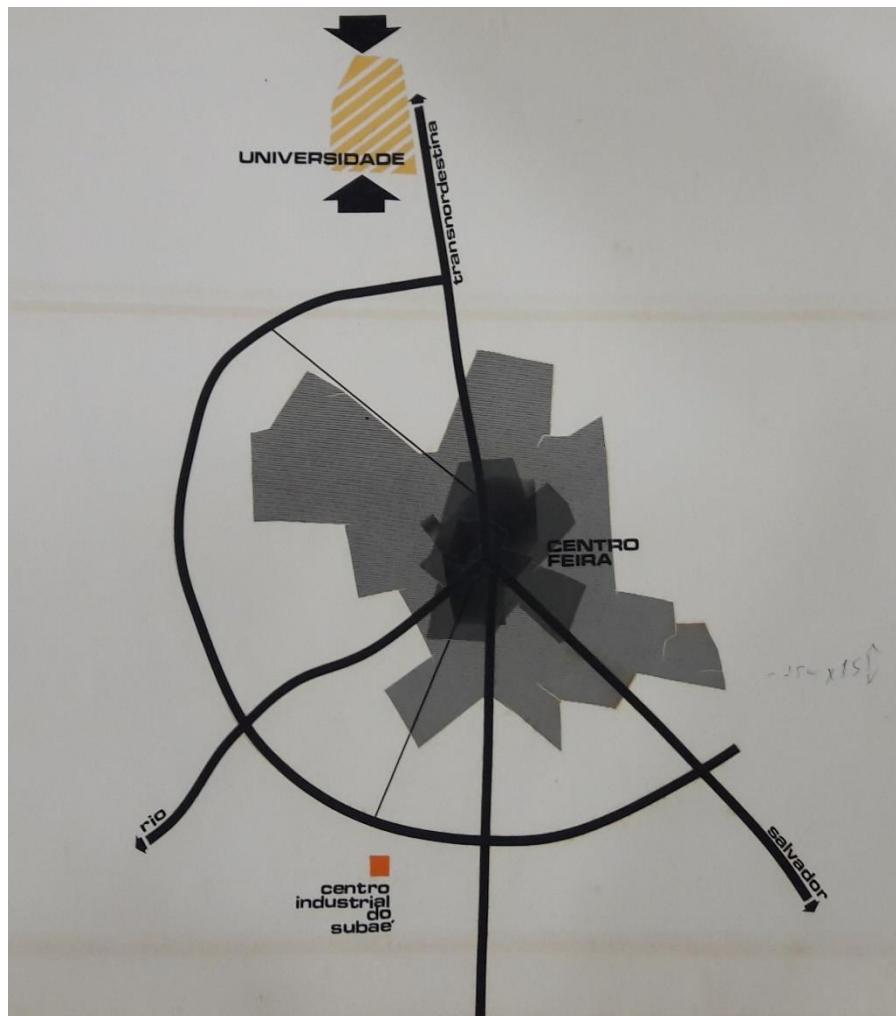
¹⁴¹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Cronologia. **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 1, n. 1, p. 111-124, jul./dez., 1982. p. 118

¹⁴² SANTOS, Manoel Aquino dos. Op. cit. p. 1

de lugar (aqui) empregado por Manoel Santos se refere à UEFS, no momento da entrevista, estávamos na sala em que ele trabalha, no Núcleo de Educação Matemática Omar Catunda (NEMOC), onde exerce a função de secretário há mais de vinte anos. Os processos de expansão e industrialização, consequentemente de urbanização, levaram o município de Feira de Santana a crescer em lados opostos, já que no lado sul concentrava-se as indústrias; no lado norte, pouco desenvolvido, seria o lugar propício para a instalação da UEFS.

Desse modo, o Conselho Diretor da universidade se articulou de todos os modos para construir a sede da Universidade, que foi assumida pelo Governo do Estado em 1973, no lado norte da cidade – em terreno doado pela prefeitura, que visava o desenvolvimento da cidade –, oposto ao Centro Industrial Subaé (CIS), como pode ser verificado na figura abaixo:

Figura 4 - Localização da UEFS em relação ao centro da cidade



FONTE: UNIVERSIDADE DE FEIRA DE SANTANA.; TAVARES, Jader; GOMES, Oton; FRANK, Fernando. [Plano diretor da Fundação Universidade Feira de Santana]. Feira de Santana, Ba: Universidade de Feira de Santana, 1973. p. 18

Com a doação do terreno, muitas famílias, inclusive a de Manoel Santos, que morava numa chácara, precisaram migrar para outros espaços, já que aquele entraria em processo de construção da sede da universidade. Então, as propostas iniciais anunciam um projeto de universidade, dentre as modernas que tinham no país, como a Universidade de Brasília (UNB). O primeiro Conselho Diretor, nomeado pelo Governador em 27 de abril de 1970, mesclava nomes de todas as entidades e filiações políticas, parecendo haver certo equilíbrio entre as autoridades políticas e os intelectuais de vários grupos políticos.

Aureo de Oliveira Filho (suplente, Maria Cristina de Oliveira Menezes) Edivaldo Machado Boaventura (suplente, Jorge Bastos Leal), Fernando Pinto Queiroz (suplente, Renato Andrade Galvão), Geraldo Leite (suplente, Joaquim Pondé Filho), José Maria Nunes Marques (suplente, Maria da Hora de Oliveira), Wilson da Costa Falcão (suplente, Augusto Mathias da Silva), Yeda Barradas Carneiro (suplente, Faustino Dias Lima).¹⁴³

Esse conselho mudaria ao longo dos anos, sempre buscando atender aos grupos políticos. Essa história, com muito mais detalhes, pode ser lida na tese de Ana Maria Fontes dos Santos¹⁴⁴, já que os embates políticos pela criação da UEFS não são objetos da minha pesquisa.

Em busca de uma concepção de Universidade, o grupo acima contou com a participação de professores da UFBA e da UNB, na elaboração de currículos e na estrutura da universidade.¹⁴⁵ Todavia, os desejos daqueles que almejavam uma instituição genuinamente feirense teriam que atender a legislação educacional vigente, enquanto estratégias políticas, a qual acolhia aos interesses da classe burguesa e das classes subalternas na “ilusão” de alcançar melhores condições de vida, por meio do processo de industrialização que o país vivia. Assim, formar professor, com custo baixo, ainda que em condições precárias e num curto prazo, soava como certa prioridade; e isso se refletiu nos primeiros cursos aprovados no primeiro projeto, em 25 de agosto de 1970, pelo Conselho Diretor, como pode ser visto a seguir:

I - Licenciatura em Letras, 1º e 2º ciclos; II - Licenciatura em Estudos Sociais, 1º ciclo; III - Licenciatura em Ciências Sociais, 2º ciclo; IV - Licenciatura em Ciências,

¹⁴³ SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no Sertão Baiano:** da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana. 2011. 341 f. Tese. (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2011. p. 276

¹⁴⁴ Para maiores informações sobre a história do UEFS, consultar a tese de doutorado da Profa. Ana Maria Fontes. SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no Sertão Baiano:** da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana. 2011. 341 f. Tese. (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2011.

¹⁴⁵ SANTOS, Ana Maria Fontes dos. Loc. cit.

1º e 2º ciclos; V - Licenciatura em Matemática, 2º ciclo; VI - Licenciatura em Química, 2º ciclo; VII - Licenciatura em Física, 2º ciclo; VIII - Licenciatura em História Natural; IX - Licenciatura em Pedagogia; X - Enfermagem; XI - Odontologia; XII - Medicina; XIII - Agrimensura; XIV - Engenharia de Operações; XV - Economia; XVI - Administração.¹⁴⁶.

E a universidade teria nove dos quinze cursos aprovados voltados à formação de professor; percebe-se que esses contemplavam todos os cursos já ofertados pela FEEFS. Ainda nesse ano, o então prefeito de Feira de Santana, João Durval Carneiro, sancionou a lei que autorizou a prefeitura a doar um terreno para a construção da sede da Universidade, além de destinar anualmente “3% da receita orçamentária do Município, para auxiliar na manutenção da Universidade.”¹⁴⁷ Em 1972, a FEEFS possuía 386 alunos matriculados nos três cursos, ano que solicitou ao Conselho Federal de Educação reconhecimento de seus cursos; os alunos matriculados e os que ingressaram nos anos seguintes seriam transferidos para a Universidade quando esta fosse autorizada.

O Regimento Geral aprovado em 23 de janeiro de 1973, na 45ª Reunião extraordinária do Conselho Diretor, trouxe um projeto de curso de Licenciatura Plena em Matemática, com 2850 horas. Entretanto, este não seria implantado em função da Resolução nº 30 publicada no ano seguinte, uma vez que os cursos de licenciaturas específicas deixariam de existir. Outros cursos como medicina, odontologia e agrimensura também não foram implantados; isso pode ter ocorrido em função das prioridades do governo estadual e da viabilidade técnica e estrutural do município ao ser avaliado pelo CFE. Segundo Fontes, “Na leitura das Atas do Conselho Diretor é visível o corre-corre para aproveitar a disposição do último ano das gestões que se encerravam, municipal e estadual, sobretudo esta última, e encaminhar o mais rápido o processo ao Conselho Federal de Educação – as reuniões foram semanais, quando havia impedimentos, reuniam-se aos sábados”¹⁴⁸. Toda a movimentação que foi desde a elaboração do estatuto à criação dos currículos dos cursos, muitas vezes teve que atender as questões de ordens política e técnica, e com isso, a universidade, ora pensada, tomou outros rumos, em sua estrutura, concepção e cursos oferecidos.

Hoje de manhã eu já fiz uma caminhada, interessante, me deu vontade de caminhar pela UEFS. Saí caminhando, rodei aqui no sétimo módulo, fui até o um, desci lá, subi e voltei. Mas essa caminhada é uma volta ao passado, parecia que eu estava

¹⁴⁶ Cf. 9ª Reunião Extraordinária do Conselho da FUFS, livro 1-A, p. 28, em 25 de agosto de 1970; redigida pela secretária Iraildes Lima Beirão

¹⁴⁷ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Cronologia. Op. cit.p. 113

¹⁴⁸ SANTOS, Ana Maria Fontes dos. Op. cit. p. 287

esquentando os motores, porque não sabia que você vinha aqui fazer isso. Então, essa caminhada, eu sozinha, os pensamentos... Menino, voltaram assim, tantas situações, pessoas, coisas que aconteceram, fatos. Interessante! [...] Desci aqui, fiquei olhando, lembrei da invasão. Tinha um projeto que era, quando eu cheguei aqui na UEFS – sou fundadora – só tinha o primeiro e o segundo módulo, e o projeto era até o oitavo, depois que teve essa invasão, em um dos terrenos da UEFS, e não construíram mais o oitavo módulo; porque eram oito departamentos, ficou um sem módulo, que foi o CIS [Ciências Sociais] da noite, que era o oitavo. Vem tudo na cabeça sua, assim! Poxa, já tem uma terceira rua, eu nem sabia que tinha. Só pra lhe dizer que eu esquentei os motores agora de manhã, com lembranças.¹⁴⁹

Arly Mary de Carvalho Oliveira, professora aposentada da UEFS e uma das primeiras da área de Matemática, concedeu-me a entrevista numa manhã de sábado, em uma das suas idas à UEFS, onde coordena o setor regional da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Sempre com humor, conversou por volta de quatro horas, entre a manhã e à tarde daquele dia. A afirmação “sou fundadora” é importante para Arly, pois ela se coloca no lugar daquela que contribuiu para o desenvolvimento da área de Matemática da universidade. Apesar do nome de Arly Oliveira não configurar entre os 114 professores a serem contratados, conforme constou no Parecer que autorizou a instituição, ela será a quarta professora a compor a área. Do total de professores mencionados anteriormente, 43 residiam em Feira de Santana. Houve a necessidade de buscar profissionais qualificados na capital. Como professores possíveis de contratação na área de Matemática estavam: Carloman Carlos Borges (Matemática I e II), Gilson Gurgel Fernandes (Álgebra), Jorge Cavalcante (Geometria), Milton Alexandre Oliveira (Cálculo I e II), Nilza Rocha Santos (Análise e Equações Diferenciais), Regina Lúcia Rosa Santos (Matemática), Winston Fonseca de Carvalho (Matemática Financeira) e Carlos Alberto Pedreira de Cerqueira (Estatística I e II); destes, como se observa, Carloman Borges e Regina Rosa foram contratados pela UEFS e Nilza Rocha Santos, um tempo depois.¹⁵⁰

O parecer que autorizou o funcionamento da Universidade mencionou certa preocupação em relação aos professores, não só em Feira de Santana, mas em qualquer cidade do interior, pois a “[...] grande dificuldade para a instalação de estabelecimentos universitários no interior era conseguir professores qualificados com residência na localidade. Principalmente no caso dos Estados que concentram praticamente o ensino superior na capital.”¹⁵¹ Esse era o caso da Bahia que

¹⁴⁹ OLIVEIRA, Arly Mary Carvalho. Op. cit. p. 1

¹⁵⁰ DOCUMENTA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, 1976. p. 50

¹⁵¹ Idem, ibidem.

[...] permaneceu relativamente estacionário e somente em tempos recentes tem expandido lentamente sua rede de estabelecimentos para atender às necessidades de sua população e de seu desenvolvimento. [...] Salvador monopoliza praticamente a oferta de vagas. [...], com 6.420, isto é, 88% do total.¹⁵²

Um tempo antes, em setembro de 1974, foi inaugurada a Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão e as instalações do Observatório Astronômico Antares. Só em 8 de agosto de 1975, o Conselho Diretor encaminhou ao CFE o pedido de autorização de funcionamento da Universidade, anexando seu projeto que englobava as partes estrutural, acadêmica e normativa. Dois meses depois recebeu a visita da Comissão Verificadora do CFE, com a finalidade de instruir o processo de autorização. Assim, em 27 de janeiro de 1976, o CFE aprovou o Parecer 26/76 em que autorizou o funcionamento da Universidade.

Os cursos aprovados foram: I) Área de Estudos Básicos: a) Licenciatura em Letras para o 1º grau e a habilitação em Vernáculas e uma língua estrangeira (Francês e Inglês); b) Licenciatura em Ciências para o 1º grau e as habilitações em Matemática e em Biologia; c) Licenciatura em Estudos Sociais para o 1º grau e a habilitação em Educação Moral e Cívica; II) área de estudos profissionais: d) Administração; e) Ciências Contábeis; f) Enfermagem Geral; e g) Construção Civil (curta duração). O primeiro vestibular, por questões técnicas e estruturais da universidade, só ocorreu em abril de 1976, e as aulas iniciaram no segundo semestre desse mesmo ano.

Enquanto o trâmite legal ocorria o Conselho Diretor foi pensando a Universidade. E a UEFS foi criada e com ela os departamentos de: Física, Química, Matemática, Biologia, Geociências, Ciências Humanas e Filosofia, Letras, Artes, Ciências Médicas, Ciências de Engenharia, Educação, Administração e Economia.¹⁵³ Entretanto, para adequar as necessidades dos cursos aprovados e as questões estruturais, os departamentos são reestruturados e aprovados pelo CFE em dois grupos:

- I) Sistema comum de ensino e pesquisa básicos:
 - a) Departamentos de Ciências Exatas;
 - b) Departamento de Ciências Biológicas;
 - c) Departamento de Ciências Humanas e Filosofia;
 - d) Departamento de Letras e Artes.
- II) Sistema de ensino e formação profissional e pesquisa aplicada:
 - a) Departamento de Educação;
 - b) Departamento de Saúde;
 - c) Departamento de Tecnologia;

¹⁵² Idem, *ibidem*. p. 49

¹⁵³ FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE FEIRA DE SANTANA. **Regimento Geral da Universidade de Feira de Santana**. Feira de Santana, 1973. p. 18

d) Departamento de Ciências Sociais Aplicadas.¹⁵⁴

Da lista de departamentos mencionados acima, consta, conforme a memória da professora Arly Oliveira, oito departamentos. Contudo, até o presente momento o espaço físico destinado ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas nunca foi construído. Apesar da professora Arly Oliveira mencionar a invasão do terreno da universidade como um fator para justificar a não construção, a invasão e a construção ocorreram em momentos diferentes. Ainda assim, a construção do módulo poderia ter sido em outro local, uma vez que a universidade dispõe de um terreno amplo e boa parte sem área construída. Assim, leva-me a acreditar que a construção não ocorreu em função de questões técnicas, administrativas e políticas, as quais priorizaram a construção de outros espaços.

A estrutura da UEFS aprovada estava atrelada aos modelos propostos pela Reforma Universitária. Esta, visando também atender ao momento de crescente industrialização e procura por vagas no ensino superior, diante da necessidade de cortes de despesa nesse nível escolar, propunha, antes de tudo, uma economia significativa para o Governo. Um dos principais pontos da reforma, apontados por Luiz Antônio da Cunha, tratou-se da extinção das cátedras e a institucionalização dos departamentos.¹⁵⁵

Esses dois argumentos foram importantes para acabar com o regime seriado de ensino e instituir a matrícula por disciplina, assim as disciplinas de uma mesma área de conhecimento ficariam alocadas no departamento correspondente a tal área, como foi o caso do Departamento de Ciências Exatas da UEFS. Este concentrou as disciplinas das áreas de Matemática, Química, Física, Geociências e Informática. Esse modelo estrutural significava uma economia com a matrícula por disciplinas, pois todos os alunos que fossem cursar uma mesma disciplina poderiam fazê-lo em qualquer curso em que ela fosse oferecida. Assim, haveria preenchimento máximo das vagas por disciplina, economizando na quantidade de professores que poderiam ministrá-las.

Outro ponto importante foi a criação das disciplinas obrigatórias em todos os cursos. Na UEFS foram criadas as disciplinas Matemática I, Língua Portuguesa I e Metodologia do Trabalho Científico oferecidas para todos os cursos.

De qualquer modo, aumentaria o número médio de alunos por professor, baixando o custo médio da matrícula. O novo sistema, eliminando a duplicação da oferta de

¹⁵⁴ DOCUMENTA. Op. cit. p. 46

¹⁵⁵ CUNHA, Luiz Antônio Cunha. **A universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1988.

disciplinas idênticas e facilitando o “trânsito” de estudantes por vários departamentos, independentemente dos cursos, viabilizaria o objetivo proposto.¹⁵⁶

O que se observou sobre esse fato foram as disciplinas serem caracterizadas como “mais gerais”, deixando de lado as particularidades do conteúdo ensinado com os objetivos dos cursos aos quais a mesma disciplina era ofertada. Contudo, em algumas universidades criaram mecanismos para subverter a ordem, inventaram “multiplicação de pré e co-requisitos e as mudanças de denominações de disciplinas para fazê-las exclusivas de certos cursos/departamento/ unidades.”¹⁵⁷ A iniciativa da oferta de disciplinas teve, também, outro efeito, e talvez, muito mais significativo, dado o estado político que se vivia no período do regime. Não se pode precisar se houve ou não a intenção política do Governo nessa estratégia, no entanto, cabe salientar que a matrícula por disciplina acabou provocando uma dispersão nas turmas, pois os grupos de alunos, nem sempre, estavam juntos ou se viam com a mesma frequência, desse modo as articulações políticas se tornavam mais difíceis.¹⁵⁸ O que não ocorreu na UEFS uma vez que o espaço ainda era pequeno, o número de alunos era reduzido e todos acabavam se conhecendo.

2.3 E para bordar, uma linha especial: a qualificação de professores da UEFS

O número de professores qualificados e residentes em Feira de Santana era mínimo ainda durante o período de planejamento da Universidade. Visando suprir essa carência, também uma estratégia política em cima da expansão do ensino superior no interior da Bahia, a Secretaria de Educação e Cultura assinou convênio com a Universidade Federal da Bahia, cuja finalidade foi promover um curso de Especialização em Conteúdos e Métodos do Ensino Superior nas áreas de Ciências, Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, e Educação. O curso tinha como objetivo qualificar os professores que faziam parte da FEEFS e de outras Faculdades de Formação de Professores, nesse período outras faculdades já haviam sido criadas em cidades estratégicas, além de “candidatos à docência na Universidade.”¹⁵⁹ O curso ocorreu

¹⁵⁶ Idem, *ibidem*. p. 255

¹⁵⁷ Idem, *ibidem*.

¹⁵⁸ Idem, *ibidem*.

¹⁵⁹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Cronologia*. Op. cit. p. 115

entre julho e dezembro de 1974, da área de Matemática fizeram o curso os professores Carloman Borges e Regina Rosa. As disciplinas cursadas foram

QUADRO 2- Disciplinas cursadas na Especialização (UFBA/1974)

Nº	DISCIPLINAS:	CRÉDITOS
01	Matemática	07
02	Técnicas Dinâmicas de Ensino	01
03	Psicologia da Aprendizagem	02
04	Estudos de Problemas Brasileiros	01
05	Elaboração de Currículos	05
06	Estágio de Ensino	03
07	Avaliação	01

FONTE: Histórico Escolar de Carloman C. Borges

Destas disciplinas a única que variava era a primeira, ofertada de acordo a área de conhecimento do profissional, assim pode atender as várias áreas de conhecimento, inclusive as áreas dos cursos novos que seriam implantados na UEFS. Desse modo, deu a oportunidade àqueles que ainda não exerciam o ensino superior pudessem realizar o curso e ser um candidato a professor na Universidade.

Eu tinha terminado a graduação e imediatamente entrei nesse curso. O curso foi oferecido pela Faculdade de Educação da UFBA e teve a seleção. Acontece que não preencheram todas as vagas e aí aconteceu um dado interessante: eu fui convidado, não fiz a seleção. Como fui convidado me senti no direito de convidar alguém. Convidei os professores Zalmira Cardoso da UNEB e o outro foi Raimundo Fontes, do Sudeste, que foi até prefeito de Vitória da Conquista. Entramos juntos, e a iniciativa foi da professora Albertina. Eu me inscrevi como candidato para Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista, mas ai no final eu entrei em contradição com a filosofia do curso de Estudos Sociais. Eu teria que voltar e acompanhar um curso de Estudos Sociais, eu tinha que montar um projeto e fiz de História, eles não aceitaram, então rompi com o curso. Acontece que eu tinha tido notas boas em todas as disciplinas, inclusive na monografia eu tive MS [7,5 a 8,5], uma nota única. Aí, resolveram voltar atrás e me chamaram: “como eu ia perder o curso com um currículo daquele?” Apresentaram-me a opção de fazer Tirocínio Docente na Católica e eu continuava como *freelancer*, escrevendo trabalhos para SEPLANTEC [Secretaria do Planejamento, Ciência e Tecnologia] – era o governo de Roberto Santos e produzia-se muito conhecimento sobre a Bahia. [...] Paulo Brandão, marido da Maria Brandão, substituiu Onofre que coordenava os cursos noturnos, não tinha Departamento ainda. Ele era pessoa responsável pela contratação dos novos professores para os cursos noturnos: Administração, Economia e Contábeis. Fui indicado [para a UEFS] por Maria Brandão, apresentei meu currículo, mas meu nome foi vetado por causa das injunções políticas da época. Tinha participado do comando de greve, era uma figura carimbada. Só que ele deu azar de não encontrar ninguém para me substituir então ele teve que me chamar. Quando cheguei, fui direto para a sala de aula, Paulo Brandão me apresentou a uma turma e eu comecei a dar o curso para a disciplina que havia sido contratado: História Econômica (Erivaldo Fagundes Neves, entrevista concedida à autora, Salvador, 13 de junho de 2009).¹⁶⁰

¹⁶⁰ SANTOS, Ana Maria Fontes dos. Op. cit. p. 307

Para Ana Fontes

A narrativa deste professor expõe os procedimentos pelos quais os professores eram selecionados, via inscrição diretamente no DESAP [Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal], via recomendações, via convites. Nenhuma novidade, tanto pela carência de professores, quanto por se constituir em prática comum a todos as áreas do serviço público na Bahia, onde o concurso era raridade¹⁶¹.

Conforme mencionou, o convite e as recomendações era algo habitual. A professora Regina Rosa, antes de ingressar na FEEFS, provavelmente foi convidada pelo professor Carloman Borges a realizar tal curso, uma vez que no ano seguinte ela passaria a ser sua assistente na FEEFS e posteriormente na UEFS. Esse curso foi importante para Regina Rosa, principalmente as discussões e estudos sobre a elaboração de currículos, pois, na década seguinte, ela se tornaria protagonista da luta pela elaboração de um curso de Licenciatura em Matemática.

Nesse período, os professores eram contratados, na maioria das vezes indicados por colegas ou políticos, comum para o período. Apesar da própria cronologia da UEFS, publicada pela própria em 1982, escrever que o primeiro concurso para professores das diversas áreas só ocorreu em abril de 1977, para as classes Assistente de Ensino e Auxiliar.¹⁶² Cabe ressaltar que este foi um concurso em regime não estatutário. A Universidade só se tornou autarquia em 29 e 30 de dezembro de 1980, como mesma publicação informou, com “[...] as Leis Delegadas 11 e 12 transformam a Fundação Universidade de Feira de Santana em Autarquia Universidade de Feira de Santana e transferem o seu pessoal para o regime estatutário.”¹⁶³ O caráter estatutário é quem garante a estabilidade do servidor; logo, o primeiro concurso como estatutários para a UEFS só ocorreu em 1981.

Entretanto, o concurso mencionado pelos professores se tratou de um processo para a moralização da seleção de candidatos ao cargo de professor, já que muitos alcançaram essa posição por indicação política. Ainda assim, esse foi um dos momentos importantes para o desenvolvimento da profissão docente, pois levou professores a reflexão sobre o modo como entraram na Universidade.

¹⁶¹ Idem, *ibidem*.

¹⁶²UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Cronologia. Op. cit. p. 113

¹⁶³Idem, *ibidem*. p. 121

É nesse contexto que nós começamos, por exemplo, a fazer o debate para o concurso público, eu ensinava duas disciplinas, e o Reitor na época, não lembro se foi Zé Maria. Ele me disse: “Mas você também não é concursado”. [...] Não sei se foi ele ou foi o próprio Geraldo que disse assim: “Mas você também não é concursado”. Eu disse: “instaure o concurso que eu vou fazer das duas disciplinas e quero lhe dizer que vou passar”. E ele instaurou. Eu provavelmente sou o único duplamente concursado da UEFS. Porque não tinha Departamento para conferir que eu entrei para o Departamento. Os concursos eram feitos para as disciplinas. Então, como eu ensinava Metodologia [do Trabalho Científico], eu fiz concurso para Metodologia e como ensinava Psicologia também, eu fiz concurso para Psicologia. Passei nos dois e fui lá dizer a ele: “passei e agora eu me sinto homologado”, autorizado, para brigar pelo Departamento e brigar pelo concurso”. Então, acho que essa foi uma das grandes conquistas que a gente botou a cara para fazer, não é. De um lado, que a entrada na Universidade fosse uma entrada por concurso público. Porque aí ninguém deve a ninguém, ninguém deve nada a ninguém, deve a sua própria competência de passar ou não passar; segundo, que se constituíssem os Departamentos como espaço da construção do gerenciamento, da administração da Universidade e da produção do conhecimento. Aí, eu mesmo, pessoalmente, tive muito envolvido com isso, não é, visitando Universidades, visitando outras experiências para construção do processo do Departamento (Naidison Quintela Batista, entrevista concedida à autora, Feira de Santana, 6 de abril 2009).¹⁶⁴

O professor Naidison Batista deixa transparecer que, muitas vezes, as lutas pela melhoria da Universidade, das condições de trabalho e da profissionalização docente, principalmente com a criação efetiva dos departamentos, esbarravam no medo que alguns professores tinham. O medo era proveniente de não serem funcionários públicos concursados, até esse momento os professores eram contratados; independente das competências intelectuais de cada um, o medo de lutar por melhorias esbarrava na ideia de que poderia ser demitido. Então, ser concursado garantiu aos professores da Universidade condições de lutar por um plano de carreira, por melhores condições de trabalho e por uma universidade que, de fato, fosse pública, gratuita e de qualidade.

Visando uma moralização do processo, assim como o professor Naidison, a professora Arly também prestou o concurso, conforme me contou:

Regina entrou desde a antiga faculdade [FEEFS], tanto que quando eu fiz o concurso aqui, a gente, nós entramos sem concurso, passamos um ano dando aula na universidade sem concurso. Fizeram o concurso e aqueles professores da antiga Faculdade entraram sem concurso, foram efetivados sem concurso. Então, quando foi a minha banca, colocaram Regina, Carloman também. Foi quem me convidou.¹⁶⁵

¹⁶⁴SANTOS, Ana Maria Fontes dos. Op. cit. p. 307

¹⁶⁵OLIVEIRA, Arly Mari Carvalho. Op. cit. p. 6-7

Apesar de boa parte desses professores realizar o concurso público, como ideia até de moralização da função e do exercício de uma ética pública, as bancas de avaliação do concurso eram, boa parte, compostas por amigos e colegas de trabalho, como o caso da banca para seleção da professora Arly Mary. Carloman Borges foi professor de Arly Mary e Regina Rosa na UFBA, então a formação do corpo docente da área de matemática, ocorria a convite de Carloman Borges. Mais sobre essa discussão poderá ser lida no quarto capítulo desta tese.

Nesse sentido, a Universidade aprendia a caminhar com os professores, que também, em sua grande maioria, experienciavam o exercício da docência no ensino superior pela primeira vez, exceto aqueles oriundos da FEEFS; entretanto, a dinâmica organizacional se resumia a diretoria, cabendo aos poucos professores apenas a sala de aula, como exercício da profissão. Na Universidade, poucos eram os professores que assumiam comissões, atuavam como professores orientadores, assumiam diretorias e secretarias, integravam e coordenavam os colegiados. Regina Rosa e Carloman Borges, nestes anos iniciais da Universidade, foram designados como orientadores de alunos do primeiro semestre; integraram comissões de matrícula, de avaliação e aproveitamento de disciplinas. Assim, a profissionalização docente foi se constituindo por meio de outras experiências – atividades desenvolvidas – que foram além da formação acadêmica e do processo de qualificação profissional.

A Universidade não dispunha nessa época de uma política para qualificação de professores em cursos de pós-graduação – apesar dos “objetivos genuinamente acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, ‘garantidos’ nos Estatutos”¹⁶⁶ –, assim como um plano de carreira do magistério superior.

Naquela época ainda era tudo amador, principiante, a Universidade já nasceu pensando-se “uni-diversidade”, um universo mais amplo. Carloman foi o primeiro a sair para fazer pós-graduação e saiu sem bolsa e teve o salário congelado. Tinha uma punição por fazer pós-graduação. Às vezes faltava perspectiva acadêmica, mas logo se desenvolveu a partir dos próprios professores a tendência à pós-graduação e muito rapidamente se amadureceu. [...] No curso noturno, inicialmente, não havia muito interesse por pós-graduação porque todo mundo já era profissionalizado tinha outras atividades, alguns trabalhavam em empresas. As licenciaturas, que eram curtas, e nós desenvolvemos uma luta muito grande pela “plenificação” desses cursos. Então, é das licenciaturas que vai nascer essa força da pós-graduação em Feira de Santana. Os cursos noturnos vão entrando também nessa linha de pós-graduação e depois de implantados os concursos que vão entrando os professores novos. Com a perspectiva de profissionalização acadêmica (Erivaldo Fagundes Neves, entrevista à autora, op. cit.).¹⁶⁷

¹⁶⁶ SANTOS, Ana Maria Fontes dos. Op. cit. p. 310

¹⁶⁷ Idem, ibidem.

O depoimento do professor Erivaldo Neves é muito esclarecedor sobre os anos iniciais da universidade e o processo que envolvia a profissionalização. Carloman Carlos Borges saiu em setembro de 1977 para cursar doutorado na França, assumindo o compromisso de ficar igual período na Universidade após o seu retorno. A decisão do Conselho Diretor, publicada em 27 de maio de 1977, em seu artigo 1º consta: “deferir o pedido, autorizando o afastamento do professor Carloman Carlos Borges, titular da disciplina MATEMÁTICA, nesta UEFS, para o curso de DOUTORADO na Universidade de Ciências e Técnicas do Languedoc, em Montpellier, na França, a partir do mês de agosto do ano em curso e até julho de 1979;”¹⁶⁸ [grifos do autor]

Todavia, em julho de 1979, o professor Carloman Borges solicitou um pedido de prorrogação até novembro, prazo quando concluiria seus estudos. Entretanto, teve seu salário congelado e isso foi motivo para troca de gentilezas entre ele e o Reitor da UEFS, na época, José Maria Marques, do qual era amigo pessoal, desde época da Faculdade de Educação, como será observado mais abaixo nas cartas trocadas por ambos. Antes disso, cabe mencionar como ocorreu a saída de Geraldo Leite da reitoria da UEFS sendo sucedido por José Maria Marques. Segundo Ana Fontes,

Após a saída de Fernando Pinto, no período imediato que antecedeu a autorização de funcionamento da UEFS, no final da gestão de Roberto Santos. Já sem sustentação política, o Reitor Geraldo Leite, na conjuntura prévia das lutas de poder no interior do carlismo “feirense”, retirava-se do campo – caindo o último agente do intrincado jogo que envolveu momentos diversos de lutas que traziam e trouxeram para o mundo social do interior baiano a Universidade em Feira de Santana. A partir de quando se dava início a outra etapa dos processos de instituição da Universidade de Feira de Santana.

Em 1979, o mesmo regulamento que havia conduzido Leite três anos antes prevaleceu para a nomeação do segundo Reitor, seu substituto. Com o legado daquele campo restavam José Maria Marques e Maria Cristina Menezes (ingressaram em 1968 e 1969, respectivamente), o primeiro por incorporar as características que o campo universitário requer fora o indicado para a presidência do Conselho da FUFS e nomeado por Antônio Carlos Magalhães para a reitoria, ainda sustentado pela legislação transitória da UEFS.¹⁶⁹

Então, José Maria Marques assumiu a Reitoria da UEFS, como o fez à frente da antiga Faculdade de Educação dez anos antes. O governo de Antônio Carlos Magalhães (1979-1983) trouxe algumas mudanças nas formas de fazer educação na Bahia, e uma delas era a indicação

¹⁶⁸UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Portaria s/n de 27 de maio de 1977. Autoriza o afastamento do professor Carloman Carlos Borges para cursar Doutorado. UEFS. Feira de Santana, 27 de maio de 1977.

¹⁶⁹SANTOS, Ana Maria Fontes dos. Op. cit. p. 316

política para cargos daqueles que comungavam dos mesmos interesses políticos. Esse momento ficou conhecido como carlismo; eram as ações do governo, através de seus correligionários, que agiam em todas as instituições públicas, sempre buscando um jeito de se manter no poder. E, provavelmente, essas mudanças, ocasionaram no congelamento de salários, não só de Carloman Borges, mas de outros professores também. De tal modo, que levou Carloman Borges a escrever a carta¹⁷⁰ abaixo:

Montpellier, 24/08/79

Senhor Reitor da Universidade Estadual de Feira de Santana

Ref.: Ofício nº 0331/79 de 14/08/79

Tomei conhecimento da Decisão do Conselhor diretor dessa Universidade, prorrogando minha bolsa de estudos até novembro próximo, na forma do item I do parágrafo 2º da Decisão anterior, isto é, com novo congelamento de meus salários.

Essa nova punição econômica da qual sou vítima – apesar de “estar desempenhando com êxito minhas atividades” – leva-me a sua presença para o seguinte:

a) o congelamento citado vem aumentar enormemente minhas dificuldades de subsistência material em Montpellier, introduzindo um sério fator de perturbamento na continuidade de meus estudos, agora seriamente ameaçados em sua conclusão para novembro próximo, conforme estava previsto;

b) não comprehendo como uma coisa caduca (item I do parágrafo 2º da decisão anterior), ou melhor, tornada caduca por essa mesma Universidade, é exumada tão intempestivamente;

c) prorrogações de bôlsas de estudos – em cursos d'este nível – constituem a regra geral e não a exceção;

Finalmente, senhor Reitor, ressalvada minha responsabilidade conforme item (a) logo acima, desejo formalizar meu desencanto e consternação com esse incrível congelamento de salários.

*Atenciosamente,
Prof. Carloman Carlos Borges*

Percebe-se que esse não foi o primeiro congelamento de salários, os professores que estavam fora da instituição cursando pós-graduação não perceberam seus salários corrigidos, pois a Resolução 05/78, de 17 de março de 1978, que criou bolsas de estudos para mestrado e doutorado na Universidade, estabeleceu que as bolsas eram fixadas de dois modos, entre eles “a) – para os professores em exercício nesta Universidade o salário a que faziam jus no momento do afastamento;”¹⁷¹ A resolução ainda menciona em seu artigo 6º “a bolsa de Pós-

¹⁷⁰As cartas que serão apresentadas a seguir, foram encontradas no NEMOC, no período de realização da localização, organização e catalogação de documentos que compunham o corpus desta pesquisa.

¹⁷¹UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução nº 05.** Feira de Santana, 1978.

graduação prevista no item a) da Cláusula 3a, é inviável, não lhe sendo aplicáveis as majorações anuais de salário porventura aprovados pelo Conselho Diretor.”¹⁷². Essa Resolução foi modificada pela Resolução 30/78, que revogou o artigo 6, mencionado anteriormente, e instituiu que os “os benefícios decorrentes do artigo anterior serão contados a partir do dia 1º outubro de 1978.”¹⁷³.

Entretanto, parece ter havido uma interpretação errada das resoluções pelo professor Carloman Borges. Em resposta a sua carta, o Reitor respondeu:

Feira de Santana, 06 de setembro de 1979

Amigo Carloman:

O Reitor, antes de ser tal, era e sempre será José Maria, que nem uma vez aparece em sua carta.

Gostaria de saber, realmente é importante, quem lhe mandou a notícia sobre a prorrogação de sua bolsa, nos termos em que está referido em sua comunicação.

Já desde 1º de outubro de 1978, não há mais congelamento de salários para os professores bolsistas, que se encontram em cursos de pós-graduação, incluindo você.

Estou anexando à presente uma cópia da decisão do Conselho diretor, que liberou os salários para os reajustes anuais, sendo que o último reajuste, a contar de 1º de julho p.p. foi de ordem de 50%. Anexo também o seu contra cheque com o aumento e a diferença de julho.

Assim, estou em perfeitas condições para devolver o “desencanto e a consternação” por sua apressada reclamação.

Ninguém falou, em nenhum momento, que houvesse exceção.

Seguem, anexos, ainda por xerox, os contra cheques de julho a agosto, para seus exercícios aritméticos.

Como sempre, e no aguardo de suas notícias – inclusive sobre os esclarecimentos, com meu abraço,

JOSÉ MARIA NUNES MARQUES

A resposta detalhada do Reitor, teve direito à réplica. Agora, muito mais branda em relação à primeira carta de Carloman Borges, talvez pelo fato dos esclarecimentos prestados na carta do Reitor, ou ainda, pelo gesto afetivo do mesmo, ao lembrar que antes de ser Reitor, ele era amigo pessoal de Carloman Borges.

Montepellier, le 17 de setembro de 1979

Caro José Maria:

¹⁷² Idem, ibidem.

¹⁷³ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução n° 30.** Feira de Santana, 1978.

O pós-graduando abaixo, antes de sê-lo, era e continua sendo amigo daquele, ora investido nas altas funções de reitor da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Agradecendo-lhe os amáveis esclarecimentos de sua carta de 06 do corrente e, ainda sobre o mesmo assunto, que é monótono, porém, importante, segue duas fotocópias. A primeira, da decisão do Conselho dessa Universidade prorrogando minha bolsa até novembro próximo, na forma o item IV do parágrafo 2º da DECISÃO anterior. A segunda, da reunião desse mesmo Conselho de 27 de maio de 1977, da qual resultou a aprovação de meu afastamento de Feira de Santana para Montpellier, a fim de realizar o doutoramento em Matemática.

O caminho seguido por eu raciocínio foi, então, linear: a decisão de 23 de julho de 1979, em último parágrafo, ele seguiu a decisão de 27 de maio de 1977, justamente em seu item IV, do parágrafo 2º.

Com o exposto, meu caro José Maria, penso ter justificado ou pelo menos, explicado minha "apressada reclamação" contida em carta anterior.

Parece ser, este exemplo, mais um das deficiências da linguagem corrente, não formalizada e impossível de sê-la – em portanto, fonte de frequentes ambiguidades.

Antes de 23 de novembro próximo deposito esperança de defender a tese, seguindo imediatamente para o Brasil, a fim de mergulhar minhas raízes no universo de minhas afetividades, tão longe de mim e igualmente tão recordado.

Renovo-lhe meus agradecimentos e aguardo sua próxima visita, mesmo que seja postal, mas seja mais longa.

*Do amigo
Carloman Carlos Borges*

Talvez não houvesse a nova visita, nem mesmo através do postal solicitado, uma vez que não encontrei outros indícios de comunicação entre ambos. Quando Carloman Borges retornou, houve, apenas, tão curta e formal, comunicação de nº 49/80, datada de 21 de janeiro de 1980, em nome do Conselho Diretor, parabenizando-o pela conclusão do curso de doutorado. Doutorou-se em 17 de dezembro de 1979, em Matemática, pela Universidade de Montpellier II, na França, onde também fez o seu curso de mestrado. Foi o primeiro doutor em Matemática da UEFS, assim como o primeiro professor de Matemática da antiga Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana e da UEFS. Também foi responsável por convidar professores e propor a contratação de muitos deles que ingressariam na UEFS nos anos de 1970.

Durante o período que ficou fora da Universidade, houve o processo de expansão do curso de Ciências que passou a oferecer a habilitação plena em Matemática, oriunda da Resolução 30/74. Ao retornar as atividades de ensino na UEFS, o professor Carloman Borges, não voltou a ministrar as disciplinas Matemática I, II e III, da licenciatura curta; atuou com disciplinas apenas da habilitação em Matemática.

Em virtude dos fatos expostos, os tempos da licenciatura em Ciências da UEFS foram caracterizados pelo processo de crescimento institucional. Assim, houve a ampliação do quadro docente, a oferta das habilitações em Matemática e Biologia, a formação em estudos pós-graduados de alguns docentes e a inquietação que levou a área de Matemática a criar um projeto

de implantação do curso de Licenciatura em Matemática. Portanto, o processo de profissionalização docente nesse período foi marcado pela luta docente – professores da área de ciências/matemática – em busca de um curso que pudesse, de fato, formar professores com saberes científicos sólidos, contribuindo para o progresso social, valorizando a profissão. Como consequência disso, estaria a capacidade de lutar por melhores condições de trabalho e salários.

RETALHO III

**Era apenas um fiapo, depois uma linha, agora: uma Licenciatura em
Matemática**



O projeto do curso de Licenciatura em Matemática, a partir de suas ideias iniciais até ser aprovado, pode ser entendido como o fiapo que aparece numa caixa e ao ser puxado vai se mostrando uma grande linha, talvez resistente. Na primeira seção, ao escolher as linhas, escolhe-se os campos especializados da matemática a serem priorizados no projeto; essa escolha ocorre em função daqueles que compunham o corpo docente da área de matemática, isso caracteriza diretamente o projeto e o perfil de professor a ser formado. Na segunda seção, o novo pedaço de tecido, trata-se do novo currículo para formar o professor de matemática, agora genuinamente num curso de Matemática. A terceira seção, entre as linhas e os fiapos, representa os saberes para ensinar que estavam em jogo para formar o professor de matemática tanto no curso de Licenciatura em Matemática, quantos nos cursos de Ciências.

3.1 Escolhendo as cores das linhas: o percurso de um projeto

As inquietações oriundas da formação de professores em Ciências desde o início da década de 1970, desde a FEEFS e posteriormente com a criação da UEFS, somadas aos desejos de se ter uma licenciatura em Matemática, provocaram inúmeras discussões junto ao corpo docente e discente, culminando na apresentação em 1984 de um projeto para a implantação do curso de Licenciatura em Matemática ao Departamento de Ciências Exatas da UEFS. A professora Regina Lúcia Rosa da S. Ribeiro juntamente com os professores Antonio Jorge S. dos Anjos, Iracema Ramos Rocha, Avani Rebouças de Souza e Lourival C. Paraíba constituíram

a comissão para criar o referido projeto, por meio de “reunião realizada no dia 09 de dezembro de 1983, quando se discutiu a problemática estrutural do Curso de Ciências”¹⁷⁴. O projeto nasce dentro das atribuições do Colegiado do curso de Ciências, em paralelo a criação do projeto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O projeto foi apresentado em 1984 e ficou em discussão até outubro de 1986, quando foi aprovado. Conforme o projeto, para a elaboração, a comissão estudou “[...] alguns Catálogos das Universidades Brasileiras, Documentos, Projeto de implantação dos Cursos de História e Engenharia Civil, Currículo de Habilitação em Matemática e trabalho realizado por grupo de pessoas da S.B.P.C.”¹⁷⁵ As justificativas para o projeto foram pontos já apresentados e discutidos no capítulo anterior, cujas discussões estão voltadas a formação nos Cursos de Ciências, sejam os casos da polivalência, da dupla habilitação, do ensino integrado e dos temas já levantados e apresentados nas reuniões da SBPC.

Entre os materiais consultados para a elaboração, conforme mencionado acima, estão dois textos de Ubiratan D’Ambrósio: *Teoria e prática da Educação Matemática e Integração: tendência moderna no ensino da Ciência*. Além desses textos, foram consultados materiais das Universidades Federais da Bahia, Minas Gerais, Fluminense, Pernambuco, Paraná e do Rio Grande do Sul. Sobre a participação da professora Regina Rosa na elaboração do projeto, a professora Hildete França, lembra que

Regina Rosa começou a fazer um trabalho de base com os professores das habilitações para saber se deveria continuar a licenciatura curta e as habilitações, ou começar a implantar outro curso de Matemática como na UFBA. E foi o que aconteceu, o trabalho foi dela. Os alunos do curso achavam que não dava, que não dava pra ser polivalente. Eles precisavam ter uma formação única naquela área de conhecimento.¹⁷⁶

O trabalho intenso de Regina Rosa, pode ser visto na elaboração do *Relatório sobre a realidade do curso de Ciências na UEFS*, neste momento ela procurou ouvir os anseios, as dúvidas e os problemas daqueles que faziam o curso de Ciências, sejam alunos ou professores. Manoel Aquino, ex-aluno do curso e, na época, integrante do Diretório Acadêmico de Ciências, recordou que

¹⁷⁴ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto para a implantação do curso de Licenciatura em Matemática**. Feira de Santana: UEFS, 1984. p. 2

¹⁷⁵ Idem, ibidem.

¹⁷⁶ FRANÇA, Maria Hildete de Magalhães. Op. cit. p. 5

[...] começou o movimento dentro da sala de aula, com os alunos e com o apoio do DA [Diretório acadêmico]. Eu me lembro que eu fiz parte do DA de Ciências, que a gente começou a participar das reuniões dos professores e conversando, o pessoal de biologia também, a parte de biologia, foi que a gente começou a ver os dois projetos, um de biologia e outro de matemática pra poder separar, porque não tinha condições de continuar, uma pena que no ano que eu conclui, foi quando implantou e não pude migrar de um pra outro.¹⁷⁷

Deste modo, professores e alunos discutiram a necessidade da criação do projeto, assim como a discussão deste com os vários seguimentos após a apresentação da versão inicial, antes de ser submetido ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade. A professora Arly Oliveira, muita próxima da professora Regina Rosa, desde a época que cursaram Matemática na UFBA e de quem era amiga pessoal, menciona que Regina Rosa sempre foi uma mulher intensa nas atividades que se propunha a desempenhar e que estavam sob a sua responsabilidade.

Na época do projeto de matemática, ela só pensava naquele projeto até que caiu a Resolução 30, então não ia ter mais aqueles cursos de educação, foi que ela conseguiu que o projeto de matemática fosse aprovado pelo conselho. E foi pra implantar esse projeto, claro que tinha também Carloman e tudo. Já tinha um monte de professor.¹⁷⁸

A fala de Arly Oliveira é interessante e serve à problematização uma vez que nomes de outros professores da área de matemática não aparecem nos documentos referentes ao processo de implantação da licenciatura em Matemática. Apesar de haver, entre os entrevistados, um protagonismo da professora Regina Rosa, não desmerecendo tal feito, outros professores também idealizavam um curso de Matemática e contribuíram com sugestões para o currículo, como foi o caso de Carloman Borges e outros professores da área. Regina Rosa ocupa o posto de protagonista por, naquele momento, ser a coordenadora do curso de Ciências e assumir a coordenação do projeto de implantação do curso de Matemática. Papel que desempenhou bem frente aos órgãos institucionais durante os dois anos que o projeto passava de instância em instância, até a aprovação.

O projeto do curso de licenciatura em Matemática trazia como objetivos

- (a) Formar o licenciado de Matemática para o ensino de 1º e 2º graus;
- (b) Trabalhar com os conceitos de Matemática de forma teórica e analítica, embora dentro de uma visão filosófica e de aplicação em outras ciências;

¹⁷⁷ SANTOS, Manoel Aquino dos. Op. cit. p. 9.

¹⁷⁸ OLIVEIRA, Arly Mary Carvalho. Op. cit. p. 16

- (c) Habilitar o licenciado a desenvolver metodologia de ensino que possibilite definir os conceitos da Matemática, não só de forma abstrata, mas observando as relações com o cotidiano;
- (d) Proporcionar ao professor de Matemática uma iniciação à pesquisa, para que possa, também, atuar, em níveis de ensino e pesquisa.¹⁷⁹

Em linhas gerais, havia a demarcação do território quando estabelecia que o licenciado em Matemática estava habilitado para o primeiro e segundo graus, diferente das formações em Ciências em que 1º e o 2º graus tinham formações distintas. Pelo menos no plano formal e projetivo, o texto apresentado no projeto também propôs a inserção da iniciação à pesquisa, o ensino e suas relações com o cotidiano, as aplicações e uma visão filosófica, eram espaços distintos e diferentes do que se tinha ofertado no curso de Ciências.

O texto trouxe algumas diretrizes que balizavam o projeto, partindo da tríade *Matemática – professores de Matemática – escola*, colocada enquanto única realidade, naquele contexto. Então, para tal, menciona a importância de “[...] levantar algumas questões, consideradas fundamentais, [...] uma vez que poderão nos esclarecer sobre novos currículos, novas bases teóricas, nova postura filosófica que poderão reformular nossa prática de ensino.”¹⁸⁰ As questões apontadas, primeiramente, eram sobre as aversões que os alunos tinham da Matemática, dos medos; o texto propõe uma reflexão interessante quando questionou “Ou será que nós, professores de Matemática, com uma mentalidade também difusa, não estamos deixando passar através de nossa prática de ensino um clima de aversão, em vez de um ensino motivador ao estudo da Matemática?”¹⁸¹ Mover essa discussão para o polo daqueles que ensinam seria criar uma série de desconfortos que resultariam, provavelmente, em novas práticas ou não. Porém, possivelmente, tal questionamento deve ter causado certo desconforto entre os professores da área de Matemática, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos da licenciatura curta quando mudavam para a plena já era objeto de discussão e reflexões sobre a base de um conhecimento matemático não adquirido nos estudos anteriores, ou seja, a base matemática da escola secundária e nem a revisão que faziam na curta eram suficientes.

Os demais questionamentos ainda continuam nesse sentido, provocando os professores sobre as suas metodologias de ensino que “[...] ocasionam um acúmulo de ‘conhecimentos’ – ‘definições’ – abstrações, que surgem sem um processo de estudo criativo...”¹⁸² sobre a possível

¹⁷⁹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto para a implantação...** 1984. Op. cit. p. 8

¹⁸⁰ Idem, ibidem.

¹⁸¹ Idem, ibidem. p. 8-9

¹⁸² Idem, ibidem. p. 9

“alienação” dos professores que estavam “alheios” “[...] a problemas de ordem sociológica-política-filosófica.”¹⁸³ E ainda termina propondo que “[...] no nosso caso, nós professores de Matemática da UEFS, também responsáveis pela formação de professores, como estamos estudando, ensinando e aplicando a Matemática?”¹⁸⁴ Embora as reflexões apresentadas fossem necessárias, acredita-se que elas contribuíram para as discussões do que se propôs como projeto de curso para uma licenciatura em Matemática.

Enquanto currículo, o projeto estava regido por uma resolução de 14/11/1962, possuía 2.835 horas mais 16 créditos de optativas, perfazendo um total de 158 créditos.

¹⁸³ Idem, *ibidem*.

¹⁸⁴ Idem, *ibidem*. p. 10

Figura 5- Currículo: versão 1984

4. CURRÍCULO		
4.1. <u>Quadro Curricular I</u>		
I - INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR		
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
TEMPO MÉDIO DE INTEGRALIZAÇÃO - 08 SEMESTRES		
TEMPO MÁXIMO DE INTEGRALIZAÇÃO - 14 SEMESTRES		
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
ESPECIFICAÇÃO	CARGA HORÁRIA	CREDITAÇÃO
3 - DISCIPLINAS NUCLEARES - NUC	210	12
23 - DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO - CM	1.725	86
19 - DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS - COB	900	44
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS - COP	--	16
CURRÍCULO PLENO	2.835+COP	158

FONTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto para a implantação do curso de Licenciatura em Matemática**. Feira de Santana: UEFS, 1984. p. 11

Com as características apresentadas na figura acima, o projeto entrou em discussão junto à comunidade acadêmica. Em 1985, após as sugestões e modificações iniciais, a Comissão apresentou uma nova versão, versão esta que foi submetida aos órgãos competentes da instituição, passando por vários relatores. Da primeira para a segunda versão houve modificações nas disciplinas, permanecendo as mesmas matérias¹⁸⁵, conforme poderá ser verificado no quadro abaixo:

¹⁸⁵ Grande bloco de conhecimento que comprehende várias disciplinas.

QUADRO 3 - Listas de disciplinas propostas nos projetos do curso de Licenciatura em Matemática

MATÉRIA	DISCIPLINAS	
	1984	1985
Desenho Geométrico e Geometria Descritiva	Desenho Geométrico I Geometria Descritiva I	Idem
Fundamentos de Matemática Elementar	Fundamentos de Matemática I Fundamentos de Matemática II Fundamentos de Matemática III Matemática I História da Matemática Estatística Descritiva Introdução à Probabilidade	Matemática I Fundamentos de Matemática I Fundamentos de Matemática II História da Ciência I História da Ciência II Estatística IV
Física Geral	Física VI Física VII Física VIII Mecânica Geral e Teórica	Mecânica Geral e Teórica I e II Tópicos Fundamentais da Física I e II Introdução a Teoria da Relatividade
Cálculo Diferencial e Integral	Cálculo I, II, III, IV Análise I e II Funções de uma Variável Complexa I e II	Cálculo I, II, III-A, IV Análise I e II Funções de uma Variável Complexa I e II Equações da Física-Matemática
Geometria	Geometria Geometria Diferencial Topologia I	Geometria Analítica Geometria Diferencial Topologia I e II
Cálculo Numérico	Cálculo Numérico Introdução à Ciências dos Computadores Programação Linear Análise Aplicada	Elementos do Cálculo Numérico Introdução à Informática Programação Linear
Álgebra	Álgebra Elementar I e II Álgebra Linear I e II	Idem
Matérias Pedagógicas	Didática Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º e 2º graus Psicologia da Educação I e II Metodologia para o ensino do 1º e 2º graus da Matemática Estágio Supervisionado em Matemática Currículos e Programas	Didática Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º e 2º graus Psicologia da Educação I e II Metodologia para o ensino da matemática para 1º e 2º graus Estágio Supervisionado em Matemática Currículos e Programas História da Educação I e II História da Educação no Brasil Filosofia da Educação I e II Sociologia da Educação III
Estudo de Problemas Brasileiros (regida por legislação especial)	Estudo de Problemas Brasileiros I e II	Idem.
Educação Física (regida por legislação especial)	Educação Física I a VIII	Idem.

FONTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto para a implantação do curso de Licenciatura em Matemática**. Feira de Santana: UEFS, 1984 e 1985.

Essa nova versão, a de 1985, foi aprovada em reunião do conselho do Departamento de Ciências Exatas. O então diretor, o professor Nildon Carlos Santos Pitombo¹⁸⁶, encaminhou em 30 de abril de 1985 para o reitor, José Maria Nunes Marques, o projeto com a solicitação de que “Vossa Magnificência proceda a tramitação para a Câmara de Graduação para estudos e análises visando a discussão futura pelo CONSEPE.”¹⁸⁷ Seguindo os trâmites legais, em 10 de junho de 1985, o presidente da Câmara de Graduação, Josué da Silva Melo, designa as professores Gizélia Vieira Santos e Maria Cristina Braga Figueirêdo como relatoras do processo.

A análise das relatoras se estende por todo o ano, sendo elaborado dois pareceres, um de cada relatora. O primeiro parecer, datado de 02 de março de 1986, da professora Maria Cristina B. Figueirêdo – professora da área de Ciências, integrou o corpo docente da FEEFS e foi uma das conselheiras fundadoras da UEFS –, redigido à mão, ocupou apenas sete linhas. Posicionou-se favorável a implantação do curso de Licenciatura em Matemática, mencionou que o projeto atendia as exigências do Conselho Federal de Educação, estando dentro dos aspectos legais. O segundo parecer, apesar de constar o nome da relatora mencionada anteriormente, não foi assinado pela mesma; a parecerista justifica que o período do mandato da referida conselheira havia terminado. Esse segundo parecer, escrito em três páginas, foi datado de 8 de maio de 1986.

Inicialmente abordando os mesmos aspectos da relatora Maria Cristina, a professora Gizélia Santos – professora da área de Ciências – trouxe uma crítica a ausência da disciplina *Lógica* no currículo do curso e argumentou por meio de quatro pontos a justificativa para que a mesma fosse inserida nas ou entre as disciplinas do Ciclo Básico, ou seja, disciplinas do primeiro semestre. Para tanto pontuou que

- (a) Sendo a matemática uma ciência dedutiva, um certo conjunto de proposições é aceito sem demonstração e, deste conjunto outras proposições são deduzidas por raciocínio lógico;
- (b) A grande maioria das proposições em Matemática pode ser posta sob a forma de implicação formal;
- (c) Os métodos direto e indireto utilizados nas demonstrações matemáticas são baseados na LÓGICA;

¹⁸⁶ Atual Subsecretário da Educação do Estado da Bahia.

¹⁸⁷ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto para a implantação do curso de Licenciatura em Matemática**. Feira de Santana: UEFS, 1985. p. 53

- (d) Também a LÓGICA vai subsidiar as disciplinas ligadas às Ciências de Computação, à História da Ciência Matemática, as disciplinas Língua Portuguesa e Metodologia do Trabalho Científico pertinente ao currículo apresentado.¹⁸⁸

Deste modo, a relatora solicitou a inclusão da disciplina *Lógica Formal*. Sobre as disciplinas complementares obrigatórias, a relatora mencionou que em “[...] congressos nacionais e internacionais sobre o ensino de Matemática na Universidade, há uma tendência generalizada a ‘enxugar’ os currículos, isto é, trabalhar sobre ‘conteúdos mínimos’ para evitar o ‘mínimo de conteúdos’.”¹⁸⁹ Nesse sentido, recomendou um estudo sobre a redução de disciplinas da física e da matemática, visando atingir o tempo mínimo de integralização. Também pontuou que “O elenco de disciplinas optativas pode ser qualificado de ideal e, por isso mesmo irreal.”¹⁹⁰ Mencionou que algumas disciplinas como *Introdução à Teoria da Relatividade, Mecânica Teórica e Geral II e Equações da Física Matemática* “[...] poderiam ceder lugar a disciplinas mais próximas do interesse da comunidade local como Matemática Financeira ou Estatística Aplicada, para ilustrar.”¹⁹¹

A relatora ainda mencionou que o currículo proposto apresentava

[...] um elenco ambicioso (que provavelmente o Departamento de ciências Exatas teria dificuldade de executar), atrelado a programas rígidos, e que se tornaria mais operacional se fosse substituído por um elenco de “tópicos”: Tópicos de Análise, ou de Topologia, ou de Filosofia da Educação, etc., com programas mais abertos, mais flexíveis e, portanto, mais factíveis.¹⁹²

O parecer acima foi encaminhado pela Câmara de Graduação ao Departamento de Ciências Exatas para que o avaliasse. A análise do parecer foi feita pelos professores Nildon Pitombo e Regina Rosa que julgaram a recomendação da inclusão de Lógica Formal no ciclo básico, mencionando que esta devia ser vista sob dois ângulos, “[...] um deles diz respeito à questão formal da alteração do Ciclo Básico, que nos parece não incidir exclusivamente sobre o Projeto. O outro ângulo diz respeito diretamente à questão filosófica, ou seja, a preferência localizada sobre a LÓGICA FORMAL.”¹⁹³ [Grifo do autor]. Para contra argumentar, usou

¹⁸⁸ Idem, ibidem. p. 59

¹⁸⁹ Idem, ibidem.

¹⁹⁰ Idem, ibidem. p. 60

¹⁹¹ Idem, ibidem.

¹⁹² Idem, ibidem.

¹⁹³ Idem, ibidem. p. 64

Álvaro Vieira Pinto sobre a lógica formal ser um caso particular da lógica generalizada; ainda aludiu que Paul Feyerabend corrobora com Álvaro Vieira Pinto que a física oriunda de Galileu Galilei (1564-1642), Isaac Newton (1643-1727), Michael Faraday (1791-1867) e James Clerk Maxwell (1831-1879) é uma física formal cujos substratos são a dedução matemática e o empirismo. E concluiu que

Com esses argumentos indicamos que o privilégio de um dos caminhos seguramente conota uma preferência pelo modelo científico; aqui seguramente conota uma escolha por um modo de se fazer uma leitura de mundo já que por detrás de qualquer modelo científico coexiste uma concepção filosófica de interpretação do mundo nas suas instâncias sociais, políticas, econômicas, psicológicas, etc.¹⁹⁴

Concordaram em reduzir as disciplinas da física, entretanto, em relação as disciplinas *Mecânica Geral e Teórica II, Equações da Física Matemática e Introdução à Teoria da Relatividade* não poderia aceitar tal recomendação. Uma vez que a primeira destas estava diretamente ligada a origem do Cálculo Diferencial e Integral. A segunda, a oportunidade de estudar “[...] aspectos matemáticos que não se originam do formalismo.”¹⁹⁵ E a terceira, por dizer “[...] respeito à possibilidade de expressão de um posicionamento científico a partir de um conjunto de normas das quais se deduz sistematicamente outro conjunto de hipóteses.”¹⁹⁶ Contestou o argumento de que o Departamento não teria como cumprir o currículo por falta de profissionais, pontuando que

[...] essa inferência é, no mínimo, perigosa. No teor da afirmação se pode traduzir também que há recursos humanos insuficientes e/ou deficientes. Se isso corresponde à verdade podemos afirmar, também, que o Departamento sabe se situar dentro do seu âmbito específico – o das chamadas ciências exatas, e, como tal, transparece a legitimidade do seu “saber fazer”.¹⁹⁷

Sobre essa discussão, se olharmos por outro vértice, e nos questionarmos sobre o papel da quantidade de disciplinas da física no currículo do curso de Matemática, permitiria compreender como a implantação do curso de Matemática contribuiu para a expansão da área de Física dentro do Departamento e na própria Universidade. Um dos primeiros professores da área de Física da UEFS, professor Durval Motta, concedeu uma entrevista que foi publicada no *Caderno de Física da UEFS* sobre o desenvolvimento e expansão dessa área na universidade.

¹⁹⁴ Idem, *ibidem*. p. 65

¹⁹⁵ Idem, *ibidem*.

¹⁹⁶ Idem, *ibidem*.

¹⁹⁷ Idem, *ibidem*. p. 66

A história da Física na UEFS pode ser comparada com desenvolvimento de uma árvore. Partiu de uma pequena semente que foi o conjunto das duas disciplinas do curso de licenciatura curta em ciências, da Faculdade de Educação. Germinou na inauguração da UEFS no meado de 1976, com as novas disciplinas do curso de Licenciatura Curta em Ciências e com a instalação do curso de Tecnólogo em Construção Civil. E foi se desenvolvendo: com as disciplinas de Física da grade curricular dos referidos cursos, embora ainda de nível médio; com a implantação dos Colegiados de cursos da UEFS em 1978; com a implantação do curso de Engenharia em 1980, quando disciplinas de Física verdadeiramente de nível universitário foram criadas; com a implantação da Área de Física, quando da inauguração dos Departamentos na UEFS em 1982, sendo a Área de Física pertencente ao Departamento de Ciências Exatas, cujo primeiro diretor foi o professor José Luiz Gomes, um membro da Área de Física, como o foi o diretor seguinte, Nildon Pitombo; com as disciplinas de Física inseridas na grade curricular na implantação dos cursos de Licenciatura Plena em Matemática e Biologia em 1986;¹⁹⁸

Nota-se que na área de física havia poucas disciplinas que pudessem ser ministradas numa perspectiva “mais superior”, com a implantação do curso de Engenharia Civil isso começou a ocorrer. Outro fato foi a criação da Licenciatura em Matemática, justamente o período de discussão do projeto, ocorreu na ocasião das duas gestões seguidas de professores da Área de Física à frente do Departamento de Ciências Exatas. Esses são pontos que devem ser levados em consideração ao analisar o currículo do curso de Matemática constituído por seis disciplinas dessa área, com um total de 405 horas. Isso, talvez, justifique a argumentação do professor Nildon Pitombo ao defender a permanência dessas disciplinas no curso, sendo ele daquela área de conhecimento, seria um modo de conseguir a expansão da área, cuja finalidade viria se concretizar na década seguinte, com a criação do bacharelado e da licenciatura em Física.

Outro ponto aceito sem maiores discussões foi a sugestão da criação das disciplinas Tópicos, proposta pela professora Gizélia Santos. Também foi reconhecido pela comissão que não houve a criação de disciplinas para discutir o “caráter humanístico” solicitado pelo presidente da Câmara de Graduação, professor Josué da Silva Melo – do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia –, que encaminhou tal parecer devolutivo para o Departamento de Ciências Exatas. A esse respeito,

[...] partilhamos do entendimento que não relaciona a inclusão das disciplinas de formação humanística e Currículo das conhecidas áreas técnicas e afins com a “melhoria” dos seus usuários. Nos parece que é mais sólido argumentar a necessidade de se buscar saídas dentro do âmago da própria especificidade técnica, naquilo em que ela se relaciona com a origem do mau produto, isto é, da qualidade do usuário que passou pelo currículo; no nosso entender essa origem está na ausência de história dos

¹⁹⁸ MOTTA, Durval. Entrevista concedida a Antônio Vieira de Andrade Neto. **Caderno de Física da UEFS**, Feira de Santana, vol. 3, n. 2, p. 37-40, jan./jun. 2005. p. 37

conteúdos – um mal nacional, diga-se de passagem. Então, hoje, se faz mister analisar-se as sequelas que esse mal deixou à sociedade brasileira e, antes de inchar-se o currículo com as optativas referidas devemos criar novas disciplinas, como Tópicos em Educação Matemática (veja-se o artigo do iminente matemático brasileiro, Profº Leopoldo Nachbim. – O processo de ensino-aprendizagem em Matemática – Ciências e Cultura, v. 33, nº 01, 1981, pg 17 a 20 e o livro do profº Ubiratan D’Ambrósio, Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática. SUMMUS/UNICAMP, 1985) ou mesmo Questionamentos sobre Matemática Escolar, onde se faria pesquisa sobre a questão dos efeitos culturais e/ou individuais dos currículos de Matemática e da ação dos professores de matemática sobre o estudante. Neste âmbito já existem algumas denominações por demais contundentes como ETNOMATEMÁTICA, MATEMÁTICA ANTROPOLÓGICA etc.¹⁹⁹ [Grifos do autor]

E para concluir tal parecer, os professores Nildon Pitombo e Regina Rosa, criaram uma minuta com disciplinas optativas, conforme poderá ser vista na página seguinte, e propuseram que, a partir das considerações realizadas, os debates pudessem ocorrer de forma mais dinâmica. Ainda mencionaram, em tom de crítica à Câmara de Graduação, a não participação da Comissão de elaboração do projeto, ficando esta alheia a qualquer discussão enquanto o processo tramitou por lá. Além disso, ressaltaram que o mesmo ocorreu com o projeto de implantação do Curso de História “[...] e questionamos se esse comportamento serve para construir a UEFS como instituição moderna cuja característica essencial é a transparência, condição que traduz sua magnitude acadêmica onde não há margens para dubiedades sobre sua ação.”²⁰⁰

Após receber o parecer do Departamento de Ciências Exatas, o presidente da Câmara de Graduação encaminha ao professor Joaquim Pondé Filho, em 15 de setembro de 1986, para que procedesse a análise. Convém ressaltar que as críticas feitas ao final do parecer anterior à Câmara de Graduação, fez com que o presidente recomendasse ao novo conselheiro manter um entendimento com a Comissão responsável pela elaboração do Projeto ou com o Diretor do Departamento de Ciências Exatas. No dia 01 de outubro, o conselheiro acima, entregou seu parecer; inicialmente menciona que manteve entendimento com o diretor do Departamento. Registrhou que a disciplina Lógica deveria ser nomeada de Tópicos Especiais de Lógica, incluída no 5º semestre e sendo pré-requisito de História da Ciência I. Concordou com as substituições das Físicas VI, VII e VIII pelos Tópicos Fundamentais de Física I e II. E concordou com a permanência das demais disciplinas da área da física, embora não justificou por quais motivos julgou pela sua permanência e inclusão no currículo do curso de Matemática. Ainda criou a disciplina de “Seminário de Aplicação de Conhecimentos Matemáticos” para atender ao item 2 do parecer anterior (minuta abaixo). Pediu também que reduzisse as disciplinas optativas como

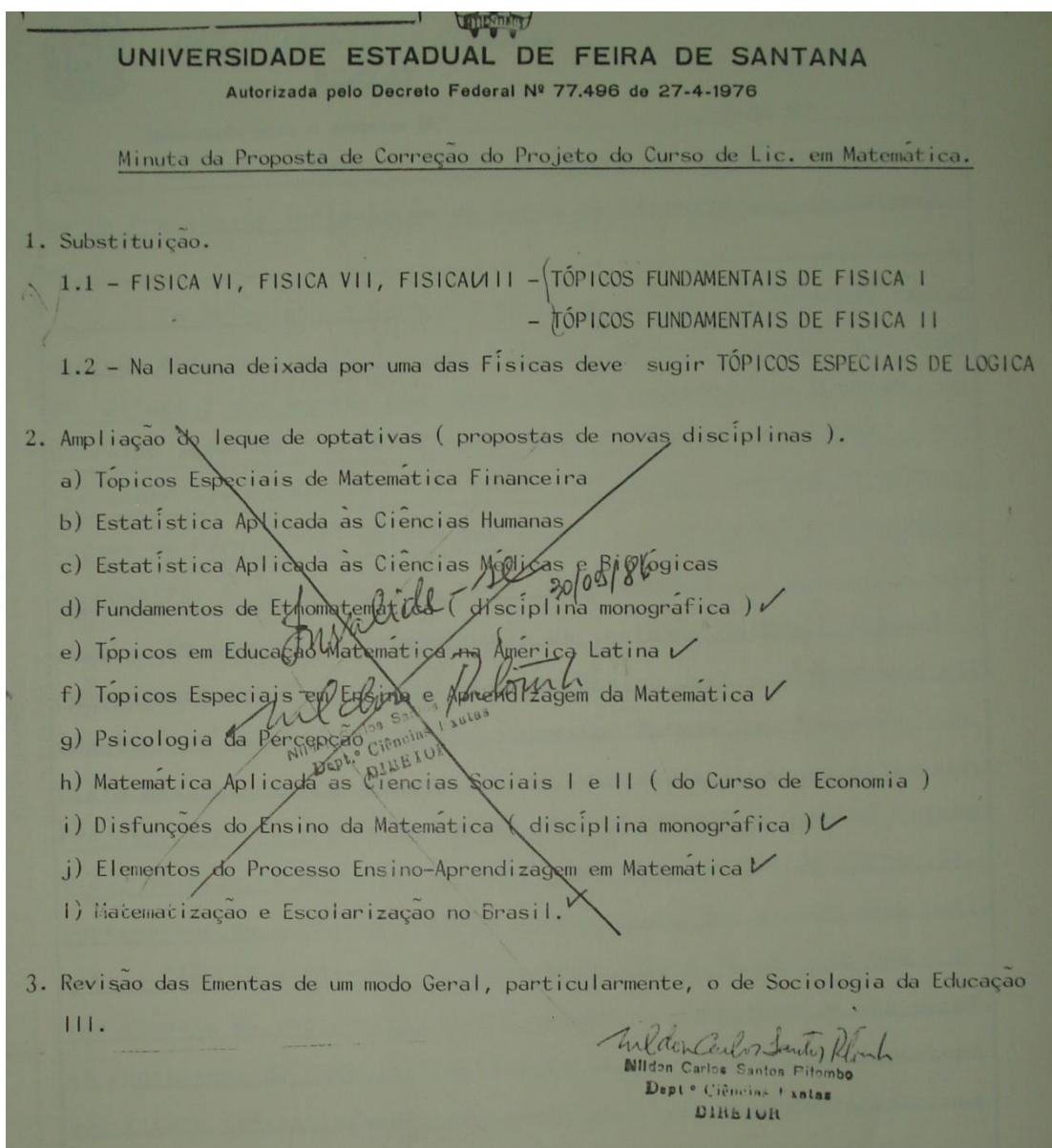
¹⁹⁹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto para a implantação...** Op. cit. 1985. p. 67

²⁰⁰ Idem, ibidem. p. 67-8

Filosofia da Educação I e II, Sociologia da Educação III em uma disciplina de “Tópicos Especiais”.

Antes do parecer do professor Joaquim Pondé ser elaborado, parece-me que por meio dos contatos entre o mesmo e o diretor do Departamento de Ciências Exatas, avaliaram a Minuta da proposta de correção do Projeto do Curso de Licenciatura em Matemática, tal minuta, em anexo ao parecer do professor Nildon Pitombo e Regina Rosa, pode ser observada abaixo:

Figura 6 - Minuta de Proposta de Correção



FONTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Projeto para a implantação do curso de Licenciatura em Matemática. Feira de Santana: UEFS, 1985. p. 63

Na referida Minuta, no item 2, sobre o aumento das disciplinas optativas, o professor Nildon Pitombo pediu a invalidação das mesmas, cancelando-as. Observemos que os itens *d*, *e*, *f*, *h*, *i*, *j*, e *l*, constam um traço ou marcação ao lado, todas as disciplinas da área de Educação Matemática. Sobre esse fato o professor Nildon Pitombo pontuou que a exclusão ocorreu “Pelo rigor conservador dos que não assimilavam a ideia de uma educação matemática com maior presença no currículo da Licenciatura em Matemática.”²⁰¹

A Comissão de elaboração do projeto juntamente com o diretor do Departamento, personagem essencial nas discussões para a implantação de tal projeto, diante das discussões realizadas acataram as sugestões do último relator, professor Joaquim Pondé. O projeto foi então submetido ao Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão, sendo aprovado em 14 de outubro de 1986.

3.2 Um novo pedaço de tecido: currículo para formar o professor de Matemática

A discussão apresentada anteriormente por aqueles que faziam a UEFS, sejam os professores, alunos, e professores em cargos administrativos, possibilitaram a implantação do curso de Licenciatura em Matemática. Contudo, qual currículo foi aprovado? Os objetivos iniciais foram contemplados? Como os professores viam o curso que foi aprovado para formar professores de Matemática para o 1º e 2º graus? Das alterações e sugestões no currículo, apresenta-se no quadro abaixo a composição das disciplinas que constituíram o currículo aprovado:

QUADRO 4 - Listas de disciplinas aprovadas no projeto do curso de Licenciatura em Matemática

MATÉRIA	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Desenho Geométrico e Geometria Descritiva	Desenho Geométrico I Geometria Descritiva I	60 75
Fundamentos de Matemática Elementar	Matemática I Fundamentos de Matemática I e II História da Ciência I e II Estatística IV Tópicos Especiais de Lógica <i>Seminários de Apl. do Conh. Matemático</i>	75 75 e 75 75 e 75 90 60 90
Física Geral	Mecânica Geral e Teórica I e II	60 e 60

²⁰¹ PITOMBO, Nildon Carlos dos Santos. **RESPOSTA QUESTÕES DOUTORADO**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jouferr@yahoo.com.br> em 06 de outubro de 2016.

MATÉRIA	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
	Tópicos Fundamentais da Física I e II <i>Introdução a Teoria da Relatividade</i>	90 e 90 45
Cálculo Diferencial e Integral	Cálculo I, II, III-A, IV Análise I e II Funções de uma Variável Complexa I e II <i>Equações da Física-Matemática</i>	90, 90, 90 e 75 75 e 60 60 e 60 60
Geometria	Geometria Analítica <i>Geometria Diferencial</i> Topologia I e II	90 60 60 e 45
Cálculo Numérico	Elementos de Cálculo Numérico Introdução à Informática <i>Programação Linear</i>	75 60 60
Álgebra	Álgebra Elementar I e II Álgebra Linear I e II	60 e 60 60 e 60
Matérias Pedagógicas	Didática Estrutura e Funcio. do Ens. do 1º e 2º graus Psicologia da Educação I e II Metodologia p/ o ens. da mat. p/ 1º e 2º graus Estágio Supervisionado em Matemática <i>Curriculos e Programas</i> <i>História da Educação I e II</i> <i>História da Educação no Brasil</i> <i>Filosofia da Educação I e II</i> <i>Sociologia da Educação III</i>	75 75 60 e 60 75 180 60 60 60 60
Estudo de Problemas Brasileiros (regida por legislação especial)	Estudo de Problemas Brasileiros I e II	45
Educação Física (regida por legislação especial)	Educação Física I a VIII	30
Núcleo Básico Comum	Língua Portuguesa I Metodologia do Trabalho Científico Matemática I	75 60 75

FONTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Projeto para a implantação do curso de Licenciatura em Matemática. Feira de Santana: UEFS, 1984 e 1985.

Nota: as disciplinas em itálico constam como optativas.

O currículo aprovado apresentava disciplinas da área pedagógica em número inferior a quantidade de disciplinas da área de Matemática, obrigatórias e optativas, aprovadas. Esse currículo atendeu os anseios de boa parte dos professores da área de Matemática. A professora Arly Oliveira lembra que era um “Projeto com cara de bacharelado porque era o modelo da época. Na época do projeto de Regina não se falava na Educação Matemática, não.”²⁰² E quando questionada sobre criação das disciplinas da área de Educação Matemática, ela pontuou

²⁰² OLIVEIRA, Arly Mary Carvalho. Op. cit. p. 17

Como optativas, viu? Porque na grade curricular não deixavam, entendeu? Aí acharam uma brecha de optativas e que não foram aprovadas, porque se o povo todo era matemático puro. Já tinha mestrado, teve muita gente que teve aqui, e que eu digo até que usou a UEFS para fazer cursos de mestrado, doutorado e depois se mandaram, [...] eram contra”.²⁰³

A professora Hildete França, do mesmo modo, questiona o tipo de currículo aprovado, mencionando “Sobre a implantação do curso de Matemática, foi discussão de 1984 a 1986. Mas é bom fazer essa discussão. Na hora de implantar o curso, se tiver algumas falhas, a gente sabe como consertar as coisas. Você viu que esse curso foi implantado, não se sabia se era licenciatura ou bacharelado.”²⁰⁴ Ainda complementa dizendo sobre o sentimento dos alunos que concluíram o curso de Licenciatura em Matemática

Eles falavam, depois de implantado, que não sabia se era licenciatura ou bacharelado, por conta das disciplinas. Eles queriam... Era o sentimento dos estudantes e daqueles que chegavam no final do curso, que devia ser um curso mais voltado pra formação em sala de aula para as escolas de ensino fundamental e médio, e que não tinha disciplinas que contemplavam esse tipo de trabalho deles lá. Que eles precisavam de um curso nesse sentido, direcionado para essas escolas.²⁰⁵

Então, as disciplinas que, talvez, proporcionassem essa relação com a sala de aula, eram as disciplinas da área de Educação Matemática não aprovadas no projeto de curso. Entre as disciplinas citadas estavam Fundamentos de Etnomatemática (disciplina monográfica), Tópicos em Educação Matemática na América Latina, Tópicos em Ensino e Aprendizagem da Matemática, Matematização e Escolarização no Brasil, Disfunções do Ensino da Matemática (disciplina monográfica), Elementos do Processo Ensino-Aprendizagem em Matemática. Essas disciplinas começam a surgir na década de 1980, coincidentemente com o fim o regime militar, e marcavam um movimento na educação pública voltados ao processo de ensino e da aprendizagem, como consequência dos processos de formação do professor.

Essa mesma década, também foi um momento marcante para a constituição do campo da Educação Matemática enquanto área de conhecimento e de pesquisa científica. Fiorentini e Lorenzatto²⁰⁶, apontam que a Educação Matemática começa a ser gestada ainda na primeira

²⁰³ Idem, ibidem.

²⁰⁴ FRANÇA, Maria Hildete de Magalhães. Op. cit. p. 6

²⁰⁵ Idem, ibidem. p. 6-7

²⁰⁶ FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

metade do séc. XX e se intensifica nas últimas duas décadas desse mesmo século. As pesquisas relacionadas ao ensino e a aprendizagem da matemática ou a formação do professor de matemática começaram a surgir nos programas de pós-graduação em Educação, não havia linhas definidas ou a concentração em um ou outro programa; nesse período era tudo muito incipiente. Deste modo, o primeiro curso de Mestrado em Educação Matemática, foi ofertado pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho em 1983, no campus de Rio Claro, São Paulo, e só em 1987 foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

A partir daí “[...] que os educadores matemáticos passaram a identificar-se como tal e a interrogar sobre a natureza desse novo campo profissional.”²⁰⁷ Surgiram encontros específicos para a apresentação e discussão de pesquisas, organizando as pesquisas, que antes eram isoladas em vários cantos do país, a serem discutidas em conjunto e por profissionais que caminhavam na mesma perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Isso contribuiu para a divulgação das pesquisas e para a consolidação da área enquanto campo profissional e científico.

A professora Arly Oliveira recorda que o seu desejo em fazer mestrado surgiu da sua experiência atuando como formadora no Projeto Transformando a Educação no 1º grau, chamado de TRANSE, a partir de 1988.

[...] daí veio o despertar da Educação Matemática, eu disse, era isso que eu queria fazer mestrado, aí só existia, a primeira pessoa que fez, foi em Rio Claro, o primeiro mestrado no Brasil, foi em Rio Claro que daqui foi Expedito, mas eu criando filho não fui. O reitor era Zé Maria e ele incentivava muito que os professores deviam fazer curso de pós-graduação, porque não tinha aqui e foi muito incentivado, muitos foram incentivados pela própria reitoria, eu não fui, eu senti vontade de fazer, se eu fosse fazer mestrado eu ia fazer em Educação Matemática, mas era longe. Eu tinha que largar filho, marido, todo mundo, só se fosse levar todo mundo, e aí na época o marido não ia querer, ele estava na vida dele profissional, não ia querer largar tudo dele pra ir pra lá. Então, tinha essa dificuldade e eu não queria ir sozinha, largar meus filhos, marido pra ir pra lá.²⁰⁸

As vontades e desejos no campo da formação em pós-graduação, enquanto elemento da profissionalização docente, principalmente por mulheres, e quando estas eram casadas, se tornava complicado, como observou a professora Arly Oliveira. Ainda no final da década de 1970 e nos primeiros anos da década de 1980, buscando manter uma articulação e conhecer o que se pesquisava em Matemática, as professoras Arly Oliveira e Regina Rosa costumavam participar dos Colóquios Nacionais de Matemática. Talvez a ida aos colóquios não fosse apenas

²⁰⁷Idem, ibidem. p. 32

²⁰⁸OLIVEIRA, Arly Mary Carvalho. Op. cit. p. 15

para conhecer o que se pesquisava em Matemática, provavelmente inquietações acerca de inovações e uso de materiais no ensino da Matemática fizessem com que elas buscassem tais eventos; já o despertar e o envolvimento com a Educação Matemática pode ter surgido nesses colóquios, e não quando atuou posteriormente no projeto TRANSE²⁰⁹, pois enfatiza que foi

[...] em quatro colóquios, o primeiro até fui eu e Regina, quando eu fui participar dos colóquios eu não me lembro se eu era estudante, não porque o primeiro que eu fui, era de dois em dois anos, o primeiro que eu fui eu estava grávida de João, meu filho mais novo, eu não era mais estudante sessenta e nove, setenta e dois, setenta e quatro e setenta e seis. Já estava aqui na UEFS, eu não fui na época de estudante. Conheci Elon nos Colóquios, [...] E esse pessoal do IMPA eu conheci nos colóquios, o colóquio naquela época era quinze dias e você fazia curso, você fazia lista de exercício, e você fazia prova no fim dos quinze dias, aí eu conheci o Elon, era o mais conhecido e nessa época dos colóquios foi aonde começou a nascer o grupo de educação matemática, Nilza Bertoni, esse pessoal, eles não tinham na programação. Mas tinha o grupo que pensava em educação matemática, e aí eu me lembro que convidavam a gente pra ir de noite em uma reunião. Sem tá na programação, pessoas que estavam preocupadas com o ensino da matemática.²¹⁰

Nas memórias da professora Arly Oliveira, os Colóquios Nacionais de Matemática, de certa forma, contribuíram para o desenvolvimento da Educação Matemática. Pois, por meio dessas reuniões, podia-se discutir o ensino e os rumos destes dentro do campo da matemática. Fiorentini e Lorenzato²¹¹ caracterizaram a década de 1970 e os primeiros anos de 1980 como a segunda fase da Educação Matemática enquanto campo profissional e área de conhecimento. Embora eles não apontem ou não teçam relações com o fato mencionado por Arly Oliveira, o mesmo é relevante ao sinalizar que dentre os presentes nos Colóquios havia aqueles que pensavam as questões referentes a matemática com foco no ensino, na aprendizagem e na formação do professor, contribuindo desse modo para a profissionalização do ensino.

Retomando os objetivos propostos no projeto do curso de Licenciatura em Matemática que foi aprovado, citados na página 88, dois dos quatro objetivos chamam a atenção pela relação, talvez contraditória, expressa em seus enunciados. O primeiro deles, (a) habilitar o licenciado a desenvolver metodologia de ensino que possibilite definir os conceitos da Matemática, não só de forma abstrata, mas observando as relações com o cotidiano; o segundo, (b) proporcionar ao professor de Matemática uma iniciação à pesquisa, para que possa, também, atuar, em níveis de ensino e pesquisa. O projeto aprovado estava muito mais voltado para uma

²⁰⁹ Projeto de Extensão da UEFS. Em funcionamento desde 1982 atua com a formação continuada de professores do 1º grau, hoje Ensino Fundamental. Com caráter interdisciplinar, engloba várias áreas de conhecimento.

²¹⁰ Arly Mary Carvalho. Op. cit. p. 9

²¹¹ FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. Op. cit.

formação matemática com caráter bacharelesco. Então, a concepção de matemática ofertada por meio do currículo não seria e não foi capaz de proporcionar uma formação que levasse em consideração o conteúdo estudado e aquele que seria ensinado nas escolas de 1º e 2º graus, nem de proporcionar uma iniciação à pesquisa que pudesse pensar os vários níveis de ensino.

Por mais que a professora Regina Rosa tivesse lutado por um currículo voltado a licenciatura e as relações dessa com a escola, com o ensino, com a aprendizagem e os sujeitos que dela participaram, encontrou forte resistência de colegas de departamento, professores da universidade. O professor Nildon Pitombo recorda que a professora Regina Rosa “Sempre presente às discussões, com posicionamento bem definido quanto à diferenciação do caráter bacharelesco para as licenciaturas.”²¹² Contudo, ter posicionamento e estar presente nas discussões não foi suficiente para a aprovação de um projeto condizente com a licenciatura e às relações desta com o processo de profissionalização do ensino.

O campo universitário está envolto de sujeitos com modos próprios de ser, estar e (con)viver. Todas essas relações são imbuídas de poder, e na queda de braço, vence o mais forte; ou, na maioria das vezes, quem consegue estabelecer maiores relações. Consequentemente os conflitos dentro desse campo precisavam ser minimizados para que o projeto fosse aprovado, expondo assim a força daqueles que desejaram um currículo muito mais voltado à matemática do que ao ensino da matemática. Sobre a existência de tais conflitos, Nildon Pitombo menciona que eram

Conflitos não expressos, eu diria. Avalio que esses conflitos revelavam compreensões de que a licenciatura somente se tornaria como campo reconhecido na comunidade matemática, se mostrasse alguns dos campos especializados, sempre presentes no bacharelado. Equívoco de interpretação do fato histórico correlato à formação de professores. Esse fato sempre apontou a aproximação com a escola básica, enquanto que o bacharelado caminha na direção oposta, por dever de ofício.²¹³

De tal modo, os campos especializados da Matemática, como a Álgebra, Análise, Topologia, Cálculo e Geometria Analítica precisaram ganhar espaços na formação do professor, até então sufocados pela Licenciatura em Ciências, uma vez que eram estudados em apenas três semestres. Mais que isso, era uma possível consolidação de campos de conhecimento por professores, alguns recém-chegados de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) nessas áreas. A partir do projeto de reconhecimento do curso de Licenciatura em Matemática,

²¹² PITOMBO, Nildon Carlos dos Santos. Op. cit.

²¹³ Idem.

elaborado em 1991, organizei o quadro abaixo mostrando os professores que ensinavam tais campos especializados da Matemática e sua formação.

QUADRO 5 – Professores: titulação e área de atuação

PROFESSOR	TITULAÇÃO	DISCIPLINAS
Arly Mary de Oliveira	Licenciado em Matemática - UFBA (1973) Bacharel em Matemática – UFBA (1976) Especialização em Metodologia do Ensino Superior – UFBA (1987)	Geometria Analítica
Carloman Carlos Borges	Licenciado em Matemática – FFCL de Itajubá (1968) Doutorado em Matemática Pura e Aplicada – Academia de Montpellier Université des Sciences et Techniques do Languedoc (1979)	Evolução da Matemática I Evolução da Matemática II Mecânica Geral e Teórica I
Ézio de Araújo Costa	Bacharelado em Matemática – UFBA (1979) Mestrando em Matemática – UFBA	Seminários de Aplicação de Conhecimentos Matemáticos
Inácio de Souza Fadigas	Engenharia Civil – UEFS (1984) Mestrado em Engenharia Civil – UFPB (1987)	Cálculo III Cálculo IV
Ismar da Silva de Jesus	Licenciado em Matemática – UCSal (1982) Especialização em Matemática – UFBA (1985)	Topologia I Topologia II
Lidiane Argene Silva Vitória	Licenciada em Matemática - UEFS (1979) Especialização em Programação e Metodologia do Ensino Superior - UFBA (1987)	Matemática I
Marco Antônio Nogueira Fernandes	Bacharelado em Matemática – UFBA (1977) Mestrado em Matemática – IMPA (1985) Doutorando em Matemática - UNICAMP	Geometria Diferencial
Maria Cristina Menezes de Matos	Bacharelado em Matemática – UFBA (1980) Mestrado em Matemática – UFBA (1987)	Análise I Análise II
Maria Hildete de Magalhães França	Licenciada em Matemática – UCSal (1978) Especialização em Matemática – UNICAMP (1983)	Funções de uma Variável Complexa I Funções de uma Variável Complexa II
Nilza Reis Ventura	Licenciado em Matemática - UFBA (1973) Especialização em Metodologia do Ensino Superior – UFBA (1987)	Álgebra Linear I Álgebra Linear II
Ozéas Luiz de Albuquerque	Bacharel em Física – UFBA (1978) Mestrado em Matemática – UFBA (1987)	Cálculo I Cálculo II
Raimundo Nascimento Araújo	Licenciado em Matemática - UFBA (1970) Especialização em Conteúdos e Métodos do Ensino Superior – UFBA (1974)	Fundamentos de Matemática I Fundamentos de Matemática II
Rosa Maria da Veiga Pessôa	Licenciada em Matemática – UFPE (1977) Mestrado em Matemática Aplicada – UNICAMP (1987)	Elementos do Cálculo Numérico
Thierry Corrêa Petit Lobão	Bacharel em Física – UFBA (1983) Mestrando em Matemática - UFBA	Álgebra Elementar I Álgebra Elementar II

FONTE:UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Pedido de reconhecimento de curso. Feira de Santana: UEFS, 1991.

Do quadro acima, observamos que os campos especializados eram quase todos ministrados por professores com formação específica em Matemática, parte destes, com mestrado em Matemática. Deste modo, a criação do currículo aprovado privilegiou a atuação e o desenvolvimento desses profissionais, possibilitou a abertura de concursos para

preenchimentos de novas vagas, contribuindo para a organização do campo, enquanto campo científico. Entretanto, foi uma área de conhecimento que permaneceu estática, sem conseguir ofertar cursos de pós-graduação *lato ou stricto sensu* durante a primeira década do curso de Matemática, pois, entre outros fatores, havia a rotatividade de professores que entravam e saíam da instituição por alguns motivos, como passar em outro concurso público e sair para cursar pós-graduação.

Por mais que buscassem, conforme mencionou Nildon Pitombo, o reconhecimento da Licenciatura em Matemática por meio dos campos especializados da Matemática, acabaram por dedicar a uma formação matemática sem muitas relações com as escolas de 1º e 2º graus, não contribuindo para profissionalização do ensino da Matemática. E quem eram os estudantes que buscavam essa formação em Matemática? Para o processo de reconhecimento do curso, em 1991, o colegiado de Ciências, ainda responsável pela Licenciatura em Matemática, aplicou um questionário ao corpo discente, cuja finalidade era o levantamento do perfil socioeconômico e cultural.

Assim, 70% dos estudantes tinham idades entre 19 e 25 anos, 22% de 26 a 30 anos, e o restante mais que 30 anos; nesse período, havia uma predominância de 54% de mulheres que cursavam a Licenciatura em Matemática. 60% dos estudantes eram de municípios que distavam, num raio de mais que 150 km de Feira de Santana, enquanto o restante estava circunscrito na região de Feira de Santana. Em relação a escolaridade, 63% eram oriundos de escolas públicas; 34% concluíram o curso de Magistério, 34% curso Técnico e 28% científico ou clássico. Sobre os pais, 72% não tinham nem o 1º grau completo. Em relação a avaliação que os alunos fizeram do curso, 83% afirmaram que o curso estava entre regular e bom, 12% mencionaram ser inadequado e 5% consideraram ótimo ou excelente.²¹⁴

Com esse perfil, os alunos são lembrados pela professora Hildete França que menciona que

Eles tinham um pouco de dificuldade nos cálculos, nas álgebras, mas eles avançavam. Eles estudavam. Formavam poucos, no primeiro, no [currículo nº] 314, parece que foram 3 alunos de 40. Foi a primeira turma, mas sei que gradativamente, eles viram que tinha que estudar e melhorou muito. Assumi o colegiado e orientava que eles estudassem em grupos. E os professores passaram a tirar as dúvidas, eles buscavam os professores. Os professores ficavam mais na instituição pra tirar as dúvidas, porque o povo não baixava o nível não! Eles buscavam o mestrado. Na minha época mesmo,

²¹⁴ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Pedido de reconhecimento de curso.** Feira de Santana: UEFS, 1991.

eu orientava e fazia contato com todas as universidades para que eles fossem fazer cursos de verão. E isso incentivou muito eles a procurarem uma pós-graduação.²¹⁵

Contudo, os professores, conforme mencionou a professora Hildete França, passaram a tirar dúvidas; isso indica que talvez houve uma ação do colegiado buscando levar os professores a refletirem sobre o seu papel na instituição de ensino. Ainda no projeto de reconhecimento do curso, a coordenação apontou alguns problemas que interferiram no andamento das atividades e, consequentemente, acabavam não contribuindo com a formação.

Entre os aspectos apontados pela coordenação estavam (a) “os professores que ensinam no Curso, sobretudo aqueles com Dedicação Exclusiva, não dispõe de sala de estudos, para que possam dar assistência extra-classe aos estudantes.”²¹⁶ A falta de salas ou gabinetes de estudo direcionado aos professores não existiam em quantidade suficiente, o que impossibilitava o cumprimento de suas atividades de orientação e auxílio aos estudantes. Não generalizando ou dizendo que este era um fato que ocorria na UEFS, também se sabe que, na cultura escolar, há aqueles professores que não se dedicam com afinco às atividades as quais são de sua incumbência, não cumprindo horários ou a carga horária destinada para as suas disciplinas ou atividades. Outro ponto mencionado (b) “falta de embasamento dos conteúdos, a nível de 2º grau dos estudantes que ingressam no Curso.”²¹⁷ Essa observação vem justificar o depoimento da professora Hildete França quando disse que os alunos sentiam dificuldades nos cálculos, álgebras, etc., talvez, pelo fato de mais de 60% dos alunos terem sido oriundos de cursos de Magistério ou Técnico, nos quais o número de disciplinas de Matemática eram reduzidos nestas modalidades de ensino.

Visando minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, o Colegiado do Curso mencionou que passou a promover cursos de capacitação em tópicos da matemática em nível de 2º grau. Também mencionou que o Núcleo de Educação Matemática Omar Catunda²¹⁸,

²¹⁵ FRANÇA, Maria Hildete de Magalhães. Op. cit. p. 7

²¹⁶ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Pedido de reconhecimento...** 1991. Op. cit. p. 133

²¹⁷ Idem, ibidem. p. 133-4

²¹⁸ “A preocupação formal com o ensino de Matemática surgiu na Universidade Estadual de Feira de Santana a partir de 1986, pela inquietação de alguns professores da instituição com o ensino das Ciências e pela iniciativa do prof. Dr. Carloman Carlos Borges de criar o primeiro núcleo da UEFS, o Núcleo de Educação Matemática Omar Catunda - NEMOC. Nestes 24 anos, o NEMOC vem desenvolvendo ininterruptas atividades pedagógicas, oferecendo dezenas de cursos de capacitação para professores do Ensino Fundamental e Médio.

Mesmo antes de sua institucionalização, o grupo de professores ligados ao NEMOC, preocupados com a situação do ensino da matemática na região, elaborou, promoveu e executou alguns cursos de extensão para professores, bem como para alunos do então curso de Licenciatura em Ciências – Habilitação em Matemática. Dentre os cursos realizados, citamos Trigonometria e Números Complexos e Didática da Matemática, ambos em 1987, Geometria Euclidiana em 1988, Tópicos de Matemática do 1º grau e Tópicos de Matemática do 2º grau ambos em 1989,

através das suas atividades de extensão e voltadas a capacitação de professores de Matemática da rede pública e privada de ensino, começou a ampliar o leque de vagas para que alunos com dificuldades no curso de Licenciatura em Matemática tivessem a oportunidade de aprender o que não viram no 2º grau.²¹⁹

A oferta de disciplinas optativas ocorria, ao que nos parece, sempre para a área dos conhecimentos especializados da Matemática; assim, no relatório apresentado para o reconhecimento do curso, apontou que entre as disciplinas optativas ofertadas para a formação do Licenciado em Matemática estavam *Funções de uma Variável Complexa II, Análise II, Topologia II, Geometria Diferencial e Seminários de Aplicação de Conhecimentos Matemáticos*. Contudo, a oferta dessas disciplinas proporcionou, além de uma formação com caráter bacharelesco para aqueles alunos que desejaram fazer mestrado em Matemática, como ampliou o leque de oferta dentro da área de conhecimento, gerando vagas e ampliando o quadro docente especializado.

Ainda sobre os objetivos do curso, enunciados no projeto, o relatório para o reconhecimento apresenta um objetivo mais amplo, em caráter geral que foi “Formar o profissional em matemática para atuar e atender ao mercado de trabalho, com aplicação dos conceitos matemáticos, com postura sociológica, política, filosófica, metodológica e pedagógica e com reflexão para o teórico x prático.”²²⁰ Embora estivesse anunciada uma formação voltada ao mercado de trabalho dentro dos aspectos mencionados acima, o que se notou foi uma formação distante da realidade e da escola, que não conseguiu articular essa visão sociológica, política, filosófica, metodológica e pedagógica em prol de um processo de ensino-aprendizagem que privilegiasse o teórico e prático. Desse modo, distanciou-se das ideias pleiteadas no projeto original e na concepção de currículo proposta, havendo mudanças apenas na integralização curricular, com retirada e inclusão de disciplinas que beneficiariam a determinados grupos, geralmente majoritários, dentro da universidade.

3.3 Entre linhas e fiapos: a dimensão pedagógica dos currículos dos cursos de Ciências e Matemática

Introdução à Filosofia da Matemática em 1990 e Teoria das Probabilidades em 1991.” Disponível em: <http://www2.ufes.br/nemoc/criacao/criacao.html>

²¹⁹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Pedido de reconhecimento...** 1991. Op. cit.

²²⁰ Idem, ibidem. p. 10

A parte pedagógica nos currículos de qualquer curso é institucionalizada por meio das políticas de formação docente. O curso de Licenciatura Curta em Ciências atendia as exigências legais do Parecer nº 106/66 do CFE. Neste, a Licenciatura em Ciências deveria ter uma duração de 2.025 horas e não poderiam ultrapassar mais de três anos para a integralização. Entretanto, após a reforma do ensino de 1º e 2º graus, o novo Parecer de nº 893/71, estabelecia uma duração de 1.500 horas para o curso de Ciências, devendo o aluno integralizar entre um ano e meio e quatro anos. Já o curso de Licenciatura Plena em Ciências instituído pela Resolução nº 30 do Conselho Federal de Educação, publicada em 11 de julho de 1974, fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso, passando a valer a partir de 1975. Também estabeleceu que para todas as formações, curta ou longa, deveriam constar a parte de Instrumentação para o Ensino, voltado à formação pedagógica dos licenciandos. Em 1975, por meio da Resolução 37/75, ficou instituído que toda a formação de professores para o 2º grau, na área de Ciências, deveria ser nos moldes da Resolução 30/74.

Nesse contexto, de um modo geral, a profissionalização da formação docente ocorreu no país. Com a desobrigatoriedade da Resolução 30, os cursos de Licenciatura em Matemática, Química, Física e Biologia voltaram a ser criados pelas Faculdades, Institutos e Universidades. Todas as mudanças e reformas pelas quais a educação brasileira passou nas décadas de 1970 e 1980 e toda a discussão imposta pela comunidade acadêmica não foram suficientes para se aprovar uma nova legislação sobre a formação de professores. Os cursos de Licenciaturas Plenas criados na década de 1980, inclusive os cursos de Matemática, como o caso da UEFS, tiveram que atender as exigências impostas pela legislação da década de 1960.

Para tal, o curso de Licenciatura em Matemática levou em consideração a

Resolução de 14 de novembro de 1962, incorporada ao Parecer nº 295/62 – CFE de 14 de novembro de 1962 que “Fixa os mínimos de conteúdos e duração do Curso de Matemática” e a Resolução nº 09, de 10 de outubro de 1969, que incorpora os Pareceres nºs 292/62 e 672/69, “Fixa os mínimos de conteúdo e duração para formação pedagógica nos cursos de licenciatura”.²²¹

Então, pretende-se discutir nesta seção sobre a institucionalização da dimensão pedagógica na formação dos professores que ensinariam Matemática e as contribuições da

²²¹ Idem, *ibidem*.

mesma para a profissionalização do ensino e docente. Borer²²², em seu texto sobre *os saberes*²²³ e a institucionalização da formação de professores, discute

[...] como se articulam de um lado os saberes constitutivos do campo profissional, no qual a referência é a *expertise* profissional (*saberes profissionais* ou *saberes para ensinar*); e, de outro, os saberes emanados dos campos disciplinares de referência produzidos pelas disciplinas universitárias (*saberes disciplinares* ou *saberes concernentes aos saberes a ensinar*).²²⁴²²⁵

A autora esclarece que os saberes de referência profissional são oriundos das teorias da educação e estão diretamente relacionados à formação pedagógica dos futuros professores, por meio dos cursos ofertados pelas disciplinas que apresentam os fundamentos da educação, a didática, as metodologias, a psicologia e os próprios estágios. Assim, os cursos ligados à formação de professores na antiga Faculdade de Educação ou na UEFS, no que concerne aos saberes de referência profissional, ou seja, aos saberes para ensinar, estavam regidos pelo parecer nº 292/62, do CFE, aprovado em 14 de novembro de 1962, que tratou das matérias pedagógicas para a licenciatura. Este parecer estabeleceu a obrigatoriedade do ensino das disciplinas a) Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), b) Elementos de Administração Escolar, c) Didática e d) Prática de Ensino (sob forma de Estágio Supervisionado).

Contudo, apesar da legislação vigente ser 1962, sobre tais aspectos, os modos de operacionalização das disciplinas ocorreram de maneiras muito variadas, a partir das influências de estudos e pesquisas que se tornaram teorias de ensino, como a ascensão das pesquisas na área de Psicologia contribuindo diretamente para questões relacionais ao que, como e quando ensinar. Claro que as questões sociais impostas pelos vários momentos que a sociedade brasileira vivenciou também contribuíram diretamente para esses variados modos de

²²² BORER, ValérieLussi. Os saberes: uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores. In.: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. Cap. 4. p. 173-199

²²³ Sistematizações teóricas têm sido produzidas acerca do papel dos saberes na formação do professor. Uma dessas sistematizações são as produzidas, usadas nesta tese, pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra, na Suíça. As análises produzidas pelo grupo levam em consideração o processo histórico de constituição de tais saberes, de diferentes naturezas com *status epistemológicos* próprios, na formação de professores, evidenciando saberes específicos para a profissão de ensinar. (VALENTE, Wagner Rodrigues. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 207-222, jan./mar. 2017)

²²⁴ BORER, ValérieLussi. Op. cit. p. 175.

²²⁵ Para melhor compreensão e distinção entre os saberes *a* e *para ensinar*, ver em HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

operacionalização. Assim, as disciplinas podem ser as mesmas, enquanto nomenclaturas, porém, interessa os modos como os conteúdos e as abordagens se diferenciaram e se articularam em torno da profissionalização do ensino.

O quadro abaixo apresenta as disciplinas da área pedagógica que constituíram cada um dos currículos nos vários momentos de formação nas décadas de 1970 e 1980.

QUADRO 6 – Disciplinas do campo profissional

CURRÍCULOS					
LIC. CURTA EM CIÊNCIAS (1971 a 1975)	CH	LIC. PLENA EM CIÊNCIAS (1976 a 1986)	CH	LIC. PLENA EM MATEMÁTICA (A partir de 1987)	CH
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus	60	Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau	45	Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus	75
Didática Geral	60	Didática Geral	75	Didática Geral	75
Psicologia Geral	60	Psicologia da Educação I	45	Psicologia da Educação I	60
Psicologia da Aprendizagem	60	Psicologia da Educação II	60	Psicologia da Educação II	60
Prática de Ensino de Ciências I	75	Metodologia para o ensino de 1º grau	60	Metodologia para o ensino de 1º e 2º graus	75
Prática de Ensino de Ciências II	90	Estágio Supervisionado I	75	Estágio Supervisionado em Matemática	180
Prática de Ensino de Matemática I	75	Estrutura e Funcionamento do ensino de 2º grau	45	Subtotal	525
Prática de Ensino de Matemática II	90	Estágio supervisionado II	105	<i>Curriculos e Programas</i>	60
				<i>História da Educação I</i>	60
				<i>História da Educação II</i>	60
				<i>História da Educação no Brasil</i>	60
				<i>Filosofia da Educação I</i>	60
				<i>Filosofia da Educação II</i>	60
				<i>Sociologia da Educação III</i>	60
				Subtotal	420
TOTAL DA C.H.	615	----	510	----	945

FONTE: Quadro construído por meio de informações (projeto de curso, histórico escolar) obtidas pelo pesquisador.

Nota: disciplinas em itálico eram ofertadas como optativas.

A partir do quadro podemos expor algumas considerações sobre a inserção dos saberes para ensinar na formação de professores de Ciências e Matemática. Num primeiro olhar poderíamos afirmar que ao longo do tempo e as novas políticas para formação de professores privilegiaram os saberes para ensinar. Contudo, cabe salientar, isso pode até ter acontecido, mas não enquanto dispositivo obrigatório, como foi o caso da UEFS, em que 420 horas de disciplinas pedagógicas eram ofertadas como optativas. Se levarmos em consideração a carga horária total do curso, veremos que a Licenciatura Curta em Ciências destinou um terço do seu currículo aos saberes para ensinar. Nesse sentido, uma formação na Licenciatura Curta, em

caráter emergencial e de fácil autorização, tinha como proposta *ensinar os futuros professores a ensinar*; pois os saberes a ensinar, aqueles responsáveis pelo campo especializado da profissionalização do ensino, eram generalistas. Assim, bastaria o professor saber como ensinar; quanto aos conteúdos estudados, neste tipo de formação, levava-se em consideração a suposta existência de um repertório de saberes a ensinar, garantidos na formação desse professor, enquanto estudante do ensino secundário ou no 1º e 2º graus.

Outra consideração sobre o quadro acima diz respeito a Licenciatura Plena em Ciências, na parte plena do curso, do 6º ao 8º semestre, dentre as quinze disciplinas, apenas *Estrutura e Funcionamento do ensino de 2º grau* e *Estágio Supervisionado II*, eram disciplinas que se caracterizavam enquanto saberes para ensinar, existentes nessa etapa da formação. De tal modo, que houve, praticamente, a oferta apenas de disciplinas de saberes especializados da Matemática. Como não havia uma legislação que garantisse mais que o mínimo proposto sobre a parte pedagógica na habilitação plena do curso de Ciências, aqueles que pensaram tal currículo trataram de inserir os saberes a ensinar enquanto necessários para a profissionalização docente, ou seja, esses eram os conteúdos que o professor precisaria saber para exercer a sua prática docente.

Esse fato, talvez, tenha sido um prenúncio ao que se tornou o currículo do curso de Licenciatura Plena em Matemática, elaborado e discutido por mais de dois anos até a sua aprovação pelo conselho superior da Universidade. Nos saberes para ensinar, localizados na disciplina *Estrutura e Funcionamento do ensino de 2º grau*, estavam conhecer as leis que regiam a educação brasileira, compreendendo as finalidades da educação, conhecendo os direitos da população e os deveres de cada uma das esferas administrativas: municipal, estadual e federal; é um elemento constituinte da profissionalização docente. Também se fazia necessário ter conhecimento sobre como deveria ser a formação docente para cada nível de ensino, assim como a sua estrutura. Já a disciplina *Didática* era responsável por introduzir o conceito de educação, apresentar a finalidade, tipos e estrutura do planejamento didático; além de dar orientações sobre técnicas de motivação, incentivo, direção e trabalho em grupo.²²⁶

Entre essas disciplinas que compõem o quadro acima, as Psicologias sofreram alterações em suas ementas no processo de transição do curso de Licenciatura plena em Ciências para o de Matemática. A *Psicologia da Educação I* tinha como proposta as “Teorias modernas sobre

²²⁶ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas sobre o curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e com habilitação em Biologia, parecer, decreto, currículos e fluxogramas.** Feira de Santana: UEFS, 1991.

Psicologia da Aprendizagem. Motivação da Aprendizagem”²²⁷, posteriormente para o curso de Licenciatura em Matemática a ementa passou a ser “A psicologia e conhecimento científico (uma abordagem histórica). Alguns modelos teóricos na explicação do processo de aprendizagem, enfocando a sua natureza e princípios aplicados ao mesmo. Contribuições emanentes (sic) desses modelos para a formação do educador.”²²⁸ Já a *Psicologia da Educação II* apresentou as seguintes ementas, respectivamente em Ciências e Matemática, “Estudo do estruturalismo psicogenético e desenvolvimento psicossocial do adolescente segundo vários autores. Principais contribuições do comportamento do adolescente.”²²⁹; “Princípios gerais do desenvolvimento. Influências genéticas e ambientais no desenvolvimento. Métodos em Psicologia do Desenvolvimento. Estudo dos principais conceitos que compõe o modelo psicanalítico, o piagetianismo e o da aprendizagem social. Introdução ao estudo da adolescência.”²³⁰

Nesse sentido, talvez, as mudanças das ementas das disciplinas citadas acima, tenham ocorrido em função do avanço das pesquisas nessa área de conhecimento, difundidas em livros e revistas. Inclusive, conforme Fiorentini e Lorenzato, na década de 1970 ocorreu o “surgimento de vários programas de pós-graduação em educação, matemática e psicologia”²³¹, o que resultaria em vários trabalhos na área de educação matemática, a exemplo dos trabalhos de David Carraher, Terezinha Carraher e Analúcia Schliemann no mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, entre outros isolados pelo país.²³² Deste modo, observa-se certa importância no campo dos estudos e pesquisas em Psicologia e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de um modo geral e na matemática.

As metodologias de ensino e os estágios supervisionados mudaram, muito em função das propostas de cada um dos cursos. Na habilitação em Matemática do Curso de Ciências, as disciplinas de *Metodologia para o ensino da Matemática* e *Estágio Supervisionado II* estavam atreladas a ementa da disciplina *Didática*, pois se buscava “Aplicação dos conhecimentos adquiridos em Didática no desenvolvimento de habilidades específicas de ensino na área de

²²⁷Idem, ibidem. p. 32

²²⁸ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Pedido de reconhecimento...** 1991. Op. cit. p. 45

²²⁹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas...** 1991. Op. cit. p. 32

²³⁰ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Pedido de reconhecimento...** 1991. Op. cit. p. 45-6

²³¹ FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. Op. cit. p. 22

²³² Idem, ibidem.

Ciências.”²³³ Contudo, a disciplina *Metodologia para o ensino de 1º e 2º graus* presente no currículo da Licenciatura em Matemática apresentava a extensa ementa

Elaborar e apresentar em Seminário um trabalho que verse sobre algum tópico de matemática, onde se demonstre uma forma sistemática do tratamento do tema, abrangendo um método de como ensinar o tópico, de modo a relacionar os conceitos matemáticos do tópico com o cotidiano e/ou a outras ciências; o trabalho deve passar pelo processo didático de montagem de planos de aulas, de testes, discussão sobre tópicos de Educação Matemática tais como: A ansiedade matemática, o fracasso escolar em Matemática, a inibição da aprendizagem em Matemática, a resolução de problemas como categoria pedagógica para o ensino da Matemática, a linguagem matemática como modo de organização cognitiva e a análise do “ethos” do Ensino da Matemática no Brasil.²³⁴

Dentro do campo dos saberes pedagógicos, voltados aos saberes para ensinar, também vão existir os saberes específicos de cada área; a disciplina *Metodologia para o ensino de 1º e 2º graus* era esse campo do saber especializado para ensinar. Apesar de a ementa ser extensa e propor uma série de temas a serem discutidos da Educação Matemática – vale destacar que em todo o processo de discussão do projeto da Licenciatura em Matemática, com a tentativa de incluir as optativas da Educação Matemática, apenas essa disciplina trazia uma proposta voltada para a Educação Matemática – sabe-se que as práticas pedagógicas de professores implicam no modo como uma disciplina é conduzida, podendo ou não discutir tais temas.

As pesquisas em Educação Matemática, neste período, eram incipientes e dispersas; tanto que as referências bibliográficas indicadas na ementa da disciplina mencionada anteriormente, atualizadas em função do reconhecimento do curso, entre as dezesseis citadas, oito obrigatórias e oito complementares, apenas duas tinham relação direta com a Educação Matemática e duas com Didática Geral. Então, fora os *Cadernos de Prática de Ensino*, organizados pelo Nilson José Machado; os *Boletins do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática* (GEPEM), todas as demais referências eram livros didáticos de Matemática destinados ao 1º e 2º graus, de autores como Vincenzo Bongiovanni, Omar Catunda, José Ruy Giovanni, José R. Bonjorno, Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce, Aref Antar Neto, Benedito Castrucci, Edwaldo Bianchini, Herval Paccola.

²³³ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas...** 1991. Op. cit. p. 32

²³⁴ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Pedido de reconhecimento...** 1991. Op. cit. p. 46-7

Deste modo, entendo que o campo dos saberes para ensinar, neste caso, sofria ação direta do campo dos saberes a ensinar. As relações de poder no campo universitário e acadêmico são constantes. Sobre isso, Bourdieu afirma que

Se dois polos do campo universitário se opõem fundamentalmente segundo seu grau de dependência em relação ao campo do poder e as imposições ou às incitações que ele propõe ou impõe, as posições mais heterônomas nunca estão totalmente livres das exigências específicas de um campo oficialmente orientado para a produção e a reprodução do saber e as posições mais autônomas nunca estão completamente isentas das necessidades externas da reprodução social.²³⁵

Neste caso, a concentração de força sobre o currículo na escolha das disciplinas e na composição das ementas, das bibliografias, se deu por meio das diferenças de origens social – nesse sentido, origem da formação e especialização –, entre os professores da área de Matemática do Departamento de Ciências Exatas, por possuírem diferentes espécies de capital específico, neste caso, os saberes a ensinar.

No curso de Licenciatura em Ciências, os Estágios Supervisionados tinham como finalidade a aplicação dos conhecimentos da Didática a partir de atividades de observação, participação e direção de classe. Josenildes Almeida, ex-aluna do curso de Ciências, recorda que

[...] teve um período que eu perdi o semestre; na primeira greve da UEFS eu estava na curta, meu quinto semestre e último na curta, nós perdemos! Professora Iara Cunha era a reitora na época e a gente foi até ela, perdemos estágios supervisionados que eu tinha que fazer dois, o da curta e o da plena, eu fiz no General Ósorio. Perdi todo o estágio por conta da greve, naquela época não teve reposição de aula, foi a primeira greve da UEFS, foi um semestre perdido e a gente foi à reitora, todo mundo, não conseguimos. E a gente teve que repetir Estágio, só que por conta da greve, eles abriram uma exceção e a gente fez o estágio aqui. A gente escolhia o assunto, primeiro, segundo e terceiro ano e a gente dava aula. Raimundo foi meu professor de novo, por essa quarta vez e a gente dava aula pra ele com os conteúdos matemáticos, para a gente ser avaliado, tipo um estágio aqui pra a gente não voltar, foi a única coisa que a gente conseguiu pra não ir para escolas, porque tudo que a gente fez ficou perdido, não perdeu a experiência porque a gente estava fazendo tudo, relatórios, mas, teve que ser feito de outros modos por conta da greve.²³⁶

No processo de profissionalização, a identidade docente vai sendo constituída pelas várias experiências acumuladas ao longo das travessias realizadas por cada um dos sujeitos em formação. Deste modo, as vivências dos períodos de luta docente em assembleias, passeatas e

²³⁵ BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013. p. 83

²³⁶ ALMEIDA, Josenildes de Oliveira Venas. Op. cit. p. 10

panfletagem, seja enquanto professor ou aluno, implicam em reflexões sobre a importância dos saberes *a* e *para* ensinar e suas relações com o contexto social. Contudo, as memórias individuais²³⁷ são essenciais para a produção das memórias coletivas²³⁸; neste caso, a greve mencionada no depoimento acima, marcante para a depoente, contribui para produção da memória coletiva das lutas em torno da profissionalização docente na UEFS.

No entanto, deve-se ter o cuidado ao analisar os fatos mencionados no depoimento. Assim, não se pode tomar o depoimento como verdade absoluta; na lembrança sobre a greve foi mencionado a perda do semestre, isso de fato ocorreu na primeira greve docente na UEFS, entre os dias “18 de abril a 14 de maio”²³⁹ de 1985. Nesse período o país vivia uma eclosão de greves em todos os setores, em Feira de Santana, houve greves nas unidades fabris do CIS, no setor metalúrgico, o funcionalismo público também parou, professores da rede estadual de ensino, os professores da UEFS e os servidores na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Bahia (EMATERBA).²⁴⁰ Como consequência houve a perda do semestre, e isso está explícito no depoimento, entretanto, também mencionou “[...] a gente teve que repetir Estágio, só que por conta da greve, eles abriram uma exceção e a gente fez o estágio aqui. A gente escolhia o assunto, primeiro, segundo e terceiro ano e a gente dava aula. Raimundo foi meu professor de novo, por essa quarta vez”.

Josenildes Almeida cedeu seus cadernos, apostilas, relatórios de estágio e provas do período em que cursou a graduação em Ciências. De posse de seus cadernos pude verificar que: (a) não foi apenas uma greve, a de 1985, houve também a de 1987; na primeira houve o cancelamento do semestre, o que não ocorreu na segunda; (b) o professor Raimundo, mencionado por Josenildes, atuou como professor das disciplinas Estágio I e II, por isso ocorre certos lapsos ao relembrar dos estágios e da greve, que ocorreram simultaneamente. Por conseguinte, o estágio ao qual ela se referiu como do 5º semestre e disse ter feito na própria universidade, foi o último estágio, como consta em seu caderno e em seu relatório, e pode ser observado a seguir, através de ofício de encaminhamento do relatório:

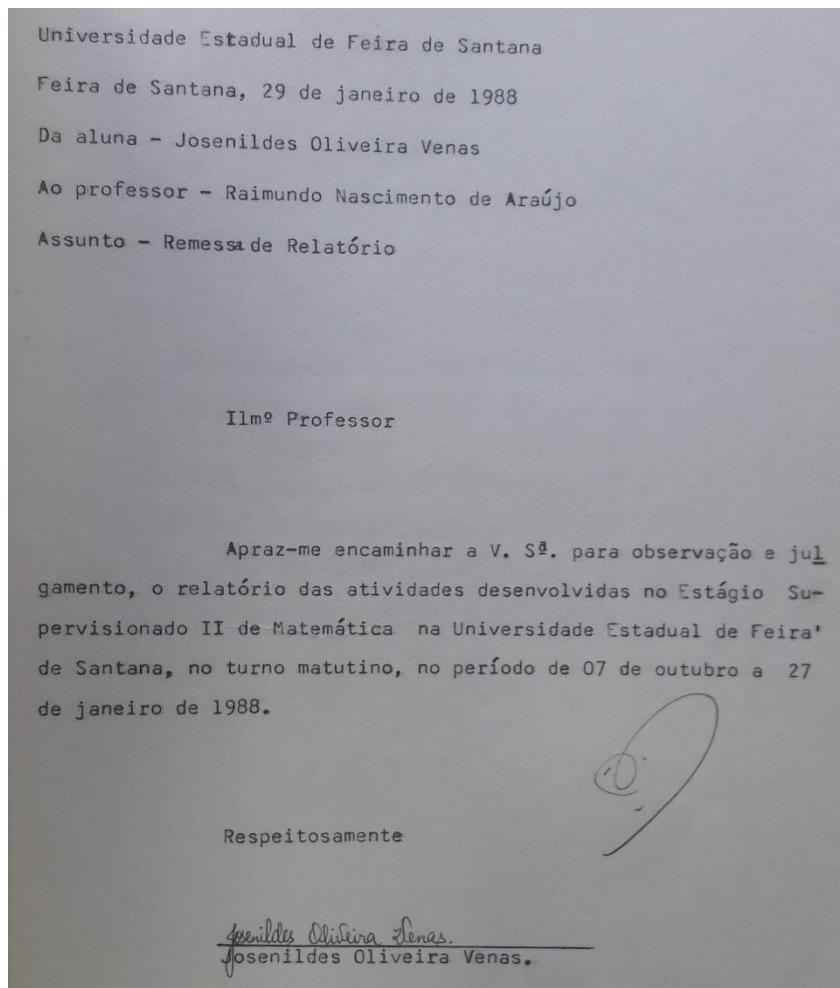
²³⁷POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

²³⁸Idem.

²³⁹ O GRITO DA TERRA. Os professores universitários do Estado entraram em greve. Ano II, n. 30. Feira de Santana, julho de 1985. p. 4

²⁴⁰ SANTOS, Igor Gomes. Luta e organização dos trabalhadores no Portal do Sertão da BAHIA (1979-1980). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo, **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-13. Disponível em:
http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1301055557_ARQUIVO_textoanpuh2011.pdf

Figura 7 - Remessa de Relatório



FONTE: ALMEIDA, Josenildes Oliveira Venas. **Relatório de Estágio:** Matemática – UEFS – 1987.2. Feira de Santana: UEFS, 1988

Na parte operacional dos estágios, já mencionei que eles tinham como propostas a aplicação dos conhecimentos estudados na disciplina Didática. Ao observar os cadernos e os relatórios de estágios de Josenildes Almeida, Sofia Natividade e Celina Bacellar, enquanto estudantes, notei que foram alunas da mesma professora de Didática; Celina Bacellar e Sofia Natividade na primeira metade da década de 1970, ainda na Faculdade de Educação e Josenildes Almeida, uma década depois, na UEFS. Consta a indicação do livro-texto *Introdução à Didática geral; dinâmicas da escola* de autoria de Imídeo Nérici, cuja primeira edição foi de 1960. O referido livro apresenta um domínio técnico dos saberes para ensinar sobre os saberes a ensinar; propostos por meios dos temas discutidos, são apresentados métodos e técnicas de

ensino, material e recursos didáticos, modos de verificação da aprendizagem e orientação docente.

A concepção técnica apresentada no livro de Didática passou a ocorrer a partir do processo de industrialização, não só do Brasil; com esse processo surgiram teorias da Administração, como o taylorismo²⁴¹ e o fordismo²⁴², que refletiram diretamente nos saberes para ensinar. Objetiva-se, nesse momento, mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, e a escola é quem teria que qualificar tecnicamente essas pessoas. Esse período ficou conhecido na história da educação como tecnicismo; o conteúdo era organizado dentro de princípios científicos e leis, estruturados numa sequência lógica; professor e aluno com papéis definidos, professor administra a transmissão da matéria; o ensino é marcado por condicionamentos.²⁴³ Desse modo, o professor estaria preparado para dar respostas rápidas e eficientes aos alunos, a partir de uma formação tecnicista dos saberes para ensinar.

Na Licenciatura em Ciências, os saberes para ensinar, do campo especializado da área de Matemática, eram de responsabilidade dos professores do Departamento de Ciências Exatas. Com a criação da Licenciatura em Matemática esse saberes passam à responsabilidade de professores do Departamento de Educação, ficando sob responsabilidade do Departamento de Ciências Exatas apenas os saberes a ensinar. Assim, mais uma vez, nota-se que isso serviu para a especialização de campos específicos da Matemática, como também a expansão da área de conhecimento.

O estágio supervisionado ofertado pelo Departamento de Educação trouxe uma concepção diferente de educação

²⁴¹ “O Taylorismo é uma teoria criada pelo engenheiro Americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que a desenvolveu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias. O engenheiro constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada; ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria (especialização do trabalho). No taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção. Cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem. Isso provoca a exploração do proletário que tem que se “desdobrar” para cumprir o tempo cronometrado”. Disponível em: www.mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm

²⁴² “Henry Ford (1863-1947), dono de uma indústria automobilística (pioneiro), desenvolveu seu procedimento industrial baseado na linha de montagem para gerar uma grande produção que deveria ser consumida em massa. Os países desenvolvidos aderiram totalmente, ou parcialmente, a esse método produtivo industrial, que foi extremamente importante para a consolidação da supremacia norte-americana no século XX. Os países subdesenvolvidos não se adequaram ao fordismo no sistema produtivo, pois a sua população não teve acesso ao consumo dos produtos gerados pela indústria de produção em massa. A essência do fordismo é baseada na produção em massa, mas para isso é preciso que haja consumo em massa. Outra ideologia particular é quanto aos trabalhadores que deveriam ganhar bem para consumir mais”. Disponível em: www.mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm

²⁴³ LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1990

Por considerar o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas um instrumento de Extensão, estreitador dos laços entre a Universidade e a Comunidade, tendo como objeto a aprendizagem em matemática, estruturamos a disciplina com abertura para a execução de atividades alternativas antes não concebidas como meios proporcionadores de aprofundamento das reflexões do aluno acerca do ensino de matemática.²⁴⁴

Essa justificativa estava na proposta de caracterização da disciplina *Estágio Supervisionado em Matemática*, elaborada pelo professor Wilson Pereira de Jesus. Não mais se percebe a concepção tecnicista nas ideias apresentadas acima, tanto que o estágio assumiu outras atividades, como:

Leitura de textos acerca de problemas de ensino de matemática;
 Visita às escolas de 1º e 2º graus da rede pública e privada;
 Elaboração de relatórios sobre as observações realizadas nas escolas durante visitas;
 Elaboração de planos de aula conforme programas das escolas;
 Execução de planos e elaboração de relatórios dessa atividade;
 Planejamento de outras atividades relacionadas ao ensino de matemática: seminários, mini-cursos, palestras, entrevistas;
 Regência em escolas de 1º e 2º graus;
 Execução de atividades em empresas públicas ou privadas.²⁴⁵

Embora, toda essa proposta para o estágio na Licenciatura em Matemática estivesse pensada, a professora Maria Hildete lembrou que os alunos “[...] sentiam algumas dificuldades na questão dos estágios.”²⁴⁶ Ainda justificou e reconheceu que “Eles precisavam de disciplinas mais práticas no início do curso e que eles frequentassem mais as escolas do Ensino Fundamental e Médio logo nos primeiros semestres.”²⁴⁷ Assim, o currículo da Licenciatura em Matemática com uma formação composta, praticamente, por saberes a ensinar e poucas disciplinas ligadas aos saberes para ensinar, principalmente os do campo especializado da Matemática; os alunos não conseguiram articular e relacionar os saberes estudados no outro campo, provocando dificuldades. Talvez se as disciplinas da Educação Matemática tivessem integrado o corpo curricular do curso, as dificuldades relatadas poderiam ter sido minimizadas.

Portanto, nota-se que por meio da formação específica no curso de Licenciatura em Matemática houve uma supervalorização dos saberes a ensinar em detrimentos dos saberes para

²⁴⁴ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas...** 1991. Op. cit. p. 76

²⁴⁵ Idem, ibidem.

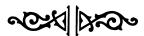
²⁴⁶ FRANÇA, Maria Hildete de Magalhães. Op. cit. p. 7

²⁴⁷ Idem, ibidem.

ensinar, o que acabou por caracterizar a formação de professores em Matemática da UEFS, como uma formação bacharelesca vestida de licenciatura. Isso foi um dos fatores, senão o principal, que implicou um número mínimo de concluintes entre as primeiras turmas formadas a partir de 1989.1. Deste modo, o processo de profissionalização docente, mais uma vez, ocorreu por meio das relações entre os sujeitos institucionais, numa luta por melhoria de uma formação e pelo reconhecimento institucional de uma identidade docente: ser professor formado em Matemática!

RETALHO IV

**Alinhavando de vermelho para marcar: lugares e espaços no curso de
formação de professores de Matemática**



*Ao alinhavar, ato de coser em pontos largos para depois coser definitivamente em pontos miúdos, de vermelho, pretende-se esboçar e deixar visível qual o projeto a ser costurado. No caso do retalho que traz o título acima, pretende-se mostrar como, num espaço institucional, professores pensam os lugares dos colegas e alunos. Ressalta-se que o ato de alinhavar por se dar em pontos longos, pode-se quebrar facilmente se logo não coser em pontos miúdos. Ou seja, as relações podem se quebrar, os lugares e os espaços podem não ser os mesmos. A primeira seção traz uma linha resistente, o professor Carloman Carlos Borges, funcionou como um fio condutor durante todo o processo, desde a FEET. Na segunda, o ponto bem dado, aborda o modo como o professor Carloman Borges, por meio dos seus capitais de prestígio intelectual, de notoriedade acadêmica, construiu o lugar da disciplina *Evolução da Matemática no curso de Licenciatura em Matemática*. A terceira trata do lugar de cada retalho na imensa colcha que se formou, ou seja, como ex-alunos tornaram-se professores do ensino superior: escolheram ou foram escolhidos?*

4.1 Essa linha é resistente: Carloman Carlos Borges e o ensino da Matemática

Carloman Carlos Borges, um senhor de quase oitenta anos que comumente andava com as mãos no bolso – sempre tive a curiosidade de saber o porquê de suas mãos sempre estarem lá –, com um olhar sério e fechado. Quase nunca o vi falar com pessoa alguma, quando andava

da cantina do módulo 5 até a sua sala, localizada no Núcleo de Educação Matemática Omar Catunda (NEMOC), na UEFS. Entretanto, dizem que, apesar de ser reservado, era muito conversador com algumas pessoas que entravam em sua sala e lá ficavam horas – isso no dia que seu humor permitia. Mesmo aposentado das suas atividades docentes, por meio de suas relações com os pares, continuou contratado da UEFS, prestando serviços ao NEMOC.

As relações estabelecidas por Carloman Borges com os demais sujeitos que compõem o *campo universitário*²⁴⁸ foram intercaladas por forças – modos de pensar, agir e ser –, que muitas vezes acabaram polarizando o campo. Bourdieu²⁴⁹ propõe que dentro desse campo universitário as relações são estabelecidas através dos *capitais de poder* (a) *universitário* – pertencer a institutos, ser diretor, professor titular, estar em bancas de concursos, etc –, (b) *científico* – direção de organismo de pesquisa, de revistas científicas, participar de comissões, conselhos e diretórios de pesquisas –, e do *capital de prestígio científico* – ter distinções científicas, participar de eventos, tradução em outras línguas, etc – e o *capital de notoriedade intelectual* – pertencer à Academia, aparições em meios de comunicação, colaboração em eventos, etc. Por meio dos tipos de capitais acima, dentro do campo universitário, é possível a reprodução social de grupos, mantendo o *habitus*²⁵⁰ por meio da descendência da linhagem, constituindo assim certo poder, que em momentos de conflito dentro desse campo, haveria maiores poderes nas deliberações. Esse tipo de relação ocorre em todos os espaços acadêmicos universitários e na UEFS não poderia ser diferente.

Ainda em 1970, ingressou no Instituto de Matemática da UFBA, ministrando a disciplina Cálculo III. No segundo semestre do mesmo ano, passou a atuar como assistente do professor Omar Catunda, na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, ficando na UFBA até a sua saída para cursar o mestrado e o doutorado na França. Caberia perguntar por que o Instituto de Matemática da UFBA contrataria Carloman, num momento em que buscava profissionais renomados que pudesse colocar o ensino da matemática na Bahia como um dos melhores do país?

É provável que tenha conhecido Omar Catunda em meio as atividades da militância no partido comunista, já que ambos militaram entre as décadas de 1940 e 1950. Desse modo, as conversas sobre a política e a sociedade brasileira durante um (ou vários) provável encontro estabeleceram raízes que viriam a se concretizar em 1970, quando Omar Catunda o convidou

²⁴⁸BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013

²⁴⁹ Idem.

²⁵⁰ Idem.

para atuar no IM. Em uma entrevista publicada no Caderno de Física da UEFS, Carloman Borges relata que

Alguns professores e/ou matemáticos me influenciaram. No topo da pirâmide coloco Omar Catunda, com o qual tive uma convivência de sete anos no Instituto de Matemática da UFBA como seu assistente: ele ministrava as aulas teóricas e eu, as aulas práticas (resolução de listas de exercícios) e corrigia as provas elaboradas pelo mestre na avaliação do alunado. [...]. Omar Catunda foi, antes de tudo, um humanista. Com ele era possível conversar acerca dos mais variados assuntos: arte, filosofia, literatura, política e até mesmo, Matemática... Ele teve uma grande influência sobre mim, principalmente quanto a sua dimensão humanística.²⁵¹

Ainda na UFBA, especializou-se em Conteúdos e Metodologias do Ensino Superior, em 1974. Ainda no início de 1970, Carloman voltou à Alagoinhas – cidade de sua primeira experiência como professor do curso ginásial nos anos 1956 a 1958 –, onde passou a residir próximo à sua família, deslocando-se para as cidades de Salvador e Feira de Santana. Nesta última, passou a lecionar no Curso de Licenciatura em Ciências da FEEFS, criada em 1968 e posteriormente na UEFS. Deste modo, a identidade docente de Carloman foi tecida a partir das experiências – sejam elas enquanto estudante do curso primário e secundário, como jovem intelectual e militante político; num curso de Licenciatura em Matemática, numa formação institucional com saberes *a* e *para* ensinar, e aqueles apreendidos a partir da docência – que, como os fios da trama, foram trançados, transpassados, amarrados e prensados pelos fios da urdidura, constituindo assim todo um capital intelectual.

Após sua chegada da França, em 1980, Carloman retoma suas atividades na UEFS, ministrando aulas e incentivando colegas a buscarem cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Também incentivou o processo de criação do curso de Licenciatura em Matemática e desenvolveu, junto a alguns alunos, o estudo de alguns temas da matemática avançada – como cálculo, álgebra, geometria, análise e topologia –, que será objeto de discussão na última seção. Em 1986 – momento de consolidação da Educação Matemática enquanto campo científico, profissional e área de conhecimento “Consoante à abertura política e redemocratização do país, a partir da década de 1980”²⁵² e com a crescente ampliação das pesquisas sobre ensino e aprendizagem da matemática –, Carloman fundou o NEMOC, homenageando Catunda, morto em 1983. Entre as atividades do núcleo, foi responsável por mais de 145 artigos publicados pelo

²⁵¹ BORGES, Carloman Carlos. Entrevista com Carloman Carlos Borges. **Caderno de Física da UEFS**, Feira de Santana, v. 01, n. 03, p. 31-41, 2004. p. 32-3

²⁵² FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. Op. cit.p. 26

Folhetim de Educação Matemática e criou o primeiro curso de Especialização em Educação Matemática da Bahia, em 1999.²⁵³

Através do *Folhetim de Educação Matemática* expressou suas ideias e concepções sobre a Matemática e o ensino desta nas escolas de 1º, 2º e 3º graus. Em uma entrevista concedida em 2004 e publicada no *Caderno de Física da UEFS*, ele recorda sobre os seus primeiros contatos com a Matemática

Em matemática a tabuada era fundamental. Na parte de multiplicação, a memória tinha que ir até a “casa” dos vinte. Ainda hoje, sei de “cor e salteado” os resultados de multiplicações como 15 x 15, 17 x 19, etc., enfim, multiplicações até a “casa” dos vinte. Hoje, nossos jovens alunos criaram um método muito interessante de multiplicar: fazem-no contando pelos dedos... apesar de, nas escolas, estudarem a representação dos números em bases diferentes. Aprendem, também, a identificar diferença bem sutis, como a que existe entre número e numeral. Aprendem? Hein? Ou simplesmente decoram como fazíamos antigamente com a tabuada?²⁵⁴

Nessa idade, pouco mais de 70 anos, possuidor de *capital de prestígio científico e notoriedade intelectual, além do capital de poder científico e universitário*, que lhe garantiram respostas sarcásticas e irônicas sobre o ontem e hoje, a partir de suas próprias memórias.

Adil Rodrigues foi aluna de Carloman Borges nos últimos dois semestres de sua graduação, 1982.2 e 1983.1, acredita que foi aluna nas disciplinas *Tópicos de Matemática Aplicada, Topologia* e outra que não se recorda. No entanto, lembrou que nas aulas, Carloman Borges costumava ficar

Sentado, porque ele não explicava mesmo, que ele não ia para o quadro explicar, ele sentava, não é isso? E mandava, dizia: oh, faça isso aqui, [...]. Ele mandou uma colega, demonstre isso aqui, ela foi fazer um negócio que ele mandou botar no quadro, ela já era repetente com ele várias vezes, e ele disse: ah, mas é assim mesmo, dona fulana? Ela disse: é, não é não professor? Respondeu: Interessante, se a senhora está ensinando isso aos seus alunos é melhor a senhora ir pra Arte Culinária. Vá lá dona Dil, vá lá Dil, que ele me chamava de Dil. Eu disse: oh, professor! Tudo é eu, eu estou grávida. Gravidez não é doença, vá lá! E eu fiz a questão e a minha colega ficou zangada comigo, porque eu acertei e ela não acertou. Ela disse que o que ele falou com ela, foi por causa de mim; que eu não tive nada com isso, hoje em dia ela já fala comigo e tudo, mas no período ela ficou, tanto assim que eu terminei o curso e ela ficou ainda; ela foi reprovada por ele.²⁵⁵

²⁵³**FOLHETIM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.** Feira de Santana, Número Especial, p.1-4, mar./abr., 2010

²⁵⁴ BORGES, Carloman Carlos. Entrevista com... Op. cit. p. 32

²⁵⁵ RODRIGUES, Adil José Porto. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira.** Feira de Santana, 30 de setembro de 2015. p. 12

Essa preocupação com o ensino, com o uso de demonstrações e rigor matemático, era uma característica de Carloman Borges, como professor. Manoel Santos, que concluiu a habilitação em Matemática em 1987, recorda que

[...] Carloman era o bicho papão na época e ele só pegava mais as disciplinas dos últimos semestres e tinha muita gente que ia muito bem, quando chegava no último semestre, ficava encalhado. Na minha época, ele era professor de duas disciplinas, no último semestre, quando chegava lá ou passava em uma ou perdia na outra. Uma [disciplina] era essa aqui que a gente estudava, Tópicos de Matemática, era essa aqui mesmo a apostila e a outra, acho que assim só com o currículo na mão, porque eu não lembro. Ficava essas duas disciplinas e deu trabalho pra, dava trabalho pro pessoal sair, eu me lembro que na época como eu trabalhava, e o médico aconselhou, olha você vai ter que parar um pouco, porque você tá muito estressado. Tinha que se dedicar, se não, não passava. Eu dividi, peguei Carloman dois semestres porque não dava pra pegar as duas de vez, de uma vez só não deu pra segurar não. [...] geralmente Carloman tinha um estilo mais de fazer seminário. Ele explicava, deixava a gente a vontade, explicava, mas não gostava muito de fazer prova escrita, o negócio dele não era fazer a prova. Chamava um, fazia uma demonstração no quadro, ele não dizia nada, mandava sentar, perguntava se o outro concordava e depois ele dava a nota dele, ai tinha um dia que ele dizia quem vai fazer final, quem não ia, e a gente só fazia mesmo a parte escrita na final.²⁵⁶

A metodologia usada por Carloman Borges em suas aulas reflete seus posicionamentos, suas concepções e ideias a partir de todo o capital de poder científico constituído no campo universitário. Do macro para o micro espaço universitário, entre os seus pares diretos, dono de um capital de notoriedade intelectual, com seus mais de 50 anos de idade, Carloman Borges se dava ao luxo de experimentar seus métodos como uma forma crítica à concepção de Matemática, de ensino e de aprendizagens de muitos professores. Certa vez, ele mencionou que

Nossos cursos de matemática estão desatualizados. Estuda-se muita coisa inútil. Imagine que a extração da raiz quadrada de “números grandes” ainda é ensinada por uma algoritmo de difícil compreensão. Mesmo quando são estudados temas, importantes e interessantes, seu estudo é feito de maneira a encobrir a realidade da qual surgiu a abstração matemática. [...] Quase sempre a chamada apresentação “conteudista” gira em torno de acúmulo de informações. Ora, o pensamento criativo provém de idéias integrativas e não de meras informações. E aqui vai uma crítica ao uso abusivo desse instrumento tão importante como o computador. Alguns dos cursos de Matemática – basta percorrer esses sertões bravios do nosso imenso Brasil – deveriam até mudar de nome, passando a serem conhecidos como Curso de Licenciatura em Caricatura da Matemática. Repito: conteúdos obsoletos e mesmo assim mal ensinados.²⁵⁷

As críticas mencionadas acima refletem a reprodução social desejada para o campo, o qual estaria imerso em suas concepções e modos de fazer matemática, oriundos, agora, dos mais

²⁵⁶ SANTOS, Manoel Aquino dos. Op. cit. p. 5-6

²⁵⁷ BORGES, Carloman Carlos. Entrevista com...Op. cit. p. 34

de 30 anos de docência no ensino superior. Contudo, a constituição de sua identidade docente, moldada a partir de suas experiências, apresentadas por outros ex-alunos quando ele iniciava a carreira docente no 3º grau no início da década de 1970, ministrando aulas de Matemáticas I, II e III no curso de Licenciatura Curta em Ciências, na FEEFS, despontam elementos característicos desse homem-professor de 40 anos. Celina Bacellar recorda

Terminei o Normal em 1972 e em 1973 comecei a faculdade. A Matemática foi fraca, mas foi uma matemática que ainda continuava no meu coração, que eu me lembre. A gente chega com muito gás, comecei bem, sem muitas dificuldades. E encontrei Carloman, que foi um professor que fez muita diferença, porque ele sabia das nossas dificuldades, sabia que a maioria tinha vindo do curso Normal, então ao abordar os conteúdos, ele deixava uma parte reservada para fazer um revisão dos pré-requisitos do que seria dado. Eu anotava tudo. Era paralelo, estava dando conteúdo e já botava logo ali as coisas também. Eu não tive assim dificuldades. Não sei se a maneira que ele ensinava, eu não tive. Apesar de ter feito um curso Normal deficiente, ele foi um super professor, acho que foi ele que procurou suprir as necessidades que a gente tinha, fui fazendo o curso caminhando normalmente, fazendo todas disciplinas, estava caminhando normal; acho que o mérito foi dele como professor.²⁵⁸

Sobre o fato mencionado por Celina Bacellar, outra ex-aluna desse mesmo período, Sofia Natividade, recorda que Carloman Borges deixou a disciplina e outro professor assumiu, isso causou certo desconforto na turma em relação à metodologia de trabalho desse novo professor, pois “[...] a gente estava acostumado a se acabar de estudar com Carloman”²⁵⁹. Ainda acrescentou “[...] morria de medo dele; naquela época, ele era aquilo ali, você imagina, a gente tinha pavor, medo, medo mesmo. A gente tinha medo mesmo, *não dava um piu* na sala.”²⁶⁰ Observa-se que a imagem projetada do professor Carloman Borges para o corpo discente estava estereotipada como um professor maduro, rude, inteligente; talvez grosso, frio; ou seja, era alguém que impunha medo pelo seu jeito de ser.

Seus pares no campo universitário teceram críticas à sua personalidade, a professora Arly Oliveira que foi sua aluna no curso de Matemática na UFBA e colega de trabalho por mais de 30 anos, nos diz que

[...] ele tinha uns distúrbios de relações, entendeu?! Que foram assim horríveis pra ele mesmo; ele foi uma pessoa no Brasil, de uma inteligência fabulosa, mas ele ficou isolado. Não participava de eventos, não viajava, passou a não participar; ele se fechou, uma pessoa de uma inteligência fabulosa, de uma experiência fabulosa, de uma biblioteca, que eu conheci lá na casa dele, maravilhosa, mas as relações dele com as pessoas eram péssimas, basta lhe dizer que ele me trouxe para cá e depois ficou

²⁵⁸ BACELLAR, Celina Nunes. Op. cit. p. 4

²⁵⁹ NATIVIDADE, Sofia Marinho da. Op. cit. p. 11

²⁶⁰ Idem, ibidem. p. 3

meu inimigo. Por que? Não sei! E assim ele fez com todo mundo que ele se relacionou, bastava fazer, eu acho que ele não gostou, porque quando você fazia alguma coisa que ele não gostava, ele cortava relações com as pessoas; então ou você seguia feito testemunha de Jeová, ou não seguia, entendeu?!²⁶¹

Expedito Araújo, também integrante do mesmo campo universitário, colega de trabalho, reconhece que “[...] ele não gostava muito de aparecer, era mais reservado”²⁶². Reservado e isolado são termos fortes quando nos referimos aos modos de ser de alguém, pode ter causas exógenas ou endógenas. É o passado sempre presente nas memórias, ou ainda, as relações vividas no próprio presente. Talvez as experiências de ter militado no Partido Comunista, somadas ao período do regime militar e todas as suas lembranças, o compõe enquanto persona. Qual a intenção? Ser notado ou ser invisível? Situações como essa são complexas e podem criar problemas ao campo de notoriedade intelectual produzido pelo sujeito. Expedito Araújo ainda cita que “[...] em determinados momentos, não tinha hora, ele brincava com todo mundo, mas tinha momentos que ele passava pela gente e não falava. Acho que ele passava pensando nas coisas, nas situações da vida, alguns problemas, algumas coisas. Até a gente mesmo passa e nem nota.”²⁶³

A justificativa de Expedito Araújo para o fato de Carloman Borges não falar com as pessoas e se manter calado, isolado – lembra a imagem que produzi dele, quando iniciei a escrita deste texto –, estaria no fato de estar pensando nas situações da vida, nos problemas e em algumas outras coisas. As experiências acumuladas ao longo de nossas vidas produzem muitas reflexões à medida que o tempo passa; acredito que Carloman Borges optou em produzir uma imagem de si, que aos olhos de muitas pessoas seria a do homem intelectual perfeito. Isso lhes causou amarguras? Talvez. Quando reunia a documentação comprobatória sobre suas atividades docentes, cuja finalidade era o pedido de ingresso para o curso de Doutorado na França, ele solicitou às universidades Federal da Bahia e Católica do Salvador uma declaração sobre seu desempenho.

Estas declarações datam de 10 de março de 1976, constam em um Relatório do Serviço Nacional de Informações nº 1870740/ASV/77, em caráter confidencial, sobre sete professores e uma professora cogitados para Professor Assistente da UFBA; tal investigação ocorreu entre 16 de agosto e 15 de setembro de 1977. Nas declarações solicitadas por Carloman Borges,

²⁶¹ OLIVEIRA, Arly Mari Carvalho. Op. cit. p. 18

²⁶² ARAUJO, Expedito Azevedo. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, Bahia: 29 de setembro de 2015. p. 15

²⁶³ Idem, ibidem.

especialmente a emitida pelo professor Bernardo Sestelo, na época, vice-diretor do Instituto de Matemática da UFBA, são narradas práticas que muito diferem daquelas posturas ativas e que tomava partido das causas sociais, se posicionando criticamente. O jovem que incitava greves, distribuía jornais, assinava manifestos e viajava a outros estados, conforme mencionado em sua ficha policial, cedeu lugar a outro Carloman, conforme narrado abaixo por Bernardo Sestelo:

- a) que, durante todo o desenrolar dos acontecimentos que culminaram com a paralização das aulas, pelos alunos, no 2º semestre de 1975, o Prof. Carloman Carlos Borges assumiu uma postura exemplar, cumprindo fielmente todas as determinações emanadas de seus superiores hierárquicos;
- b) que, inclusive, o mencionado professor chegou a ministrar aulas a apenas 4/5 alunos – num total de 160 alunos – numa demonstração de sua posição intransigente para com o citado movimento; é bom destacar que estas aulas, assistidas por tão poucos alunos, eram dadas dentro de um clima de certa ansiedade [...]
- c) [...] realizando no dia 06 de outubro de 1975, sua 2a. avaliação mensal de Cálculo III, a ela comparecendo – num total de 160 alunos – apenas um aluno, [...]. Convém salientar que, após o aluno ter feito entrega dessa prova e, em virtude da aglomeração, nas proximidades da sala de aula, de dezenas de alunos pouco amistosos, o prof- Carloman Carlos Borges acompanhou, juntamente com outros professores dêste Instituto, inclusive o signatário da presente, êsse aluno até o seu carro que se encontrava no estacionamento dessa unidade de ensino – dando, assim, toda garantia a sua integridade física.²⁶⁴

A narrativa de Bernardo Sestelo anuncia um homem maduro, que cumpria ordens e se posicionava contrário ao movimento grevista. Poderíamos problematizar a ideia do “cumprindo fielmente as determinações emanadas de seus superiores”, como se ele estivesse sendo coagido a tal, coisa que não existiu, ele agiu de espontânea vontade. Tanto que à solicitação dessa carta sobre as atividades desempenhadas por ele no Instituto de Matemática da UFBA não haveria necessidade de expor em três itens (a, b e c), em mais uma página a exposição desse fato se o mesmo não fosse solicitado. Tal solicitação soa como uma espécie de proteção sobre suas atitudes pessoais e suas práticas pedagógicas dentro do campo universitário, que nesse caso era num espaço público; principalmente, para alguém em início de carreira, sem ainda conquistar o capital de notoriedade intelectual e o de prestígio científico; até porque o episódio da prova para um aluno, conforme relato de Bernardo Sestelo, “[...] foi, na ocasião, amplamente divulgado pela imprensa local;”²⁶⁵. Coincidetemente, a investigação sobre a vida de Carloman Borges, pelo Serviço Nacional de Informação, encerrou-se nove dias antes de sua partida para a França.

²⁶⁴DOCUMENTOS DE INFORMAÇÕES ASV/ACE/CNF nº 3968/82. Op. cit. Fl. 17-8

²⁶⁵ Idem, ibidem. p. 18

Portanto, o homem, o professor ou o homem-professor, que Carloman Borges se tornou, com toda a sua idiossincrasia, oriunda de tudo o que viveu, experimentou e vivenciou ao longo de sua trajetória. A constituição dessa “personalidade difícil de lidar”²⁶⁶ tem origem, talvez, na ideia de esconder o passado, “ele era reservado, fechado”²⁶⁷. A sua biografia, divulgada pelo NEMOC, após a sua morte, apresenta sua vida numa história linear, evidenciando etapas da sua vida acadêmica, sem citar a sua vida pessoal, e as relações deste com outros indivíduos, desde que pertençam ao campo acadêmico. Nenhum dos depoentes entrevistados por mim, por mais que fossem questionados, mencionaram indícios explícitos e implícitos sobre a sua vida anterior a chegada na UFBA ou UEFS; quando citado alguma coisa era relacionado diretamente à assuntos acadêmicos, justamente por desconhecerem a vida pregressa de Carloman Borges. Talvez esse seu jeito de ser e a imagem que resolveu produzir de si tenha sido influenciada diretamente por Omar Catunda, conforme mencionou ter sido uns dos seus inspiradores, com quem conviveu de 1970 a 1977 no Instituto de Matemática da UFBA, e também foi militante comunista, nas décadas de 1940 e 1950.

4.2 Um ponto bem dado: aspectos históricos da disciplina Evolução da Matemática

A implantação do curso de Licenciatura em Matemática foi responsável por institucionalizar a formação de professores em Matemática. Também possibilitou a inserção de campos especializados da Matemática, com saberes *a* e *para* ensinar, específicos. Um desses campos especializados foram as disciplinas *Evolução da Matemática I* e *II*. Deste modo, o presente texto tem como foco apresentar uma discussão sobre a constituição dessa disciplina enquanto campo do saber *a* e *para* ensinar, necessário na formação de professores de Matemática.

Nesse sentido, o currículo aprovado tinha como proposta para a formação dos futuros professores “[...] uma visão sociológica ao meio onde ele está inserido, uma visão filosófica da Matemática (origem e evolução) e uma vivência pedagógica, voltada para o ensino dessa ciência.”²⁶⁸ Constava também no projeto que pretendia “[...] formar profissionais que não

²⁶⁶ BACELLAR, Celina Nunes. Op. cit. p. 9

²⁶⁷ FRANÇA, Maria Hildete de Magalhães. Op. cit.p. 5

²⁶⁸ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Projeto para a implantação...* 1985. Op. cit. p. 6

sejam meros repetidores de conceitos, números, fórmulas e sim profissionais que permitam uma livre interpretação dos conceitos matemáticos, tornando-os dinâmicos, quando aplicadas em outras ciências.”²⁶⁹ Então, as disciplinas *Evolução da Matemática I e II* seriam as responsáveis por contribuir com a visão filosófica da Matemática, constituindo-se como um campo especializado responsável por realizar uma síntese, ao final da formação, que contribuísse para que os futuros professores entendessem a importância do conhecimento matemático na vida e no cotidiano e a partir daí pudessem pensar o processo de ensino.

Embora o projeto aprovado tivesse a intenção proposta acima, a comissão elaboradora não conseguiu junto aos pares aprovar disciplinas da área de Educação Matemática ou que tivesse maiores relações com as ciências da Educação. Nota-se, que nesse campo de poder, as relações foram aguerridas em torno de saberes *a* e *para* ensinar, sendo o primeiro privilegiado em função do comprometimento dos professores, pertencentes a mesma casta, nesse caso ao campo dos saberes especializados da Matemática. Nesse contexto, o currículo aprovado era composto não por uma disciplina, mas por duas disciplinas de *Evolução da Matemática*, com 75 horas cada uma.

O nome *Evolução da Matemática* surgiu em substituição a nomenclatura *História da Ciência*, alterada por meio da Resolução nº 02, de 16 de janeiro de 1989;²⁷⁰ esta foi a primeira alteração feita no currículo do curso de Matemática. A alteração surgiu antes da oferta da primeira turma com o nome *História da Ciência I e II* propostas para o 7º e 8º semestres. Desse modo, a área de Filosofia e História da Matemática se institucionalizou e passou a contribuir com a formação de professores por meio do seu primeiro professor – poderíamos dizer catedrático desta disciplina –, Carloman Carlos Borges.

Oficialmente não foram encontrados registros de sua participação na comissão de implantação ou nos pareceres referentes ao processo de implantação do curso de Licenciatura em Matemática. Contudo, neste momento de sua vida, com cinquenta e poucos anos, já se mantinha bastante isolado; possuidor de um capital de prestígio científico e de notoriedade intelectual costumava falar e fazer o que pensava. Consequentemente, mantinha relações cordiais com alguns – nesse campo de poder científico, as cordialidades servem para balancear e equilibrar as relações, muitas vezes explosivas e que não contribuem para a manutenção do campo e da reprodução das práticas do grupo – e com outros, que ainda o seguiam como

²⁶⁹ Idem, *ibidem*.

²⁷⁰ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas sobre o curso de Licenciatura em Matemática, portaria para implantação do colegiado do curso de Licenciatura em Matemática e o edital de abertura de inscrição do vestibular.** Feira de Santana: UEFS, 1991. p. 16

“testemunha de Jeová”, exercia certo poder, mantendo o controle, como no caso da professora Regina Rosa, sua ex-aluna na UFBA e a primeira pessoa indicada por ele para trabalharem juntos na FEEFS.

Regina Rosa era a coordenadora da Comissão de implantação, consequentemente sofreu influências diretas de Carloman Borges. Expedito Azevedo mencionou que “[...] quem implantou tudo isso foi o professor Carloman, essas disciplinas novas que foram surgindo, foi Carloman que incentivou a colocação na grade. Ele dizia tem que ter, porque ela tem necessidade para o ensino da matemática”²⁷¹. Da posição no campo acadêmico de prestígio científico e notoriedade intelectual, e a partir da fala de Expedito Araújo, soa uma certa imposição quando diz “tem que ter”, tudo levar a crer que houve uma apropriada exigência sobre a inserção dessas duas disciplinas no currículo aprovado.

Embora ele não tenha participado oficial e diretamente, o professor Nildon Pitombo recorda que, por meio de conversas de bastidores, a participação dele era “Excelente, sobremodo quanto ao caráter da historicidade das idéias matemáticas.”²⁷² O posicionamento de Carloman Borges sobre a discussão de temas de Filosofia e da História da Matemática na formação de professores sempre tinha o ensino da Matemática como destino final. Ainda segundo Nildon Pitombo, várias foram as conversas, pois ainda

Relembro as boas conversas sobre esse assunto. Carloman já era um cientista maduro e sabia bem do que queria, ao tratar dessas disciplinas, ou seja: mostrar por intermédio delas que o conhecimento matemático é influenciado pelo tempo histórico, pelo nível de exigência da sociedade para com o desenvolver dos fatos científicos e as respostas às indagações. Também, estava presente a discussão sobre o pano de fundo dos questionamentos filosóficos presentes no acontecer científico.²⁷³

E como Carloman Borges sabia o que queria e esse era um saber a ensinar que ele dominava e tinha interesse, intermediou discussões e intercambiou informações com o propósito de obter êxito na aprovação das disciplinas no currículo. As ementas propostas para as disciplinas *Evolução da Matemática I e II* eram,

- (I) Análise da produção do conhecimento científico, com enfoque especial para a Matemática na sua dimensão histórica, como ciência, evidenciando sua função no desenvolvimento das teorias filosóficas, sociológicas e educacionais, de modo a permitir ao estudante a compreensão exata do seu processo de ensino.

²⁷¹ ARAUJO, Expedito Azevedo. Op. cit. p. 10

²⁷² PITOMBO, Nildon Carlos dos Santos. Op. cit.

²⁷³ Idem, ibidem.

(II) Elaboração de uma síntese teórica envolvendo a história da Matemática e a dimensão psicológica sociológica filosófica do conhecimento, de modo a caracterizar com firmeza os princípios, as normas e os métodos de desenvolvimento da produção científica em Matemática.²⁷⁴

A disciplina *Evolução da Matemática I* tinha como pré-requisito as disciplinas *Álgebra Linear II*, *Análise I* e *Tópicos Especiais de Lógica*. Como bibliografia básica constavam os livros de Carl B. Boyer²⁷⁵, Bento de Jesus Caraça²⁷⁶ e Dirk J. Struik²⁷⁷ para as duas disciplinas, entre outras na bibliografia complementar; estes livros constam no Projeto de Reconhecimento do curso. No projeto de implantação foi apresentada uma relação “[...] de livros que a Biblioteca deve adquirir [...]. A quantidade de exemplares por títulos precisa ser aumentada, em relação ao acervo existente e aquele que vai ser adquirida (sic)”²⁷⁸. Assim, houve essa preocupação com a aquisição de novos livros essenciais ao processo de profissionalização do ensino da Matemática.

Entre os livros apresentados estava, além do Boyer e do Caraça, um livro de autoria de Carloman Borges intitulado *A Matemática: suas origens, seu objeto e seus métodos*, sem uma data de publicação, apesar de ter sido reproduzido pela UEFS. Entretanto, Josenildes Almeida recorda que em 1987 usou esse livro. Na Biblioteca Central Julieta Carteado, na UEFS, constam mais de dez exemplares do referido livro. De posse de um deles, pude verificar sua composição em 136 páginas, escritas apenas em anverso, numa cópia que poderíamos chamar de publicação mimeografada, ganhou uma capa e a reprodução de vários volumes, pois era o curso obrigatório das disciplinas ministradas pelo professor Carloman nos últimos semestres.

O tema *origem do conhecimento matemático* ocuparia três dos cinco capítulos. O primeiro aborda três correntes filosóficas (racionalismo, apriorismo e logicismo) para justificar a origem do conhecimento humano e, por conseguinte, do conhecimento matemático; o segundo, através de uma reflexão histórica sobre as fontes do conhecimento matemático antigo, apresenta os sistemas de numeração e as regras operacionais, segundo a chamada escola realista; no terceiro, apresenta a origem da geometria e mostra o infinito matemático. A lógica,

²⁷⁴ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Projeto para a implantação...* 1985. Op. cit. p. 24

²⁷⁵ BOYER, Carl B. **História da Matemática**. São Paulo: Editora Edgar Blucher, 1986.

²⁷⁶ CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da Matemática**. Lisboa: Livraria Sá da Costa; ed. Lisboa, 1984.

²⁷⁷ STRUIK, Dirk J. **História concisa das Matemáticas**. Lisboa: Gradiva, 1989.

²⁷⁸ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Projeto para a implantação...* 1985. Op. cit. p. 42

a axiomática e as definições são apresentadas no quarto capítulo, sob o título *E a matemática continua progredindo....* Ao último capítulo coube a apresentação das *demonstrações matemáticas*, ocupando 53 páginas do livro.

O grande propósito do livro era fazer o aluno refletir criticamente, segundo um ponto de vista realista, como afirmou Carloman Borges quando escreveu a introdução. Apesar de afirmar que as ideias presentes no livro não estavam atreladas a dogmatismos, quando propõe que os alunos tenham atitudes mentais próprias e criadoras, isso parece contraditório com a concepção realista, mas sua personalidade, sutilmente, tinha o dom de querer tudo ao seu modo, “era uma pessoa de personalidade difícil de lidar”²⁷⁹. Também mencionou que algumas questões propostas ao final dos capítulos vinham causando “perturbações mentais”²⁸⁰ nos alunos. O único objetivo era pensar, pensar matematicamente. Para tal exigia-se do aluno fazê-lo cientificamente, através da “[...] reflexão que nada mais é do que a ‘manipulação’ dos novos conceitos [...] elaborada de um modo científico, isto é, acompanhada das seguintes qualidades: coragem, curiosidade, imaginação e ceticismo.”²⁸¹

A institucionalização de um curso voltado à História da Ciência se deu em função dos problemas pelos quais passavam o curso de formação de professores em Ciências, seja a curta ou a plena, de dupla habilitação (Matemática e Biologia). Conforme mencionado no retalho anterior, em dezembro de 1983, após reunião do Departamento de Ciências Exatas, institui-se uma comissão de professores, sob coordenação da professora Regina Lúcia Rosa da S. Ribeiro, para a elaboração de um projeto de implantação do curso de Licenciatura em Matemática. Este projeto foi apresentado à comunidade acadêmica a fim de que os corpos docente e discente pudessem discutir a proposta e opinar sobre as mudanças necessárias: além da formação matemática, propôs uma visão sociológica e uma visão filosófica da Matemática (origem e evolução), e uma vivência pedagógica, conforme já mencionado anteriormente.

Dessa versão constava a disciplina *História da Matemática*, com carga horária de 60 horas, cuja ementa propunha

A Matemática no Egito. Mesopotâmia e Grécia. A Matemática Árabe. A Matemática no Renascimento. Galileu e Kepler. A geometria Analítica. Newton e o Cálculo Infinitesimal. A Análise no século XIX. A Álgebra Abstrata. As Geométricas não

²⁷⁹ BACELLAR, Celina Nunes. Op. cit.p. 9

²⁸⁰ BORGES, Carloman Carlos. **A matemática**: suas origens, seu objeto e seus métodos. Feira de Santana, BA: 1983. p. 1

²⁸¹ Idem, ibidem.

Euclidiana (sic.). Poincaré, Hilbert e a Matemática do século XX. A Teoria de Conjuntos.²⁸²

Vale ressaltar, conforme já mencionado, que, para a elaboração desta proposta, além das resoluções do CFE, foram consultados materiais de Ubiratan D'Ambrósio e o catálogo de curso da Universidade Federal Fluminense, da UFBA, da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal do Paraná e da Universidade do Rio Grande do Sul.

Apesar de a disciplina trazer a discussão da Matemática no séc. XX a partir de Poincaré e Hilbert, ainda seria pouco próxima da visão filosófica que o projeto propunha; contradizendo, talvez, a formação pretendida, pois os tópicos propostos ressaltam os grandes feitos, produzindo heróis e se apegando apenas ao objeto, deixando de lado o contexto histórico-social, bem ao estilo do materialismo histórico.²⁸³ Provavelmente, essa proposta não foi aceita por Carloman Borges, que já trabalhava numa linha em que se discutia a matemática numa perspectiva mais realista, ministrando a disciplina *Tópicos da Matemática Aplicada* no último semestre da habilitação em Matemática do curso de Licenciatura em Ciências.

O curso de Ciências passou, em vários momentos, por ajustes curriculares para atender as demandas legais, institucionais ou pessoais, no caso de alguns professores. Durante esse processo de ajustes do currículo, Carloman Borges influenciado por tudo que leu, desde alguns romancistas nordestinos da geração de 1930, os clássicos russos e sobre a matemática, viu a oportunidade de poder exercer suas convicções pessoais, sua dimensão filosófica e humanista, através de uma discussão matemática. Claro que o fato de possuir o livro não quer dizer que o foi lido, mas as marcas, os rabiscos, folhas dobradas no canto, anotações podem dizer alguma coisa. Antônio Torres, ex-aluno de Carloman Borges, em 1957, no curso ginásial em Alagoinhas, recorda que

Para o professor Carloman, compreenderíamos melhor o país em que vivíamos, se lêssemos a literatura brasileira moderna, muito bem representada pelos romancistas do Nordeste, que, com a cearense Rachel de Queiroz, o alagoano Graciliano Ramos, o paraibano José Lins do Rego e o baiano Jorge Amado haviam inaugurado o mais

²⁸² UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto para a implantação...** 1984. Op. cit. p. 33

²⁸³ BARROS, José D'Assunção. **O campo da história:** especialidades e abordagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

poderoso ciclo literário nacional, no século XX, o do “romance de 30” – ou seja, da década de 1930.²⁸⁴

Assim, Antônio ainda recorda que o primeiro romance lido foi emprestado por Carloman Borges. Assim, houve uma influência de suas leituras, ampliando o seu modo de compreender e viver o mundo. Entretanto, a resolução 30, no auge do regime militar, exercia controle sobre os modos de (in)formar e cooptar cidadãos para movimentos que se mostrassem contrários às ideologias do regime; inclusive, constavam a obrigatoriedade das disciplinas Estudos dos Problemas Brasileiros I e II.

Deste modo, a criação de disciplinas para a habilitação em Matemática possibilitaria um rompimento na linearidade e nas certezas produzidas pela Matemática. Assim, criou-se o componente *Tópicos da Matemática Aplicada* (EXA112), cuja ementa propunha o ensino das “Equações diferenciais da física, da química e biologia.”²⁸⁵ Contudo, a saída de Carloman Borges para a França aconteceu em 1977, um ano antes do funcionamento das habilitações em Matemática e Biologia. Ele só retornou em 1980 e assumiu a disciplina em questão, e a ementa da mesma passou a propor a discussão sobre as “Origens do conhecimento matemático; evolução da matemática; lógica e axiomática; tipos de demonstrações; e natureza do raciocínio matemático.”²⁸⁶ Provavelmente, o seu processo de amadurecimento – tanto intelectual quanto etário, pois já beirava os 50 anos –, aliado ao fato de ser o primeiro doutor em Matemática da UEFS, levou à mudança da ementa proposta para a disciplina.

Sobre a disciplina na sua formação, Josenildes Almeida recorda que “[...] é a disciplina desta apostila [mostra a apostila], era chamada de apostila na época, nós estudamos isso aqui tudo, as demonstrações ele fazia conosco, ele colocava a gente no quadro para responder, minhas colegas só faltavam morrer de medo.”²⁸⁷ Ao olhar o caderno usado por ela nas aulas da referida disciplina podemos compreender um pouco mais as práticas culturais daquele período e entre aqueles sujeitos. Num caderno de capas cinza e espiral preto, especialmente encadernado desse modo, pois teve a capa arrancada quando emprestado a uma colega de curso, conforme ressaltou quando me cedeu todos os seus cadernos e seus classificadores contendo provas,

²⁸⁴TORRES, Antônio. Recordações de um leitor de Jorge Amado. In: CHAVES, Vania Pinheiro; MONTEIRO, Patrícia. (Orgs.). **100 anos de Jorge Amado: o escrito, Portugal e o Neorealismo**. Lisboa, CLEPUL: 2015. p. 25-37. p. 32

²⁸⁵UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas...** 1991. Op. cit. p. 49

²⁸⁶Idem, ibidem. p. 35

²⁸⁷ALMEIDA, Josenildes de Oliveira Venas. Op. cit. p. 16

apostilas e outras anotações; as folhas bem amareladas, porém muito conservado. Na organização das escritas, distribuídas nas dez matérias do caderno, estavam as disciplinas, respectivamente, *Equações Diferenciais, Análise, Tópicos da Matemática Aplicada, Topologia Geral e Estágio Supervisionado II*.

Na primeira página também podemos identificar o horário de aulas daquele semestre, assim as aulas da referida disciplina ocorriam das 9 horas e 30 minutos até as 12 horas e 30 minutos, sempre às segundas e terças feiras. A matéria do caderno destinada a disciplina foi a de número 5 e na folha que serve de divisão consta o nome da disciplina e do professor, escrito Carloman Carlos. A primeira aula, conforme anotação em seu caderno, ocorreu em 05 de outubro de 1987, o semestre começava atrasado por conta da greve ocorrida meses antes, foi apresentado um série de conceitos e definições sobre a origem do conhecimento matemático, distribuídos em três capítulos conforme organização do livro escrito pelo próprio professor. Nesse bloco de aulas, foram apresentadas as correntes filosóficas da matemática – racionalismo, apriorismo e logicismo – no primeiro capítulo; o segundo trouxe o realismo, as fontes do conhecimento matemático antigo, os sistemas de numeração e regras operacionais; já o terceiro, apresentou a origem da geometria e o infinito matemático.

Desse modo, Josenildes Almeida ainda ressalta que “pegava [o livro], na biblioteca, emprestado, todos os meus colegas; a gente pegava e isso aqui nos acompanhava o semestre todo”²⁸⁸. As aulas envolviam também exercícios escritos, conforme consta no caderno todas as questões propostas no livro, respondidas a lápis, enquanto as perguntas formam escritas de caneta azul; as aulas desse primeiro bloco duraram por quatro semanas. O segundo bloco só se iniciou em 02 de novembro, com o início do quarto capítulo, estudando o item (I) Lógica, passando pela (II) axiomática e (III) definições. O quinto capítulo introduziu os tipos de demonstrações matemáticas. Cabe ressaltar que todo o conteúdo era apresentado

[...] com as leituras, com indicação de leituras [folheia a apostila], com referências, ele dizia lá na sala que isso aqui foi fruto da, do doutorado dele, isso aqui era fruto do doutorado dele, de pesquisa, de como ele desenvolveu lá na França, então ele chegou e eu acho que ele datilografou, você tá vendo que é toda datilografada e estudamos tudo isso aqui, tudo! Tive dificuldade, muitas, mas como eu sempre perguntei, nunca levei pra casa, eu perguntava a ele mesmo e buscava essa ajuda de outros colegas. [...] usava muito quadro também, ele mediava, porque aqui também você vai ver, tem muita abstração, muitos axiomas e ele na verdade nos fazia ver geometria, tem uma série de coisas que ele traz, trigonometria. Então, nunca ficou desassociado, essas leituras é o conteúdo matemático em si e ele forçava a gente a estudar²⁸⁹

²⁸⁸ Idem, ibidem. p. 17

²⁸⁹ Idem, ibidem. p. 18-9

Entretanto, quando Celina Bacellar estudou a disciplina em 1980, ela não recordou do livro, lembra de todo o conteúdo estudado mas não recorda de tal livro. Menciona que havia umas apostilas de poucas folhas. Porém, ao analisar os seus cadernos, estes foram essenciais para perceber que as questões resolvidas correspondiam às questões propostas no livro, inclusive obedeciam a mesma sequência, enunciados, numerações e paginação. Conforme Carloman mencionou a “[...] obra se originou do curso que vimos dando na Universidade Estadual de Feira de Santana (Bahia) desde o primeiro semestre de 1980 e intitulado “Tópicos de Matemática”²⁹⁰. Destarte, as notas de aulas pensadas para a disciplina, a partir de 1980, deram origem ao livro, que foi organizado e encapado em 1983, segundo a introdução escrita para o mesmo.

Assim sendo, aulas de Carloman Borges envolviam toda uma discussão filosófica e histórica sobre a Matemática, usando muito de demonstrações matemáticas; contudo, dentro de uma concepção realista, como ele menciona na introdução do seu livro.²⁹¹ Todavia, muitas são as concepções realistas em Matemática. Carloman quando escreveu em seu livro sobre a “formação da Aritmética”, deixou explícita qual seria a sua concepção sobre o realismo, registrou que sua explanação

[...] rejeita as teses dos racionalistas, dos aprioristas (sic) e dos logicistas, confirmando plenamente a tese central dos realistas, qual seja, a de que o conhecimento matemático e, por extensão, todo conhecimento humano, qualquer se origina de uma realidade bem concreta, da prática econômica, social, etc, dos homens. Porém, não basta somente isto no processo do conhecimento, temos de considerar, também, as forças criadoras da razão humana e a existência de uma certa intuição intelectual; finalmente três coisas, a realidade, a razão e a intuição, no processo do conhecimento – não são independentes uma das outras, todas elas se relacionam entre si mesmas em ações recíprocas, produzindo transformações que constituem o desenvolvimento do conhecimento, o qual se efetua por meio de saltos qualitativos e jogo de idéias contrárias, porém, inseparáveis.²⁹²

Em meio à discussão do projeto de implantação do curso de licenciatura em Matemática, na versão do projeto apresentada em 1985, a disciplina *História da Matemática* desaparece e dá lugar às disciplinas *História da Ciência I e II*, para atender a concepção realista da Matemática proposta por Carloman Borges, num momento em que poucos cursos de Matemática traziam uma abordagem histórica e filosófica dessa ciência para a formação de

²⁹⁰ BORGES, Carloman Carlos. **A matemática...** Op. cit. p. 1

²⁹¹ Idem, ibidem.

²⁹² Idem, ibidem. p. 24-5

professores. A disciplina História da Matemática aparece no início do século XX, quando, na Alemanha, em Heidelberg, mais especificamente em 1904, no III Congresso Internacional de Matemática, é aprovado um documento, proposto por matemáticos, educadores matemáticos e historiadores da matemática, cuja proposta é a recomendação do uso da história da matemática na formação de professores.²⁹³ Ao longo da primeira metade do mesmo século, presenciamos um avanço no desenvolvimento da matemática e no processo de reorganização curricular, este sendo interrompido pelas Guerras Mundiais. Entretanto, com a chegada do Movimento da Matemática Moderna (MMM), em meados do século XX, houve uma interrupção nos usos da História da Matemática nos cursos de formação.

Conforme Vianna²⁹⁴, André Lichnerowicz (1915-1998), um dos mais renomados matemáticos franceses, acredita que a história da matemática não ofereceria maiores contribuições ao ensino de matemática na escola básica. As razões pelas quais havia a resistência ao uso didático da história da matemática, talvez estejam ligadas a ideia que, quiçá, apenas ela seria capaz de desmistificar o caráter pronto e acabado que a Matemática possui. Deste modo, com a não aceitação e uso da história da matemática pelo Movimento da Matemática Moderna (MMM), houve uma lacuna que durou até o final dos anos 1980, sem usos da História da Matemática na formação de professores que ensinariam matemática, assim como nos livros didáticos e, consequentemente, na escola básica.

Poderíamos afirmar que no Brasil, durante esse período, não havia a disciplina História da Matemática em cursos de Matemática? A resposta é simples: havia casos pontuais! Entretanto, essa resposta poderia mudar caso houvesse mais investigações sobre esse tema, uma vez apontados por Baroni e Nobre²⁹⁵, com poucas pesquisas tentando adentrar nessa imensidão. Foi possível encontrar em Oliveira e Fragoso²⁹⁶, que no Estado de Minas Gerais, apenas três universidades federais fizeram a inclusão da referida disciplina durante a década de 1980.

²⁹³MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Angela. **História na Educação Matemática:** propostas e desafios. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. OLIVEIRA, Maria Cristina Araujo de; FRAGOSO, Wagner da Cunha. História da Matemática: história de uma disciplina. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 625-643, set./dez. 2011

²⁹⁴VIANNA, Carlos Roberto. **Matemática e História:** algumas relações e implicações pedagógicas. 1995. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

²⁹⁵BARONI, Rosa Lúcia S.; NOBRE, Sérgio. A pesquisa em história da matemática e suas relações com a Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisaem Educação Matemática:** concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

²⁹⁶OLIVEIRA, Maria Cristina Araujo de; FRAGOSO, Wagner da Cunha. História da Matemática: história de uma disciplina. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 625-643, set./dez. 2011

Já na tese de Stamato²⁹⁷, foram localizadas 43 instituições que ofereciam a disciplina História da Matemática nos cursos de Matemática. Num quadro elaborado pela autora, pude localizar e identificar algumas instituições que tiveram a referida disciplina implementada antes de 1980. Deste modo, havia apenas cinco universidades públicas que ofereciam tal curso, sendo três de caráter obrigatório e duas como optativa. Assim, tanto na pesquisa de Oliveira e Fragoso²⁹⁸, quanto na de Stamato²⁹⁹, percebe-se que na década de 1980, pós fim do MMM, voltou ao cenário a discussão sobre os usos da história enquanto recurso didático. Nesse sentido a UEFS, por meio das iniciativas de Carloman Borges, foi uma destas instituições pioneiras na década de 1980 a oferecer um curso de História da Matemática, como se não bastasse, ainda eram ofertadas duas disciplinas em caráter obrigatório.

A biblioteca pessoal de Carloman Borges, cedida após a sua morte para UEFS, compõe uma seção especial da Biblioteca Central Julieta Carteado da UEFS, com 3.583 obras dos mais variados assuntos e em várias línguas; nela consta a versão espanhola, de 1976, *La matemática: sucontenido, método y significado*, adquirida, provavelmente, quando estava na França; uma tradução do livro *Matematika, eesoderzhanie metody i znachenie* dos russos Aleksandr Danilovich Aleksandrov e colaboradores³⁰⁰. O título do seu livro sugere uma releitura da obra dos russos, entretanto cabe salientar que há muitas divergências entre os conteúdos e as formas abordados. Também não poderia afirmar que a versão russa não serviu de inspiração, sugerindo ideias a serem desenvolvidas por Carloman, via uma concepção realista – que lhe cabia ser muito peculiar – da matemática.

Inclusive também, muito peculiar, era o seu jeito de ser e a forma como se relacionava com os demais. Expedito Araújo recorda de um episódio envolvendo as tais apostilas quando foi fazer o mestrado em Rio Claro, SP; conforme Expedito, Ubiratan D’Ambrósio, seu orientador,

[...] pediu para poder fazer a publicação desse, A origem; pediu pra perguntar a Carloman se ele tinha interesse de publicar. Ele disse que não tinha interesse, que era anotação de aula, que não ia pra nenhum lugar aquilo e deixou. Eu que levei pra estudar, e nesse período que eu levei pra estudar, ele [Ubiratan] viu que eu estava

²⁹⁷STAMATO, Jucélia Maria de Almeida. **A disciplina História da Matemática e a formação do professor de matemática:** dados e circunstâncias de sua implantação na Universidade Estadual Paulista, campi de Rio Claro, São José do Rio Preto e Presidente Prudente. 2003. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências, UNESP, Rio Claro. 2003

²⁹⁸OLIVEIRA, Maria Cristina Araujo de; FRAGOSO, Wagner da Cunha. Loc. cit.

²⁹⁹STAMATO, Jucélia Maria de Almeida. Loc. cit.

³⁰⁰ALEKSANDROV, Aleksandr Danilovich; et al. **La matematica:** sucontenido, metodos y significados. Madrid: Alianza, 1976. 425p

estudando e ele pegou e disse, eu posso pegar esse livro e levar pra casa pra poder eu dá uma olhada, eu disse não é livro é apostila, eram três apostilas, eu posso levar essas apostilas, ele levou, uma semana depois ele trouxe, aí ele fez a proposta. Mandou por escrito, pra ver se ele queria, mas ele disse que não aceitava não, que não tinha essa coisa de mandar publicar nada, que aquilo eram notas de aula, que ele fazia aquilo não era pra publicação, depois de muito tempo foi que ele chegou e fez essa [publicação].³⁰¹

No depoimento acima, nota-se essa personalidade forte e que queria tudo ao seu modo e quando fosse o seu tempo. Talvez o fato do Ubiratan D'Ambrósio ter se prontificado a editar o material para publicação tenha causado certo desconforto, uma vez que ele era mais próximo de pessoas ligadas ao IMPA, como Elon Lima (1929-2017), Manfredo Perdigão e Aron Simes, entre outros.

Portanto, percebi que a história de vida e as relações estabelecidas por Carloman Borges, pessoalmente ou mediadas por outros, levaram-no a leituras, lugares, escolhas. Nesse sentido, o seu conhecimento possibilitou que, em notas de aulas, ele pensasse um lugar no currículo da formação de professores que ensinariam matemática; um lugar no qual suas ideologias ganhassem forma e sua filosofia assumisse contornos, evidenciando suas concepções sobre ensino e aprendizagem de Matemática. Deste modo, os usos do livro em sala de aula foram muito mais além: poder-se dizer que a formação dos licenciados em matemática, bem como as relações pessoais estabelecidas por este, constituíram-se na escola carlomaniana?

4.3 Cada retalho tem o seu lugar: a profissão

A criação da UEFS, e consequentemente do curso de Licenciatura em Ciências, possibilitou a ampliação do quadro docente das várias áreas de conhecimento quando comparado com o quadro de professores da antiga Faculdade de Educação. Inicialmente com o funcionamento da UEFS, os três docentes originários da Faculdade de Educação – Carloman Borges, Regina Rosa e Raimundo Nascimento – somaram-se a Arly Oliveira também recém contratada pela UEFS. Esses foram os professores responsáveis por estruturarem o campo universitário da área de Matemática. Carloman Borges e Regina Rosa já entraram, por conta da experiência no ensino superior, como professores titulares de disciplinas, ou seja, eram uma espécie de catedráticos, respectivamente, das disciplinas de *Matemática I, II e III* e *Prática de Ensino de Matemática*.

³⁰¹ ARAUJO, Expedito Azevedo. Op. cit. p. 7

A reprodução e manutenção desse campo precisava ser mantida e eram necessários novos membros ao grupo. Com a manutenção do grupo estariam asseguradas as condições essenciais à constituição do campo universitário, que aqui caracterizo como: interesse, dedicação à instituição, conhecimento da área de formação, respeito ao demais e superiores, além de assumir as funções acadêmicas e institucionais competentes aos docentes.³⁰² Desse modo, estariam garantidos a reprodução dos saberes *a* e *para* ensinar, assim como dos modos de operacionalização das atividades docentes, mantendo a reprodução social do campo.

Carloman Borges ao retornar do doutorado constituiu um grupo de estudos, que não foi nomeado, era apenas chamado de grupo de estudos. Conforme lembrou Celina Bacellar,

[...] ele fez um grupo de estudo; era eu, Inácio, Expedito e Lidiane, em horário oposto. E ele tralhava justamente com cálculo, limite, derivada; mas ele dava aula, ele vinha de Salvador, ensinava na Católica. Mas ele tinha aquele compromisso, tinha esse grupo de estudo, ele as vezes dava aula, mas na maioria era a gente resolvendo exercícios do Psikunov, aquele preto [livro da capa preta], que se não me engano estava em espanhol. Esse livro que a gente fazia todas as atividades, volume 1 e volume 2. Lembro que ele deu o nome de um livro, era uma coleção, já era em português, mandei comprar no Rio com muita dificuldade, não lembro o nome do livro; novinho, uma pessoa o pediu emprestado, emprestei o livro e a pessoa saiu da UEFS e levou o livro, até hoje não sei o nome.³⁰³

Observemos que as características de pertença que eram necessárias à manutenção do grupo se expressam no depoimento acima. Expedito Araújo também recorda

[...] era eu, Inácio, Celina, Wilson e acho que Lidiane, nós formamos um grupo de estudos com professor Carloman e nesse período... Eu não lembro se foi antes ou depois de se formar, eu sei que nós fizemos um grupo, eu acho que foi antes, eu estava na Matemática [cursando a habilitação em Matemática], se eu não me engano.³⁰⁴

Provavelmente, esse grupo começou em 1980, como recordou Celina Bacellar. Outro fato mencionado, tanto por Expedito Araújo quanto Celina Bacellar, é que os integrantes do grupo eram alunos convidados.

Essas pessoas, porque foi feito convite por ele, foram pessoas que ele convidou. Ele que escolheu essas pessoas. Não tinha diferença entre nós, pelo menos porque esse Expedito também veio de um curso de Fundação [Curso de Tecnólogo em Construção Civil, a partir de 1982, Engenharia Civil], só que ele fez a plena, não. Ele na sala, Inácio, ele se comportava igual. Ele era um a pessoa normal, todo mundo tinha mesmo

³⁰²BOURDIEU, Pierre. Loc. cit.

³⁰³ BACELLAR, Celina Nunes. Op. cit. p. 5-6

³⁰⁴ ARAUJO, Expedito Azevedo. Op. cit. p. 5

desempenho, quando tinha necessidade um ajudava o outro, eu nem sabia q ele tinha vindo de Engenharia. A gente era muito ligado, eu, Wilson e Expedito.³⁰⁵

Entre os citados havia Expedito Araújo e Inácio Fadigas que eram da Engenharia Civil, entretanto Expedito já havia se licenciado em Ciências Curta, e nesse momento cursava a habilitação plena em Matemática. O ingresso no grupo estava condicionado ao crivo do líder, professor Carloman Borges; logo, a escolha se dava a partir do momento que ele conhecesse essas pessoas como seus alunos e daí houvesse uma empatia, parece-me que as fichas eram lançadas no jogo, as apostas eram feitas e todos tinham potencial e eram tratados do mesmo modo, conforme Celina mencionou acima. Entretanto, o potencial visto em cada um dos sujeitos pertencente a esse campo dependia dos interesses e desejos do líder. Ressalto que o curso de Engenharia, por ser considerada uma profissão de *status*, com maior concorrência no vestibular, selecionava os melhores alunos; esse fato servia como um disparador em busca de alunos com potencial para seguir carreira acadêmica como professor da área de Matemática.

Wilson de Jesus também recordou, compondo a memória coletiva do grupo, de lembranças próximas as mencionadas por Celina Bacellar e Expedito Araújo, como se lê abaixo:

Era um dia na semana, parece que era uma sexta-feira, de oito as doze. Eu lembro que costumava chegar atrasado, que morava no centro da cidade. E aí ele disse assim: se for para chegar atrasado, melhor não vir. Sabe o que eu fiz, eu vinha de bicicleta para não chegar atrasado. Saía da Kalilândia[bairro no centro de Feira de Santana] para cá [UEFS] de bicicleta. A gente trabalhava com matemática elementar e trabalhava com matemática superior também. Aquele livro do Psikunov, ele, a gente estudou bastante. Discutia história, discutia as demonstrações, a história das demonstrações, a gente trabalhava bastante. Esse grupo tinha eu, Celina, Expedito, Inácio, Lidiane. Lidiane já aposentou. Expedito, Inácio e eu, todos três fizemos mestrado; Inácio e eu fizemos doutorado. Isso ainda foi impulso dessa influência. E todos esses trabalharam aqui na universidade, trabalham. Celina ainda trabalha. Você vê que era para qualificação mesmo e que era interessante.³⁰⁶

A postura rígida do tecelão ao escolher as linhas e suas cores, foi formando professores e contribuindo para a constituição de uma identidade docente. Identidade enquanto identificação, enquanto pertença. Nessa teia, os fios eram lançados com a finalidade de ocupar todos os espaços e direções; direções em relação aos tipos de saberes e aos vários espaços dentro do campo de saberes especializados em Matemática. As ações do grupo eram pensadas a curto, médio e longo prazos; entretanto, não era algo discutido pelo grupo, o líder funcionava como a

³⁰⁵ BACELLAR, Celina Nunes. Op. cit. p. 6

³⁰⁶ JESUS, Wilson Pereira de. Op. cit. p. 4

mola mestra, carregava em si as funções de coordenador, articulador, professor. Expedito Araújo ainda recorda que nesse período

[...] ele ajudava a gente a fazer o Psikunov todinho, e as vezes eu tenho facilidade de aprender as coisas por causa disso, eu estudei muito matemática. Ele sentava, dava o material, ajudava a gente, era um grupo de estudos... Tinha o dia marcado, mas não tinha o título, a gente só tinha o grupo de estudos e ele dizia pra gente que quinze anos depois a gente ia colher aqueles frutos, que o que ele estava fazendo ali com a gente nem todo mundo tinha. E a gente tinha realmente a chance de fazer algo melhor do que os professores que estavam saindo formados.³⁰⁷

Todo esse processo de estudo sobre saberes a ensinar era mesclado com o seu modo de fazer, o seu modo de explicar e as relações estabelecidas entre o saber a ensinar e as práticas de Carloman Borges, poderíamos dizer que constituíam o saber para ensinar, a partir da experiência. O tempo foi passando e o engajamento, entrosamento e os saberes matemáticos se encontravam num nível em que os membros do grupo já podiam experimentar outros espaços.

Ele me mandou com uma carta quando fui pra UNICAMP, justamente isso foi em 1980, foi eu, Lidiane, uma outra pessoa que também terminou, Maria Amaral, e nós ficamos na casa de Hildete. E ele mandou uma carta aberta, pra entregar a um professor da UNICAMP; “vou mandar aberta porque sei que você não vai ler”. E realmente não sei o conteúdo dessa carta. Levei a carta pessoalmente, cheguei lá procurei o professor e entreguei ao professor a carta aberta. E nós fomos pra fazer aquele curso de verão. Mas eu já tinha dois filhos, e o meu segundo filho adoeceu, só que ele já tinha mais ou menos a ideia que eu não ia dar continuidade porque questionou se meu marido podia me acompanhar pela profissão dele, ele procurou saber tudo da minha vida. Fui, dei xeique nos filhos, foi quando ele adoeceu, e quando vi que ele piorou, tive que voltar, tive que deixar o curso, nem cheguei a terminar, não tive mais cabeça; pensei, ou curso ou filho, e voltei pra casa. Tenho o nome do professor, recebi depois somente um certificado que participei, como não fiz as provas. Fiz duas disciplinas, umas delas era Análise. E Lidiane também não ficou, que ele tinha interesse que a gente ficasse. Quando voltei, ele já me chamou pra trabalhar aqui. Voltei e comecei a trabalhar aqui na UEFS como substituta na década de 1980. Era curso de Matemática, era Matemática I que eu dava aqui, dei Matemática pra todos os cursos que tinha Matemática I.³⁰⁸

As memórias de Celina Bacellar são importantes para compreendermos o que era pensado para ela e como ela lidava com os caminhos alinhavados pelo tecelão. O verão mencionado por Celina, segundo o seu *currículo lattes*, foi em janeiro e fevereiro de 1981, e as disciplinas, além da mencionada *Análise*, teve também o curso de *Introdução a Álgebra Linear*. Ainda recorda que “No verão, Inácio fez área de cálculo.”³⁰⁹ Nesse sentido, observa-se que do

³⁰⁷ ARAUJO, Expedito Azevedo. Op. cit. p. 5

³⁰⁸ BACELLAR, Celina Nunes. Op. cit. p. 6-7

³⁰⁹ Idem, ibidem. p. 10

grupo havia áreas distintas para cada um. Nesse momento, o convite para trabalhar, garantiria a reprodução social do grupo, pois os “filhos” retornam para seguir a linhagem dos pais; observemos que Celina Becellar menciona a palavra “chamou”. O fato de ele ser professor titular, e detentor de capitais de poder de notoriedade intelectual e prestígio científico, além do capital de poder universitário garantiam livre acesso na contratação de professores substitutos, e até na contratação via concurso público, pois geralmente ele estava nas seleções, compondo as bancas. Deste modo, garantiria a disseminação da linhagem.

Expedito Araújo recorda que

O mestrado em São Paulo foi no fim de oitenta e três, ele chegou pra mim e disse, tenho uma proposta pra lhe fazer, irrecusável, você vai pra Rio Claro fazer mestrado em Educação Matemática. Eu disse não pode ser, você tá maluco? Vai sim, você vai fazer o concurso, pra fazer o mestrado em Educação Matemática, tá tudo certo, tá tudo direitinho, eu disse tá bom. Vai eu e Wilson; nós fomos para Rio Claro em dezembro. [Outros professores foram convidados?] Não, foi eu e Wilson, naquela época não tinha isso, ele disse que precisava de um professor de Educação Matemática e ele queria que eu fosse, porque ele já tinha o grupo de estudos, já tinha essas coisas todas, e ele sabia que a gente ia produzir mais ou menos, né? E nós fomos, só que no primeiro concurso que teve, na primeira prova, eu não passei, tinha dez já prontos, ninguém passou, só aqueles dez, tinha um do Piauí, um de Recife, tinha do Rio [de Janeiro], tinha de São Paulo, tinha três do Paraná, tinha de Santa Catarina, tinha um de Brasília parece, eram dez professores, e que esses professores já trabalhavam com eles, com grupos de Educação Matemática e eles só fizeram formalizar pra poder receber o título de educação. Me mandaram lá uma carta como aluno especial, eu trouxe pra cá, eu dei pra ele. Ele disse: não rapaz, pode deixar que eu resolvo isso! Ele foi e resolveu. Disse não, ele vai voltar, vai voltar, porque a universidade precisa de um professor de Educação Matemática. Aí segundo ano fiz a prova de novo. Segundo foi eu só. Fiquei lá cursando as matérias junto com todo mundo, como aluno especial e nesse ano de novo fiz a prova e perdi, aí eu procurei porque que a gente estava perdendo essa prova, só passou gente de São Paulo, o critério de escolha que eles usavam ninguém sabe.³¹⁰

Nesse período Expedito já era professor da UEFS. Quando se tornou professor da Universidade, as políticas de contratação e/ou plano de carreira ou estatutos no magistério superior não eram tão detalhados como hoje. Funcionava por meio da indicação política atrelada ao poder de prestígio e notoriedade social, e assim se deu a cooptação de Expedito Araújo para ministrar aulas de Matemática I. Antes de retomar ao depoimento de Expedito sobre a sua ida para Rio Claro, cabe narrar, através de suas palavras como ele se tornou professor da UEFS, sem fazer concurso público para tal cargo. Em 1977, recorda não conhecia o professor Carloman Borges, ainda estudante do curso de Construção Civil e contratado pela UEFS, prestava serviço no Laboratório de Construção Civil, quando um dia

³¹⁰ ARAUJO, Expedito Azevedo. Op. cit. p. 6

[...] eu estava no laboratório, ele chegou assim e disse: é você o Expedito? Eu digo: sou sim. Alguma coisa, algum problema? Ele disse: rapaz eu estava conversando com Arly – bem direto –, você que tirou dois SS, Arly [Oliveira] disse que você tem condições disso, você não quer ser monitor? Foi assim, curto e grosso. Eu disse: mas professor, eu não tenho condição de ser monitor, como é que eu vou ser, ainda mais da minha turma que saiu semestre passado, eu não tenho condição, eles vão acabar comigo logo no início. Então, em vez de ter uma carreira promissora, eu vou ser massacrado antes do tempo. Não rapaz, não se preocupe não, não se preocupe com isso não, eles são seus colegas, eles vão lhe dar uma oportunidade, você vai tirar de letra. Eu digo tá bom, aí no semestre seguinte eu já fui ensinar a esse pessoal, graças a Deus me saí muito bem, fiz um trabalho muito bom.³¹¹

Desse modo, Expedito Araújo foi exercendo a docência no ensino superior. Entretanto, parece que esse tipo de prática de recrutamento ganha outros contornos, a institucionalização, pois desde 1979 a entrada de professores para a Universidade se dava via concurso público. Assim, como recordou Expedito Araújo, em 1980,

Entrei junto com mais quatro colegas, eram cinco, e ai nós fizemos uma prova de vestibular, uma prova de monitoria, ele convidou mais cinco pessoas, ele jogou a gente no auditório (Carloman), e disse olha, agora vocês vão, a prova de vocês é o que vocês vão ensinar, é funções, então vocês vão pegar tudo que vocês sabem de funções e você vai passar para o papel. A gente, professor, como é que a gente vai fazer isso? Ele não, você sabe fazer, vocês pegam, falam sobre funções, aquilo que vocês conhecem de funções. Deu cinco folhas de papel pautado a gente, a gente passou quatro horas fazendo essa prova, umas cinco folhas de papel, e uma semana depois saiu o resultado, eu saí em terceiro. Eram Jorge Farias, ele trabalhava aqui também, Lidiane que deixou a um tempão atrás, Leopoldo, Dante, então eram cinco.³¹²

Então, quando Expedito Araújo e Lidiane Vitória prestam a seleção de monitoria, eles já estavam participando do grupo de estudos. Assim, os lugares e a formação na pós-graduação eram definidos pelo líder do grupo; Wilson de Jesus e Expedito Araújo fizeram mestrado em Educação Matemática na UNESP, como planejado. Inácio fez mestrado em Engenharia na Universidade Federal de Pernambuco; Celina Bacellar e Lidiane Vitória acabaram cursando apenas especializações *latu sensu*. Ao que tudo indica parece que não havia resistências as solicitações de Carloman sobre o destino de cada um deles, provavelmente assim, como Celina Bacellar, Lidiane Vitória não fez o mestrado; o fato de serem casadas, ter filho, nesse caso Celina Bacellar, são fatores determinantes para a continuidade da formação da mulher naquele período.

Contudo, essa não foi a primeira tentativa de Carloman Borges para a constituição do campo universitário da Matemática, obedecendo a sua linhagem. Anterior a esse grupo outro

³¹¹ Idem, *ibidem*. p. 10

³¹² Idem, *ibidem*. p. 4-5

foi convidado, constituindo o primeiro bloco de professores desse campo. Arly Oliveira recorda que no período na graduação na UFBA era colega de turma de Regina Rosa e Nilza Ventura.

E quando eu vim pra aqui já foi na Fundação [Universidade Estadual de Feira de Santana], quem me trouxe, me indicou pra aqui foi Carloman, depois veio Nilza, eu vim, depois veio Nilza. Regina entrou desde a antiga faculdade, tanto que quando eu fiz o concurso aqui, a gente, nós entramos sem concurso, passamos um ano dando aula na universidade sem concurso, fizeram o concurso e aqueles professores da antiga Faculdade entraram sem concurso, foram efetivados sem concurso, então quando foi a minha banca, colocaram Regina. Carloman também. Foi quem me convidou. Ele foi meu professor de Cálculo III. O I e o II com [Omar] Catunda, o III com Carloman e o IV com Catunda.³¹³

O convite para lecionar era estabelecido a partir das relações de confiança existentes entre ele [Carloman] e os professores. Nesse caso, todas elas foram suas alunas no Instituto de Matemática da UFBA e de Omar Catunda, de quem ele era discípulo. Desde a sua entrada na antiga Faculdade de Educação e o convite para Regina Rosa assumir as disciplinas *Prática de Ensino da Matemática I e II*, e depois na UEFS, foram constituídos pelo potencial imaginário dele sobre elas em relação ao universo acadêmico e aos desejos e anseios de ser professoras do ensino superior. Estrategicamente, ele já sabia que convidaria Arly Oliveira mais tarde, tanto que “[...] o bacharelado foi por influência de Carloman, porque Carloman dizia assim, olha faça bacharelado, porque pra ir pra universidade você precisa de bacharelado e aí eu fiz o bacharelado,”³¹⁴ Entretanto, talvez essa não fosse uma escolha somente dela, o fato de ser casada e ter filhos também pesava nas suas escolhas profissionais, e assim “[...] eu nem pensava, não sei se ele ia me levar, e na época que fundou eu estava parida de dois meses, e eu não queria vim, porque como era que eu ia deixar e vir pra Feira de Santana. Eu agradeço ao meu ex-marido que me incentivou: o país investiu em você, e você agora vai ficar em casa com filho.”³¹⁵

As escolhas dos outros sobre a sua profissão ou sobre quais caminhos seguir sempre passaram pelas suas vontades e desejos, pelo que ele imaginava como deveria ser o campo universitário da área de matemática. Não poderia deixar de mencionar que a professora Hildete França, que foi sua aluna no curso de Ciências na Faculdade de Educação, por seu incentivo cursou a Licenciatura plena em Matemática na UCSal, no período em que ele também ensinava lá, terminando em 1978 e em seguida sendo admitida como professora na UEFS. Entretanto, nem tudo estava ao seu controle, por exemplo, o desejo em cursar mestrado. Das quatro

³¹³ OLIVEIRA, Arly Mari Carvalho. Op. cit.p. 6-7

³¹⁴ Idem, ibidem. p. 12

³¹⁵ Idem, ibidem.

professoras citadas, conhecidas como “as meninas de Carloman”³¹⁶, apenas Regina Rosa concluiu o mestrado, depois de 20 anos como professora da ensino superior; Hildete França, entre 1979 e 1981, cursava mestrado em Matemática na UNICAMP e não defendeu a tese, recebeu o título de especialista. Já Arly Oliveira e Nilza Ventura fizeram especialização. Sobre ser conhecida como as meninas de Carloman, Arly Oliveira, recorda que

[...] não me incomodava não, era uma forma até de prestígio na época, ser as meninas de Carloman, porque ele era assim pra Dr, Zé Maria, o primeiro reitor da UEFS, ele era o Deus da Matemática, então ser as meninas dele era prestígio. Então as pessoas que ele indicou, que trouxe pra aqui, a maioria foi tudo indicação dele.³¹⁷

O reconhecimento intelectual de Carloman Borges aliado as boas relações, por um bom período, com o Reitor, garantiam a reprodução social do campo. Porém, a perda do controle sobre a carreira docente das professoras que buscaram as formações idealizadas, ou subverteram, fazendo outras escolhas, levou Carloman Borges a adotar outra estratégia, a criação de um grupo de estudos. Assim, teria tempo, para junto com alunos estudar os conteúdos e incentivá-los sobre a carreira na pós-graduação, ou seja, seria o tempo de persuasão.

Quando começou esse grupo de estudos, eu não sabia que ele já queria colocar todos esses alunos aqui na UEFS, Inácio, Expedido, eu; fiquei como substituta, eu estava muito presa no Estado, com filhos, pensando muito em família, não tive esse olhar que os outros tiveram pra ele. Ele investia no aluno quando sabia que ele podia contribuir pra UEFS. Como eu disse a você no início, queria fazer Informática, cursando Matemática e ainda pensando nisso; eu disse a ele que ainda tinha vontade de fazer o vestibular, e naquele momento minha mãe podia já me mandar para Salvador, ele e me chamou e perguntou se eu já tinha pensado nesse curso, porque eu já estava fazendo Matemática, ele disse: “olha, você vai trabalhar só com máquinas, se você fizer esse curso, vai ficar só numa sala com máquinas; com Matemática vai ficar mais com pessoas em sala de aula”, ele me tirou desse curso, “você já pensou que com Matemática você vai lidar com seres humanos?”. Como eu era muito jovem, ele deve ter percebido que eu era muito imatura, lembro também que ele disse “escolha pra ser seus amigos pessoas que tem nível superior ao seu”, se eu tivesse amizade com pessoas que não queriam nada, eu poderia não evoluir. Foi uma recomendação, tudo isso cativou como professor.³¹⁸

Além de instrumentalizar os alunos no grupo de estudo, Carloman Borges também exercia o papel orientador vocacional e contribuía com uma formação geral, através de conversas e indicação de leituras que possibilitariam a ampliação do universo cultural dos estudantes, isso para ele era muito importante. A formação geral sobre as várias áreas de

³¹⁶ Idem, ibidem. p. 40

³¹⁷ Idem, ibidem.

³¹⁸ BACELLAR, Celina Nunes. Op. cit. p. 7-8

conhecimento eram necessárias para aquele que era professor e pretendia a carreira acadêmica, assim se tornaria o homem culto. A sua biblioteca particular, hoje acervo da UEFS, possui títulos que vão da literatura a geografia, línguas, enciclopédias, filosofia, de todas as áreas.

Esse modelo surge das relações estabelecidas com Omar Catunda, de quem foi assistente no IM-UFBA. Catunda proferiu a aula inaugural na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1945, com o tema *A posição da Matemática na cultura geral*. Assim, à medida que explanou sobre o tema, tratou de caracterizar o que seria um homem culto, dizendo que o mesmo deveria ter:

- 1) Um conhecimento bastante completo e um domínio efetivo do idioma que deve usar na vida, devendo esse conhecimento compreender um estudo profundo das origens e da evolução assim como da estructura da linguagem comum, atual do povo.
- 2) Um desenvolvimento bastante grande da faculdade de raciocínio puro e abstrato e da intuição espacial, e ao menos um conhecimento elementar dos algoritmos da matemática.
- 3) Um suficiente conhecimento de Geografia e Cosmografia para ter uma idéia da sua situação no Universo e também da posição que ocupa seu paiz entre as nações civilizadas, assim como um suficiente conhecimento da História Universal para se compenetrar da importancia relativa que pode ter sua época dentro dessa História.
- 4) Um idéia geral, com possível exclusão da parte técnica e da terminologia especializada, da estructura do mundo físico e do estado atual das Ciências Puras: Física, Química, História Natural.
- 5) Um conhecimento, quanto possível completo, da história do pensamento humano, isto é, dos mais importantes sistemas filosóficos e das grandes obras da literatura; e finalmente, condição que eu julgo quasi uma consequencia das anteriores:
- 6) Um gosto artístico mais ou menos apurado, hábito de leitura e interesse pela música e pelas belas artes.³¹⁹

Esses eram os princípios que regiam Omar Catunda e suas relações. Visto como um humanista por Carloman Borges, este recorda que “Com ele era possível conversar acerca dos mais variados assuntos: arte, filosofia, literatura, política e até mesmo, matemática...”³²⁰ Toda essa convivência permitiu que Carloman Borges também se tornasse uma pessoa preocupada com o outro, o espírito fraterno também era aflorado; Celina Bacellar recorda que “Ele procurava saber do aluno, de maneira bem discreta. Se estava trabalhando, como era a casa, família, sentia que ele queria saber se a pessoa precisava de alguma ajuda dele. Ele tinha esse olhar e queria saber o que acontecia mais fora, e dava conselhos, esse do curso que eu queria fazer.”³²¹

³¹⁹ CATUNDA, O. A posição da matemática na cultura geral. Aula inaugural. In: **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1945.

³²⁰ BORGES, Carloman Carlos. Entrevista... Op. cit. p. 33

³²¹ BACELLAR, Celina Nunes. Op. cit. p. 8

Os alunos que frequentaram o grupo de estudo: Expedito Araújo, Inácio Fadigas, Wilson de Jesus, Lidiane Vitória, com exceção Celina Bacellar, todos se tornaram professores efetivos da UEFS. Desse grupo inicial, Wilson de Jesus e Expedito Araújo seguiram as orientações e foram para a Educação Matemática; Inácio Fadigas retornou do mestrado e prestou concurso para área de Matemática, trabalhando com as disciplinas de Cálculo; Lidiane Vitória, aprovada em concurso, trabalhou com *Álgebra* e *Matemática I*. A única a não atuar ministrando a disciplina *Análise* foi Celina Bacellar. Ela recorda que sempre foi incentivada e ouviu muito seus conselhos.

E ele, como eu falei, quando saiu um livro, ele indicava, uns eu comprei, outros não. O jornalzinho que ele criou, e ele também me incentivou; a Revista do Professor de Matemática, foi ele que me incentivou, fez minha inscrição na época. Algo que me marcou, logo no início. Estava inexperiente. Ele estava sempre me preparando, mas eu não tinha essa visão, ele via o aluno com outro olhar. Eu gostava muito dessa parte de demonstração, e tinha uma facilidade muito grande com limite e derivada, então, se ele tinha esse objetivo de eu vir dar aula de Análise eu não estava enxergando. Ele me dava sugestões. Eu devo ter perdido muito pela minha imaturidade. Estava casada com filho, e me senti muito dividida. Na época a gente não tinha essa oportunidade, ele me mandou fazer mestrado na UNICAMP. Ele disse “ou UNICAMP ou Recife”, e era Matemática pura.

A falta de visão a que Celina Bacellar se refere está no campo das astúcias, em outro momento ela menciona “Desde que fui pra UNICAMP não sabia que ele tinha objetivo para me colocar aqui. Eu não via que ele queria que eu ficasse aqui, eu não era ambiciosa, no bom sentido, não tinha essa visão de crescimento.”³²² Toda essa falta de visão, acredita ter relação com as outras escolhas que fez na vida, como a de constituir família. “Essa outra parte da família deve ter anulado essa minha parte. Achava que estava boa, já estava empregada, com família, trabalhando no Estado. Hoje vejo que tudo que ele estava fazendo, ele estava me ajudando.”³²³

Assim sendo, nesse campo universitário marcado por relações de poder, as escolhas dos outros, no caso dos sujeitos que constituíam o grupo, obedeceram a lógica do que foi imaginado para cada um deles a partir do que emergiu das convivências entre eles e Carloman Borges. Entretanto, a não aprovação de Celina Bacellar no concurso público, “[...] na época que eu perdi, disse que estava assim numa angustia, dizendo Celina perdeu. Tinha interesse que eu ficasse. Não vi isso, mas me contaram, inclusive ele viu que eu não estava bem por causa do meu sobrinho, disse que eu deveria procurar um médico. Mas ele tinha esperança”³²⁴ Contudo,

³²² Idem, ibidem. p. 12-3

³²³ Idem, ibidem. p. 13

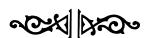
³²⁴ Idem, ibidem. p. 8

as relações de amizade entre ambos permaneceu até a sua morte, por mais que ele não tenha atingindo seu objetivo, que era tornar Celina Bacellar professora da UEFS, assegurando assim a reprodução social do grupo e a manutenção de sua linhagem. Diferentemente das relações com “as meninas de Carloman” que terminaram apenas com conversas profissionais, quando o seu humor permitia.

Portanto, a contribuição de Carloman Borges para a profissionalização docente e do ensino da Matemática ocorreu através das escolhas de profissionais e do incentivo deste nos estudos pós-graduados. Assim, garantiria profissionais com perfis de saberes a ensinar diferentes, atingindo os campos especializados da Matemática. Consequentemente, refletiria na qualidade daqueles formados e que seriam professores nas escolas de 1º e 2º graus. Também não se pode omitir que essa estratégia permitiu a reprodução social do grupo e a unificação da casta, o que seria necessário e essencial em momentos importantes, principalmente aqueles em que haveriam conflitos no campo universitário, caso este fosse dividido em polos. Todos esses de sua linhagem assumiram cargos administrativos: coordenadores de curso, direção de departamentos, frequentaram conselhos superiores ao longo de suas carreiras acadêmicas. E assim, se teceram histórias como fios da urdidura envolvidos pelo fio condutor da trama.

RETALHO V...

... ou o último PONTO.



É possível fazer um último ponto nesse bordado? Quando se tem ou se tem como objetivo analisar historicamente o processo de profissionalização de professores de matemática ocorrido em Feira de Santana, mais especificamente na FEEFS e na UEFS entre 1972 e 1991, é possível arrematar essa última história? Será que em, sujeito inconcluso, interminável, fluido... poderia dar este último ponto? Bom, vamos ver o que foi tecido e quais leituras podem ser feitas.

É importante ressaltar que esta pesquisa traz contribuições para a história da Educação Matemática à medida que realizou uma pesquisa inédita, uma vez que não há outras pesquisas sobre profissionalização de professores de Matemática na FEEFS e na UEFS, mas também por ser a única na Bahia a investigar o tema proposto a partir da proposta de interiorização do ensino superior, como uma política estadual voltada à educação no período do regime militar. As próprias pesquisas sobre profissionalização de professores de Matemática realizadas pelo GHAME focaram o olhar para a Faculdade de Filosofia da UFBA e as propostas isoladas que ocorriam fora da universidade, como a CADES, PREMEM, PROTAP e CECIBA. Então, para atingir o objetivo proposto, foi necessário escolher linhas de cores e tons variados. Essas linhas se converteram em materiais históricos como cadernos, atas, cartas, relatórios, livros, documentos pessoais, projetos, entre outros, que foram envolvidos pelo fio da urdidura, traçado a partir das histórias narradas pelos sujeitos que viveram os tempos da antiga Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana e a UEFS, na época das Licenciaturas curta e plena em Ciências e ainda no processo de criação do curso de Licenciatura em Matemática.

Mesmo com políticas conservadoras no período do regime militar, o governo estadual baiano, por meio do PIEC, promoveu a interiorização do ensino superior em Feira de Santana

e em outros municípios do estado da Bahia, até então alocadas na capital do Estado. Em âmbito nacional, as políticas voltadas à educação no período do regime militar como a lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692/71, possibilitou uma ampliação desenfreada no número de vagas ofertadas para esses níveis de ensino. Entretanto, não havia escolas (estruturas físicas) e nem professores qualificados para atender a demanda crescente, principalmente na área de Matemática e Ciências.

Para minimizar o problema, foi publicada a Resolução 30, em 1974, esta teve como finalidade a criação de um curso de Licenciatura em Ciências, com várias habilitações, além de instituir a obrigatoriedade que a formação de professores de Matemática, Química, Física e Biologia seria realizada nessa modalidade. Antes disso, como um dos primeiros atos do regime militar, foi a autorização para a criação das licenciaturas curtas. A FEEFS quando autorizada iniciou apenas com cursos de licenciaturas curtas, ainda em 1969. A UEFS, assim como tantas outras instituições de ensino superior do país, também não foi diferente, por mais que se tentasse bordar as licenciaturas plenas, havia a linha de número 30, guiando o bordado. Isso ocorreu com o primeiro projeto do curso de Matemática. Paralelo a este bordado, professores universitários, sociedades científicas e universidades tentavam acabar com a produção da linha 30, o que só ocorreu no início dos anos 1980. Esse foi um movimento que localmente, articulado ao movimento nacional, ocorreu na UEFS e culminou na criação e implantação da Licenciatura em Matemática.

E durante todo esse período, como foi a formação de professores que ensinariam Matemática? A Licenciatura curta em Ciências, tanto a da FEEFS quanto a da UEFS, tinham a mesma estrutura, durava dois anos e meio. A formação matemática desse tipo de professor era mais generalista, uma espécie de revisão dos conhecimentos matemáticos já vistos durante o 1º e o 2º graus. Havia uma sobreposição de saberes para ensinar, oriundos das disciplinas pedagógicas do campo da Educação, em relação aos saberes a ensinar, oriundos dos campos especializados da Matemática. Já a parte plena do curso de Ciências, que na UEFS teve habilitações em Matemática e Biologia, durava um ano e meio. Essa parte do curso trazia uma formação baseada, praticamente, em saberes a ensinar, do campo especializado da Matemática, como Álgebra, Cálculo, Geometria analítica, Análise e Topologia.

Na formação de professores de Ciências nos espaços estudados não ocorreram práticas voltadas ao desenvolvimento de ações integradas entre as áreas de conhecimento, como previa a resolução 30. O que se percebeu foram narrativas de práticas isoladas, no interior de cada disciplina e de cada área de conhecimento, que foram verificadas por meio de registros em

cadernos, planejamento de disciplinas, relatórios de estágios, etc. Assim, notei que a formação de professores foi alicerçada em um projeto que não cumpriu com as ideias previstas.

A formação de professores de Matemática, por meio do curso de Licenciatura em Matemática, pensado pela professora Regina Rosa, com direta influência das ideias propostas pelo professor Carloman C. Borges, por mais que houvesse tentativas de implantar disciplinas voltadas para a licenciatura, trouxe uma visão bacharelesca muito condizente com o perfil dos professores que atuavam na área de Matemática naquele período. Havia no currículo praticamente saberes a ensinar do campo especializado da Matemática. Isso foi pontuado por professores entrevistados e verificado no projeto do curso. Por mais que a professora Regina Rosa tenha tentado inserir as disciplinas da área de Educação Matemática, esbarrou na rejeição dos colegas de departamento, especialmente a área de Matemática, que não via com “bons olhos” a inserção de disciplinas do campo dos saberes para ensinar. A inserção de disciplinas da área de Educação Matemática, caso tivesse ocorrido, se caracterizaria como uma proposta inovadora na formação de professores para ensinar Matemática no Brasil, pois nesse período, década 1980, a Educação Matemática ainda estava engatinhando, se constituindo enquanto campo científico e profissional.

Entretanto, a formação do professor a partir da discussão de tópicos da filosofia e da história da Matemática, caracterizou uma ação considerada inovadora e divergente das demais propostas curriculares das Licenciaturas em Matemática do Brasil naquele período. Cabe salientar que tal proposta se deu por meio de Carloman C. Borges; houve a aprovação de 150 horas de disciplinas – *Evolução da Matemática I e II* – voltadas a discutir o caráter filosófico e histórico do conhecimento matemático. Então, o que levou a esta aprovação? A figura de Carloman C. Borges, com todo o capital de notoriedade e de prestígio intelectual aliado as suas posturas pouco amena, agindo pelos bastidores, conversando e convencendo os demais, até porque ele era muito respeitado, “sempre” ouvido; talvez esse conjunto tenham levado a aprovação. Contudo, desde a época do curso de Ciências ele já trabalhava com uma disciplina com esse caráter; era algo que foi alicerçado, inclusive já tinha publicado o livro *A Matemática: suas origens, seu objeto e seus métodos*. Disso, percebi que foi construído um lugar no currículo para ele, uma espécie de cátedra. Já que a disciplina praticamente foi ministrada apenas por ele até a sua aposentadoria nos primeiros anos de 2000.

Destoando da maioria dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, a criação de um núcleo de Educação Matemática, como o NEMOC, e a vulgarização do conhecimento matemático espalhado aos quatro cantos do país por meio do *Folhetim Educação Matemática*, por meio de Carloman Borges, contribuíram diretamente com a profissionalização daqueles que

se formavam em Matemática. Outro exemplo, a constituição de um *grupo de estudo* formado por alunos, o qual discutia saberes matemáticos, conhecimentos filosóficos e históricos da matemática, além de questões voltadas ao processo de ensino e aprendizagem. Ressaltando que a constituição do grupo de estudo tinha como finalidade implícita a formação de profissionais para retornar ao campo universitário como os primeiros egressos a se tornarem professores da UEFS.

Assim, a profissionalização de professores de Matemática na FEEFS e UEFS foi marcada pelas relações entre professores e alunos, em função dos saberes *a* e *para* ensinar, pelas políticas educacionais oriundas do regime militar, além das políticas estaduais que propuseram o desenvolvimento socioeconômico de cidades polos pelo interior do Estado. Também fizeram parte de uma aprendizagem coletiva sobre o que é fazer universidade, já que os cursos de formação foram criados junto com a instituição e muitos professores estavam nas suas primeiras experiências como docentes. Nesse contexto, caracterizado por legislações, modelos de ensino, condições de trabalho, greves e formação constituíram uma identidade docente, fluída e em constante mudança. Essa perspectiva pode ser válida tanto para os alunos que se formavam professores de Matemática quanto pelos professores universitários.

Portanto, todos os docentes que fizeram parte desse processo de formação de professores de Matemática, seja na FEEFS ou na UEFS, foram importantes e contribuíram ao seu modo. Entretanto, Carloman Borges e Regina Rosa, nesta história, assumiram certo protagonismo diante dos fios da trama escolhido para contar esta história, que prensados por linhas de cores variadas puderam compor este bordado. Com todos os bordados em forma de história, formou-se uma colcha interminável, sempre incompleta.

[...]

Tecer era tudo o que fazia.

Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

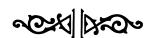
Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu. Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.³²⁵

Agora, convido você, leitor, caso queira e sinta-se à vontade, a pegar o fio que amarra o último ponto da história que contei. E, como *a moça tecelã*, pode segurar a lançadeira ao contrário, jogando-a veloz de um lado para o outro, comece a desfazer a história aqui apresentada. Caso queira, também, olhe a sua volta e verás uma caixa, nela há linhas de cores e tons diversos, escolha as suas linhas. Pode pegar, são para você. Sente-se! Calmamente, você pode tecer outra história a partir da história aqui contada. Vamos lá! Aguardo você.

³²⁵ COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. Op. cit.

Referências



Arquivos:

Colegiado do curso de Licenciatura em Matemática (COLMAT-UEFS)
 Núcleo de Educação Matemática Omar Catunda (NEMOC-UEFS)
 Biblioteca Central Julieta Carteado (BCJC-UEFS)
 Museu Casa do Sertão (UEFS)

Entrevistas:

BORGES, Carloman Carlos. Entrevista com Carloman Carlos Borges. **Caderno de Física da UEFS**, Feira de Santana, v. 01, n. 03, p. 31-41, 2004.

FRANÇA, Maria Hildete de Magalhães. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 22 de setembro de 2015.

JESUS, Wilson Pereira de. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 11 de novembro de 2015.

MOTTA, Durval. Entrevista concedida a Antônio Vieira de Andrade Neto. **Caderno de Física da UEFS**, Feira de Santana, vol. 3, n. 2, p. 37-40, jan./jun. 2005.

NATIVIDADE, Sofia Marinho da. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 28 de setembro de 2015.

OLIVEIRA, Arly Mary Carvalho. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 03 de outubro de 2015.

PITOMBO, Nildon Carlos dos Santos. **RESPOSTA QUESTÕES DOUTORADO**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jouferr@yahoo.com.br> em 06 de outubro de 2016.

RODRIGUES, Adil José Porto. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 30 de setembro de 2015.

SANTOS, José Carlos da Silva. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 30 de setembro de 2015.

SANTOS, Manoel Aquino dos. **Entrevista concedida a Joubert Lima Ferreira**. Feira de Santana, 30 de setembro de 2015.

Documentos escritos:

a) **Livros, revistas, dissertações e folhetos e jornais.**

BORGES, Carloman Carlos. **A matemática**: suas origens, seu objeto e seus métodos. Feira de Santana, BA: 1983.

BORGES, Carloman Carlos. **Tópicos de Matemática Moderna**: introdução às estruturas algébricas. Feira de Santana: s/d.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. São Paulo: Editora Edgar Blucher, 1986.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da Matemática**. Lisboa: Livraria Sá da Costa; ed. Lisboa, 1984.

CATUNDA, O. A posição da matemática na cultura geral. Aula inaugural. In: **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1945.

COSTA, Carlos Augusto Rodrigues. **Manual de profissões**: cursos de nível superior. Rio de Janeiro: Apec, 1976.

FERREIRA, Eunice Freitas. **Licenciatura de curta duração**: solução emergencial ou definitiva? 1982. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

Folhetim Educação Matemática. Feira de Santana, Número Especial, p.1-4, mar./abr., 2010

HAMBURGER, Amélia Império. Licenciatura Ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, n.1, v.4, p. 67-82, 1982.

NÉRICI, Imídio. **Introdução à Didática Geral**: dinâmica da escola. 7. ed. São Paulo: Fundo de Cultura, 1968.

O GRITO DA TERRA. Os professores universitários do Estado entraram em greve. Ano II, n. 30. Feira de Santana, julho de 1985.

PRADO, Fernando Dagnoni. A implantação da Resolução 30 em Rio Claro, SP. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, n.1, v.2, p. 74-78, mar. 1980.

REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA. Reformulação dos cursos de formação do educador. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, n.4, v.6, p. 57-66, dez. 1980.

STRUIK, Dirk J. **História concisa das Matemáticas**. Lisboa: Gradiva, 1989.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Cronologia. **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 1, n. 1, p. 111-124, jul./dez., 1982.

ZANETIC, João; SOARES, Vera Lúcia. Uma polêmica sobre a Licenciatura Curta.... **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, n.3, v.2, p. 67-82, set. 1980. p. 73-4

b) Cadernos e relatórios de estágio:

ALMEIDA, Josenildes de Oliveira Venas. **Cadernos universitários**. 9 volumes.

ALMEIDA, Josenildes de Oliveira Venas. **Relatório de Estágio: Matemática – UEFS – 1987.2**. Feira de Santana: UEFS, 1988

BACELLAR, Celina Nunes. **Cadernos universitários**. 8 volumes.

c) Documentos oficiais:

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº4024/1961**. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL; AZEVEDO, Gilka Vicentini Ferreira. **Do ensino de 1º grau**: legislação e pareceres. Brasília: MEC Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

9ª Reunião Extraordinária do Conselho da FUFS, livro 1-A, p. 28, em 25 de agosto de 1970; redigida pela secretária Iraildes Lima Beirão

DOCUMENTA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, 1976.

DOCUMENTOS DE INFORMAÇÕES ASV/ACE/CNF nº 3968/82. **Doc. P. de Busca nº 270/77 – Pessoas cogitadas p/ “Professor Assistente” da UFBA – c/ anexo**. SNI, 16 de ago.77.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE FEIRA DE SANTANA. **Regimento Geral da Universidade de Feira de Santana**. Feira de Santana, 1973. p. 18

IPM 709. (Inquérito Policial Militar nº 709). **O comunismo no Brasil: V – a ação violenta**. Rio de Janeiro: Bibl. do Exército, 1967. vols. 4.

MARQUES, Jose Maria Nunes. **Relatório geral 1979 - 1987**. Feira de Santana, Ba: UEFS, 1987. 203 p

RIBEIRO, Regina Lúcia Rosa da Silva. **Realidade do curso de Ciências na UEFS**. Feira de Santana: UEFS, 1984.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Pedido de reconhecimento de curso**. Feira de Santana: UEFS, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Pedido de reconhecimento de curso**. Feira de Santana: UEFS, 1991. p. 133

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Portaria s/n de 27 de maio de 1977**. Autoriza o afastamento do professor Carloman Carlos Borges para cursar Doutorado. UEFS. Feira de Santana, 27 de maio de 1977.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto para a implantação do curso de Licenciatura em Matemática**. Feira de Santana: UEFS, 1984.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto para a implantação do curso de Licenciatura em Matemática**. Feira de Santana: UEFS, 1985.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução n° 05**. Feira de Santana, 1978.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução n° 30**. Feira de Santana, 1978.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas sobre o curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e com habilitação em Biologia, parecer, decreto, currículos e fluxogramas**. Feira de Santana: UEFS, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resoluções internas e externas sobre o curso de Licenciatura em Matemática, portaria para implantação do colegiado do curso de Licenciatura em Matemática e o edital de abertura de inscrição do vestibular**. Feira de Santana: UEFS, 1991.

Referências bibliográficas:

ABRANTES, Antônio. **Ciência, Educação e Sociedade**: o caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC). 2008. 287 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2008.

ABREU, 1966 apud CACETE, NúriaHanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui. [online]**. 2014, vol.40, n.4, pp.1061-1076. EpubApr 01, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014005000011>

ALEKSANDROV, Aleksandr Danilovich; et al. **La matematica**: sucontenido, metodos y significados. Madrid: Alianza, 1976. 425p

ALVES, Paulo. **A verdade da repressão**: práticas penais e outras estratégias na ordem republicana (1890-1921). São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

ARAUJO, Antonio Marcello Ricci de. **O crescimento de Feira de Santana e o papel do Parque da Cidade nas transformações dos bairros do seu entorno**. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social, Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2015.

BARONI, Rosa Lúcia S.; NOBRE, Sérgio. A pesquisa em história da matemática e suas relações com a Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisaem Educação Matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERTANI, Januária Araújo. **Formação de professores de Matemática**: um estudo histórico comparativo entre a Bahia e Portugal (1941-1968). 2011. 213 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2011.

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia. pp. 45-78. ISBN 978-85-2320-893-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **Problemas da educação baiana**. Salvador: Gráfica Universitária, 1977.

BORER, Valérie Lussi. Os saberes: uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores. In.: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. Cap. 4. p. 173-199

BOURDIEU, Pierre. A ilusão Biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (ORG.). **Usos e abusos da História Oral**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013

BRAGA, Maria Nilda Silva. **O Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática – PROTAP (1969-1974)**: sua contribuição para a modernização do ensino de matemática. 2012. 94f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

BRAGA, Maria Nilda Silva. **O Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática – PROTAP (1969-1974)**: sua

contribuição para a modernização do ensino de matemática. 2012. 94f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

BRAGHINI, Katya Zuquim. As aulas de demonstração científica e o ensino da observação. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v. 17, n. 2 (45), p. 227-254, Abril/Junho 2017

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Novos rumos da Licenciatura**. Brasília, DF: INEP; Rio de Janeiro, RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987. p. 22.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: _____. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 11-14.

CUNHA, Luiz Antônio Cunha. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1988.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre a matemática. São Paulo: Summus; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

DIAS, André Luís Mattedi. **Engenheiros, mulheres, matemáticos**: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 321 f. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002

DIAS, André Luís Mattedi. **Engenheiros, mulheres, matemáticos**: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). 321 f. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002

DIAS, André Luís Mattedi. Profissionalização dos professores de matemática na Bahia: as contribuições de Isaías Alves e de Martha Dantas. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 243-260, dez. 2008.

DINIZ, Ivanise Gomes Arcanjo. **O ensino de matemática nos cursos técnicos do Centro Integrado Luiz Navarro de Brito em Alagoinhas-BA (1968-1979)**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História da Ciência) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

FERREIRA, Joubert Lima. **O carvalho para a sombra e os frutos do amanhã**: matemática, professores e atividades escolares no Ginásio Mairi (1966-1985). 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, BA: 2009.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Ensino de Matemática:** iniciativas inovadoras no Centro de Ensino de Ciências da Bahia (1965-1969). 2009, 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, BA: 2009.

FREITAS, Nacelice Barbosa. Modernização industrial em Feira de Santana: uma análise da implantação do Centro Industrial do Subaé – CIS. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 41, p.139-160, jul./dez. 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.25, n.57, p.24-54, jan./abr. 2014.

GERMANO, Jose Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 49. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 279p

GILFRANCISCO. **Época**: Revista Modernista de Época. Aracaju: Edições GFS, 2014. 84 p.

GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes**: o quotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 454p.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Por uma Matemática Nova nas Escolas Secundárias – Perspectivas e orientações curriculares da Matemática Moderna. In: MATOS, José Manuel; VALENTE, Wagner Rodrigues. (org.) **A matemática moderna nas escolas do Brasil e Portugal**: primeiros estudos. São Paulo: Zapt Editora, 2007.

LANDO, Janice Cássia. **Práticas, inovações, experimentações e competências pedagógicas das professoras de matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976)**. 2012. 307f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1990

LIMA-TAVARES, Daniele Aparecida de. **Trajetórias da formação docente**: o caso da Licenciatura Curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Educação, história e memória: apresentação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 13-17, jul./dez., 2005.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Angela. **História na Educação Matemática**: propostas e desafios. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. OLIVEIRA, Maria Cristina Araujo de; FRAGOSO, Wagner da Cunha. História da Matemática: história de uma disciplina. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 625-643, set./dez. 2011

MONTEIRO, Jhonatas Lima. Classes dominantes e indústria em Feira de Santana nos anos 70: sugestão para pensar politicamente a industrialização periférica brasileira. AnpuH-Ba, 2006. **Anais...**, 2006. Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/jhonatas.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2012.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340 -346, mar. 2012

NERY, Wesley Ferreira; LIMA, Eliene Barbosa; BATISTELA, Rosemeire de Fátima. Estruturas da Matemática: indícios do ideário boubarkista no livro didático *A Matemática: suas origens, seu objeto e seus métodos* de Carloman Carlos Borges. In: LIMA, Eliene Barbosa; GOMES, Larissa Pinca Sarro; FREIRE, Inês Angélica Andrade. **Livros didáticos e algumas histórias**: teorias modernas da matemática. Salvador, BA: EDUFBA, 2017. No prelo.

NEVES, Erivaldo Fagundes. A ação do governo do Estado no processo de interiorização do ensino superior na Bahia. **Sitientibus**, Feira de Santana, BA: Editora da UEFS, ano 7, n. 4, p. 113-19, 1987.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, 1981, p. 7-28.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araujo de; FRAGOSO, Wagner da Cunha. História da Matemática: história de uma disciplina. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 625-643, set./dez. 2011

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Mariana Moraes Lobo Pinheiro. **Modernização da matemática na Bahia**: a experiência com classes-piloto no Colégio Estadual da Bahia – Central (1966-1969). 2012. 156f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

RIOS, Diogo Franco. **Memórias de ex-alunos do Colégio da Aplicação da Universidade da Bahia sobre o ensino da matemática moderna**: a construção de uma instituição modernizadora. 2012. 504 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

ROCHA, Daniela da Silva. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES): contribuições para o Movimento da Matemática Moderna na Bahia (1950-1970). **ENCONTRO NORTE NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III**, Salvador, 2010

SANTANA, Irani Parolin. **A trajetória e a contribuição dos professores de matemática para a modernização da matemática nas escolas de Vitória da Conquista e Tanquinho (1960-1970)**. 2011. 115f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2011.

SANTO, Sandra Medeiros. et al. Planejamento urbano de Feira de Santana (BA): comparação entre os Planos Diretores de 1968 e 2000. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. especial, p. 1-17, jul./dez. 2011

SANTOS, Alane Carvalho. **Feira de Santana nos tempos da modernidade**: o sonho da industrialização. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no Sertão Baiano**: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana. 2011. 341 f. Tese. (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2011.

SANTOS, Igor Gomes. Luta e organização dos trabalhadores no Portal do Sertão da BAHIA (1979-1980). In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 26., 2011, São Paulo, **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-13. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1301055557_ARQUIVO_textoanpuh2011.pdf

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SOUZA FERREIRA, Débora de.; LIMA, Eliene Barbosa. Um ensino de matemática em um contexto de transformação socioeconômica: as atividades docentes de uma professora no Colégio Assis Chateaubriand de Feira de Santana (Bahia, 1970-1980). In: **I Encontro Nacional de História da Educação Matemática**, 2012, Vitória da Conquista, Ba. **ANAIIS...** Vitória da Conquista, BA: Universidade do Sudoeste da Bahia, 2012. 1 CD.

STAMATO, Jucélia Maria de Almeida. **A disciplina História da Matemática e a formação do professor de matemática**: dados e circunstâncias de sua implantação na Universidade Estadual Paulista, campi de Rio Claro, São José do Rio Preto e Presidente Prudente. 2003. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências, UNESP, Rio Claro. 2003

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº. 14, maio/ agosto. 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe trabalhadora inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3v.

TORRES, Antônio. Recordações de um leitor de Jorge Amado. In: CHAVES, Vania Pinheiro; MONTEIRO, Patrícia. (Orgs.). **100 anos de Jorge Amado**: o escrito, Portugal e o Neorealismo. Lisboa, CLEPUL: 2015. p. 25-37.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 207-222, jan./mar. 2017

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência**: Uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

VIANNA, Carlos Roberto. **Matemática e História**: algumas relações e implicações pedagógicas. 1995. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Educação & Sociedade Educ. Soc.** v. 24, n. 85, Campinas, dez. 2003.

XAVIER, LibâniaNacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**. v.19, n.59. out./dez. 2014, p.827-849.