

CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NOTURNO: DUAS FRENTES DE UM MESMO LADO

CREATION AND IMPLANTATION OF AN EVENING MATHEMATICS TEACHER TRAINING COURSE: TWO FRONTS FROM THE SAME SIDE

DANIELLA THIEMY SADA DA SILVA*
MARIA CECÍLIA BUENO FISCHER**

RESUMO

Este trabalho consiste em uma representação do passado acerca da criação e da implantação do curso de Licenciatura em Matemática noturno da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A constatação da escassez de produções sobre o tema e o reconhecimento da importância de conservar memórias dos cursos de formação de professores (de Matemática) nos impulsionam neste trabalho. Temos como base fontes documentais do Núcleo de Gestão Documental do Instituto de Matemática e uma fonte oral (PORTELLI, 2010, 2016), que consiste na entrevista com uma professora que participou da criação e implantação do curso. O respaldo teórico se deu principalmente em Garcia (1992, 1995, 1999), Krahe (2009) e Búrigo, Dalcin e Fischer (2017). As considerações finais deste trabalho aludem a duas lutas associadas à criação do curso: a relacionada à uma demanda social; e ao interesse na preservação do quadro de servidores, frente às ameaças de cortes no funcionalismo público.

Palavras-chave: Licenciatura em Matemática noturno. História da educação matemática. História oral. UFRGS.

ABSTRACT

This work is a representation of the past about the creation and implementation of the night Mathematic teacher training course of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul. The shortage of productions on the subject and the recognition of preserving memories of the teacher training courses (of Mathematics) importance impel us in this work. We based on documentary sources from the Núcleo de Gestão Documental do Instituto de Matemática and an oral source (PORTELLI, 2010, 2016), which consists of an interview with a teacher who participated in the creation and implementation of the course. The theoretical support was given mainly by Garcia (1992, 1995, 1999), Krahe (2009) and Búrigo, Dalcin and Fischer (2017). The final considerations of this work refer to two struggles associated with the creation of the course: that related to a social demand; and to the interest in the preservation of the staff, facing with threats of cuts in public service.

Keywords: night Mathematic teacher training. Mathematic education's history. Oral history. UFRGS.

* Mestranda em Ensino de Matemática pelo PPG Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Professora da Prefeitura de Gravataí. E-mail: daniella.thiemy@ufrgs.br. Orcid: 0000-0001-7153-6935.

** Doutora em Educação pela UNISINOS, Brasil. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cecilia.fischer@ufrgs.br. Orcid: 0000-0002-0537-4111.

INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em uma representação do passado (VALENTE, 2013), sobre a criação e implantação do curso de Licenciatura em Matemática noturno oferecido pelo Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e se constituiu a partir de fontes documentais a que tivemos acesso pelo Núcleo de Gestão Documental (NGDoc)¹ do IME e de uma fonte oral.

O interesse pela realização desta pesquisa surgiu durante a busca sobre a história dos cursos de Licenciatura em Matemática desta Universidade para a construção de uma pesquisa de mestrado, em que percebemos a escassez de produções nesta temática. A escolha das fontes deu-se durante o desenvolvimento da pesquisa, quando percebemos que as fontes documentais não nos permitiam atender satisfatoriamente ao interesse em entender e descrever momentos que precederam e que caracterizaram o início do curso noturno. Mas as mesmas fontes documentais nos deram pistas sobre as pessoas que estiveram envolvidas neste processo e que poderiam viabilizar o uso de fontes orais.

Conforme Thompson (1992), as fontes orais contribuem para que seja possível construir história mesmo quando as fontes materiais são escassas ou inexistentes. Em um momento em que a desvalorização da profissão docente parece naturalizada, julgamos necessário contribuir com um texto de autoria de uma ex-aluna (atualmente mestranda) e de uma professora do referido curso para elucidar fatos que envolvem a formação desse profissional.

Dentre os poucos documentos encontrados sobre a construção do curso de Licenciatura em Matemática noturno, nos deparamos com o Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFRGS em que consta a seguinte afirmação: “Em 1995 foi criado o curso de Licenciatura em Matemática - Noturna, atendendo a uma demanda social de graduação de alunos trabalhadores, com as mesmas disciplinas do curso diurno, distribuídas ao longo de cinco anos de formação” (UFRGS, 2016, p. 2). Verificamos, ainda, que a justificativa da “demanda social” para criação do curso noturno está presente na página que apresenta a História do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS (IME)² e aparece como “antiga aspiração dos estudantes” em Taitelbaum e Brietske (2004)³. Estas constatações nos incitam a formular algumas indagações: como foi percebida a “demanda social de graduação de alunos trabalhadores”? A Universidade realizava algum acompanhamento formal destas demandas? A implantação do curso noturno se deu por iniciativa interna ou externa? Institucional ou individual? Considerando que hoje o curso de Licenciatura em Matemática tem sido pouco procurado pelos candidatos ao vestibular, houve uma época em que o curso de Licenciatura em Matemática tivesse demanda por vagas que justificasse a abertura de mais vagas em outro turno? Quais eram as expectativas dos proponentes sobre a implantação do curso?

Sendo assim, para a construção deste trabalho seguimos as orientações de Valente (2007): estabelecemos como objeto de estudo a criação e implantação do curso de Licenciatura em Matemática noturno, ao qual direcionamos nossas indagações com objetivo de chegar a fatos históricos que permeiam sua existência. As respostas às questões acima são construídas no decorrer do texto, tendo como base principal não as fontes documentais, a partir das quais iniciamos nosso trabalho, mas sim a entrevista realizada com a professora Loiva Cardoso de Zeni. Descobrimos a importância

¹ Agradecimento para a secretária da Estatística Ana Lérica P. Gutierrez que auxiliou com presteza no processo de busca de documentos no acervo do NGDoc do IME.

² Disponível na página do IME: <https://www.ufrgs.br/ime/institucional/historia/>

³ Disponível em: http://www.mat.ufrgs.br/historia_taitelbaum_brietzke.pdf. Embora não seja informada data de publicação do documento, encontramos em Gutierrez e Borges (2017) e em Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) referência de que foi produzido em 2004.

da professora com relação ao nosso objeto de estudo primeiramente por meio das fontes documentais, tendo sido reforçada posteriormente quando a professora expôs em sua fala aspectos que evidenciam sua participação ativa no processo de elaboração e implantação do curso. Além disso, reunimos os trabalhos de Búrigo, Dalcin e Fischer (2017), Garcia⁴ (1992, 1995, 1999) e Krahe (2009) e as fontes documentais encontradas no acervo para contribuir nas discussões sobre aspectos extraídos da fala da professora.

No avançar da pesquisa, verificamos que a constituição do curso noturno em 1995 teve influência da construção do novo currículo do curso diurno, em 1992, como revela a fala da professora Loiva: “[...] como nós tínhamos feito uma reforma recente do diurno, a gente tinha muita certeza que a qualidade tinha que ser, pelo menos, igual ou superior” (Entrevista com a professora Loiva, 2019). Tal como parece ter ocorrido na época, em alguns momentos deste texto aspectos da história do curso de Licenciatura em Matemática diurno e noturno aparecem entrelaçados. Para fins de simplificação da escrita, passamos a usar os termos curso diurno e curso noturno para diferenciarmos o turno de oferecimento do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, mas destacamos que o IME considera ambos como o mesmo curso, já que possuem o mesmo currículo, tendo, portanto, as mesmas disciplinas.

SOBRE A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO IME DA UFRGS

Para compreender as informações obtidas por meio dos documentos encontrados no acervo do NGDoc e referências na fala da professora Loiva, faz-se necessário destacar alguns aspectos sobre a estrutura organizacional do IME. De acordo com o Estatuto e Regimento da UFRGS, aprovado e publicado entre 1994 e 1996 e com atualizações até 2015, o IME⁵ corresponde a uma Unidade Universitária, como tal, é integrado por, dentre outros órgãos: Conselho, Departamentos e Comissões de Graduação (COMGRADs). O Conselho é o órgão superior de decisões da Unidade e dele fazem parte: diretor, vice-diretor, chefes de Departamentos, coordenadores das Comissões, diretores de órgãos auxiliares, bibliotecário-chefe e seus membros eleitos: representantes discentes, docentes, servidores técnico-administrativos e outros membros que venham a constar no Regimento Interno da Unidade.

O Departamento “é a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal” e sua composição se dá por: Plenário, Colegiado e Chefia. Em particular, “Colegiado poderá ser instituído a critério do Departamento, e suas atribuições, composição, duração de mandatos e processo de eleição dos representantes serão definidos pelo Regimento Geral da Universidade, observado o princípio de gestão democrática”. No IME há dois departamentos: o Departamento de Matemática Pura e Aplicada (DMPA) e o Departamento de Estatística (DEST) que possuem Plenários, Colegiados e Chefias independentes.

As COMGRADs coordenam os cursos de graduação e são compostas por representantes dos Departamentos a que correspondem e representantes discentes. No IME há a Comissão de Graduação de Matemática (COMGRAD/MAT), responsável pelos cursos de Bacharelado em Matemática Pura e Aplicada e Licenciatura em Matemática diurno e noturno, e a Comissão de Graduação de Estatística (COMGRAD/EST), responsável pelo Bacharelado em Estatística diurno.

4 Embora as publicações datem de período em que a professora Vera Clotilde Vanzetto Garcia publicava com o sobrenome Carneiro, optamos por realizar a referência com seu sobrenome atual, Garcia.

5 O IME possui esta nomenclatura desde 2015, antes era conhecido apenas como Instituto de Matemática (IM).

SOBRE A ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Como destaca Portelli (2016, p. 10), a história oral é, primordialmente, uma *arte da escuta* (grifo do autor). Assim ocorreu o encontro com a entrevistada, em que se deu prioridade à escuta da fala de uma professora que esteve presente no processo de criação do curso, objeto de nosso interesse. A entrevista foi realizada pela mestrand⁶ em janeiro de 2019, em local sugerido pela professora: uma sede do Sindicato Intermunicipal dos Professores de Instituições Federais de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (Adufrgs - Sindical), do qual a professora é associada desde 1983 e com que parece manter vínculo, já que reside nas proximidades e já conhecia as pessoas que trabalham no local. A segunda opção de local para realização da entrevista foi o campus da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS (ESEFID), também localizado nas imediações.

Esta primeira oportunidade de escolha dada à professora revela relações positivas que mantém com estas instituições, já que, do contrário, não seriam lugares que sugeriria frequentar. Outra observação possível é sobre os sentidos que podem ser atribuídos a cada uma destas opções: o ESEFID remonta ao vínculo profissional e acadêmico que a professora tinha com a Universidade e agora a um vínculo pessoal, que a permite sentir-se confortável para usar seus espaços. Já a opção do Sindicato, primeira considerada e a escolhida, pode ser associada a lutas, a causas sociais, políticas e trabalhistas, e, também ao ambiente claramente iluminado, tranquilo, organizado e confortável oferecido pela sede.

Antes da entrevista, a professora mostrou curiosidade sobre aspectos que compunham o caminho que teria me levado a solicitar a entrevista. Ao ser perguntada sobre outras pessoas que iria entrevistar, contei que esta etapa faz parte do trabalho que estamos construindo para a dissertação que tratará da evasão de alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFRGS e que, portanto, os demais entrevistados seriam alunos do curso. Comentei, ainda, sobre a importância de compreender a história dos cursos e seu processo de consolidação para a realização deste trabalho, mas que havia encontrado poucas referências sobre o assunto.

Com relação à questão da evasão, a professora contou que, no mesmo período em que estavam realizando a reforma curricular no curso de Licenciatura em Matemática diurno, houve engajamento, tanto de professores, como de alunos, para a conclusão do curso e que este engajamento resultou na formação de 27 licenciados em Matemática em um único semestre⁷.

A professora perguntou sobre minha atuação na área da educação matemática e comentei sobre morar na cidade de Gravataí e ter expectativas de, em breve, lecionar em escola pública da rede municipal. Quanto à minha formação acadêmica, após ser indagada pela professora, contei sobre os cursos de mestrado que estão sendo oferecidos no Instituto de Matemática da UFRGS e informei ter me graduado no curso de Licenciatura em Matemática noturno. A professora mostrou ter-se esclarecido, então, sobre o que teria me levado a investigar a história deste curso especificamente.

Sobre o curso noturno, a professora perguntou quais professores estavam lecionando no momento. Citei alguns nomes dos quais me recordei, em particular das professoras Maria Cecília Bueno Fischer, minha orientadora do mestrado, e Elisabete Búrigo, que citei também por ter me orientado durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esclarecemos que, ao responder às questões da entrevista, a professora tinha ciência de que nosso objetivo com este trabalho era reconstruir a história

6 Para que o leitor compreenda a quem se referem as informações fornecidas neste capítulo, ele está escrito na primeira pessoa do singular pela entrevistadora.

7 No site do IME, verificamos o número de licenciados por semestre a partir de 1990/1, mas o número mais próximo ao informado pela professora ocorreu apenas em 1997/2, semestre em que se formaram 26 licenciados em Matemática. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ime/wp-content/uploads/2018/10/Pagina-out-2018-Egressos.pdf>. Acesso em; 18 jun. 2019.

do curso de Licenciatura em Matemática noturno, por isso, as informações concedidas por ela devem ser entendidas como aquelas que ela gostaria que fossem incluídas na composição da história do curso.

É importante destacar que as informações acima foram compartilhadas antes e depois de iniciarmos a gravação do áudio e estão sendo divulgadas com consentimento da professora. Consideramos relevante incorporar este diálogo ao presente artigo, porque carrega evidências sobre o interesse que a professora mantém sobre o IME, os cursos que oferece, os professores e os alunos. Há evidências, também, sobre o distanciamento que teve com relação ao meio acadêmico após sua aposentadoria, já que a professora questiona, inclusive, a existência do curso noturno ainda hoje.

Em particular, reconhecemos que o atendimento à inquirição inicial da professora sobre meu percurso acadêmico interfere nas respostas às questões propostas durante a entrevista, como alerta Portelli (2010): “a ideia de que existe um ‘observado’ e um ‘observador’ é uma ilusão positivista: durante todo o tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções” (p. 20, grifos do autor). Entretanto, entendemos que este momento permitiu que a professora estabelecesse posteriormente, mais de uma vez, relações entre características de perfis discentes que construiu com suas vivências na Universidade e características da minha trajetória acadêmica.

Nos capítulos a seguir é transcrita a maior parte da entrevista realizada, com supressão declarada de trechos que poderiam tornar a leitura menos fluida e a correção de marcas da oralidade, com cuidado para evitar possíveis distorções no enquadramento da palavra falada para a escrita. Não descartamos os vieses decorrentes da seleção dos trechos que serão debatidos e da sua correlação com as fontes documentais e outras pesquisas selecionadas para construção do debate, já que resultam da aplicação das perspectivas, interesses e preocupações das autoras (GOLDENBERG, 2011, p. 45).

O CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DO CURSO: HERANÇAS DE UM PASSADO NÃO MUITO DISTANTE

Nos anos 1970, com o fim do regime militar, ocorre um período de manifestações e lutas dos profissionais da educação, seguido, em meados de 1980, do reconhecimento e libertação das demarcações instauradas durante o regime sobre o sistema educacional. Por volta de 1990, o governo federal volta sua atenção para as licenciaturas, criticando os modelos atuais e aprovando projetos de reformulação de cursos (BÚRIGO; DALCIN; FISCHER, 2017), KRAHE, 2009). Na fala da professora Loiva, faz-se referência à essa época de preocupação com a formação de professores: “Houve todo... [...] aqueles Parâmetros Curriculares [...] que eram bem legais naquela época, assim, que a gente até ofereceu cursos aí [...]. Foi um olhar carinhoso [...] e cuidadoso e crédulo, né, na formação do professor. Eu acho que foi um momento histórico importante” (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Tanto Krahe (2009) como a pesquisa de Garcia (1992), intitulada “Retrato Atual do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS e Plano de Ações Renovadoras”, reconhecem a associação dos anos 1990 como um período de crise das licenciaturas⁸, caracterizado pela pouca procura dos cursos nos vestibulares, pela evasão e retenção⁹ de estudantes. Garcia (1992) apresenta que, no primeiro semestre de 1992, dos 270 alunos aptos a se matricularem no curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, cerca de 20 estavam há mais de 10 anos no curso e 5 há mais de 20 anos, o que ajuda a caracterizar a retenção de alunos neste curso na época.

8 Esse tema encontra-se melhor desenvolvido na tese, Garcia (1999).

9 O conceito de evasão, segundo o Glossário da UFRGS, refere-se a qualquer forma de saída de um curso que não seja pela diplomação. Retenção não é um conceito que aparece no Glossário da Universidade, mas interpretamos como a situação do aluno que se encontra aquém da etapa da grade curricular que lhe seria esperada, considerando o seu semestre de ingresso.

Com relação a aspectos históricos do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, este começou a ser oferecido em 1942¹⁰, quando se resumia a um ano de formação adicional em Didática para aqueles que concluíssem o curso de Bacharelado em Matemática e tivessem interesse na docência. Garcia (1995) alude a um período em que tanto o ingresso como os dois primeiros anos dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado eram comuns, neste caso, os alunos optavam por um dos cursos ao fim deste período. Neste momento, os licenciandos poderiam cursar disciplinas com teor pedagógico e ter contato com os objetivos do curso, ainda que, segundo a autora, não houvesse relação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas de “conteúdos”.

Em UFRGS (1995d), encontramos uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU) do IME que revela que, antes de 1990, o curso de Licenciatura em Matemática era oferecido no modelo conhecido como “3 mais 1”, ou seja, que os alunos teriam contato com disciplinas com teor pedagógico a partir do quarto ano de curso e não do terceiro, como afirmado em Garcia (1995). Embora nem em Garcia (1995), nem em UFRGS (1995d) tenha sido feita referência direta ao período em que os alunos optavam pelo curso de Licenciatura ou de Bacharelado após realizadas as disciplinas comuns a ambos, acreditamos que corresponda ao período de 1962 e 1989, com respaldo em Búrigo, Dalcin e Fischer (2017): “de 1962 a 1989, Licenciatura e Bacharelado foram cursos aparentados, mas gradativamente hierarquizados, em função do seu “teor” matemático e do prestígio atribuído aos respectivos diplomas” (p. 629).

Quase 50 anos depois da inauguração do curso, a partir de 1990, o ingresso na Licenciatura e no Bacharelado em Matemática passa a ocorrer separadamente UFRGS (2016). Segundo Garcia (1999), a intenção desta separação seria propiciar ao estudante da área da Matemática Aplicada um espaço especial e desvinculado do curso de Licenciatura, com *status* inferior. Búrigo, Dalcin e Fischer (2017), a partir de Garcia (1999), interpretam que a separação teria intuito de “isolar a licenciatura e seus alunos considerados fracos” (p. 629). Enfatizamos a existência de duas interpretações: enquanto a primeira perspectiva traz uma justificativa relacionada ao interesse em privilegiar os estudantes do curso de Bacharelado, a segunda traz o de isolamento da Licenciatura. De qualquer forma, com a separação, o curso de Licenciatura passa a receber mais atenção daqueles que se dedicam ao ensino de Matemática no Instituto, o chamado “grupo da Licenciatura”, o que culmina com a reestruturação curricular do curso implantada em 1993 (BÚRIGO; DALCIN; FISCHER, 2017).

O uso da tecnologia, que estava sendo apropriada pelos cursos de Bacharelado em Matemática no início da década de 1990, também passa a constituir o curso de Licenciatura em Matemática, auxiliando na integração entre a formação Matemática e pedagógica dos licenciandos. Na fala da professora Loiva encontramos uma breve descrição deste processo:

Eu, particularmente, trabalhava com Introdução ao Logo, ali, não sei se ainda tem a disciplina... E foi uma iniciativa também... Uma coisa que nasceu no curso diurno, em 93 [...], quando a gente trouxe essa disciplina pra o curso de Matemática, introduzindo a informática [...]. Isso é uma coisa que o curso diurno [...] também fez de novo e que foi muito [...] elogiado fora da Universidade, nos outros estados do Brasil, porque a gente quebrou aquele modelo 3+1, né, 3 de Matemática e 1 de Pedagogia. (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

10 Neste ano, a Universidade ainda não havia sido federalizada e era chamada Universidade de Porto Alegre (URGS). A federalização aconteceu em 1950, quando a Universidade passa a ser conhecida como Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Garcia (1995, p.9).

Além da inserção da informática na educação, o novo currículo se propunha a contornar dificuldades com a disciplina inicial de Cálculo, que tinha elevado índice de reprovação, e a apresentar desde o início a proposta de formação como professor de Matemática que iria oferecer:

A gente foi introduzindo disciplinas de educação [...] com esse cunho mais de ensino e aprendizagem, desde o primeiro semestre, através dessa informática na educação e através de disciplinas de Matemática elementar: [...] Introdução à Geometria, coisas assim, tudo antes do Cálculo, porque sempre o aluno chegava na Mat... A primeira disciplina de Matemática era o Cálculo, né, e, geralmente, com reprovação. Então a gente resolveu fazer um ano de Matemática elementar, de Introdução à Geometria, e já introduzindo essas disciplinas de formação pedagógica [...] para já dar a cara do curso, né: “ó, o que se espera do aluno é isso...”, né. E é uma coisa que repercutiu muito, assim, as gurias, minhas colegas... Porque eu não podia viajar muito, tinha os filhos pequenos, mas elas viajavam nesses congressos, mostravam (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

O relato da professora Loiva testemunha a visibilidade conferida ao curso de Licenciatura após a separação do curso de Bacharelado, que se deve às inovações no currículo e, também ao esforço de divulgação pelas professoras envolvidas. A reformulação curricular ocorrida na UFRGS não altera apenas o que acontece dentro da Universidade, mas anuncia a formação de um “novo-professor-de-Matemática”, Garcia (1999), com a inserção da tecnologia no meio educacional, com o rompimento do modelo “3+1” e com a aproximação da Universidade com a educação básica. Ainda que Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) assumam que a construção do novo currículo de Licenciatura em Matemática não tenha sido resultado de longo planejamento, percebemos que pode estar diretamente associada com práticas e vivências docentes recentes das integrantes do grupo¹¹, como no caso da professora Loiva:

Da minha parte, assim, foi assim: eu... Eu era professora de Cálculo 1 e depois Cálculo 2. E depois trabalhava com Introdução à Análise, então seria a Teoria, mais ou menos, do Cálculo. E me angustiava muito, que eu recebia aqueles alunos no Cálculo 2, parecia que eles não tinham feito Cálculo 1, parecia que não tinham retido conhecimento, assim, sabe? E eu ficava chateada com isso, assim, porque [...] eu tentava fazer o melhor que eu podia [...] e parecia que não fazia diferença [...]. Daí eu disse: “bah, mas deve ter algum problema [...] pedagógico [...], porque lógico... Não sei, né, a Matemática é tão... [...]”. Aí tinha a professora L.F., do Instituto de Psicologia [...], ela trabalhava com Piaget [...]. E aí, com esse problema que eu estava sentindo, eu procurei a professora L.F., né: “ah, eu estou bem angustiada com isso, assim, que parece que a gente faz todo um trabalho que vai pro lixo, eu não quero essa sensação né” [suspiro]. Daí ela disse: “tá, então tu vais fazer o seguinte: como tu não tens nenhuma formação”, que eu fiz bacharelado, não tenho uma formação... “tu vais assistir comigo as disciplinas que eu dou pros alunos”. Daí eu cursei durante um ano, ela tinha duas disciplinas de ensino e aprendizagem [...]. Eu cursei tudo, assim, como aluna [...], gostei [...] e daí ela me apresentou para o Logo: “olha o que nós estamos fazendo com alunos da prefeitura”, ela tinha um projeto da prefeitura, “é isso aqui, ó, quem sabe?” E eu me interessei, porque... É linguagem, era matemática, né?

11 Como a professora entrevistada faz referência a um grupo formado apenas por professoras, “as gurias”, passaremos a usar expressões flexionadas no feminino.

E é uma linguagem bem criativa, como eu queria, uma coisa assim que tu tens que criar procedimentos, né. Aí, em 91, a M.G. que... professora lá [...] eu conversei com ela [...]. Ela adorou a ideia: “vamos implementar?” “vamos!”. Daí nós fizemos o tal de Projeto Logo, em 91, fizemos durante um ano [...] como um projeto [...] de extensão para os alunos... E gostamos! [...] Eles gostaram e tal [...]. Não tinha avaliação, né, diferente, projetinho e tal. Bom [...] e nesse meio tempo, estava havendo uma avaliação geral, assim [...] Da UFRGS, aí a professora V.C., que estava muito envolvida nessa temática de avaliação, quis se engajar também numa construção de um novo curso. [...] Acho que ela tinha acabado o mestrado... [...] acho que era em Matemática Pura, não sei. Mas aí foi que ficou legal (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

A auto avaliação da professora sobre seu trabalho faz com que busque aperfeiçoamento pedagógico junto a outra professora da Universidade, o que coincide com o interesse individual na melhoria do ensino oferecido aos estudantes, necessidade identificada a partir da observação sobre a aprendizagem destes. Destaca-se que a professora associou a sua carência de formação pedagógica à dificuldade em promover aprendizagem dos alunos, em detrimento de associá-la a questões de lógica da Matemática, que chega a cogitar, mas são descartadas. Do interesse no próprio aperfeiçoamento profissional, a professora tem contato com um projeto que estende a comunidade acadêmica até os “alunos da prefeitura” e em que se trabalha com o *software* Super Logo¹², o qual, pela criatividade e possibilidade de criar procedimentos oferecidas, considera de acordo com o que procura para suas aulas. Atentando a essa descrição, pode-se perceber o direcionamento que a professora ambicionava dar às suas aulas: o de dar espaço para que o aluno pudesse “criar”. O Projeto Logo implantado pela professora junto a outra colega parece ter sido um dos fatores que desencadeou o interesse dessas em repensar o currículo de Licenciatura, de forma a incluir a exploração deste recurso na formação de professores de Matemática. Esse aspecto permite perceber, ainda, a influência de professores de fora do Instituto na construção do novo currículo de Licenciatura.

Um acontecimento recordado pela professora Loiva, e que também envolveu professores e funcionários de outros institutos da UFRGS, foi o Fórum das Licenciaturas realizado a partir de 1994, por meio da submissão de projeto pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS (PROGRAD) ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC)¹³: “Ah! Agora eu me lembro também uma outra... Um órgão importante, que, na época, teve o Fórum das Licenciaturas” (Entrevista com a professora Loiva, 2019). O Fórum teve seis anos de existência e foi institucionalizado em 1999 como Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN). A homologação do projeto Fórum das Licenciaturas da UFRGS consta no Parecer 210/94 incluso na pauta do CONSUN:

Trata o presente expediente de Convênio nº 419/94 firmado entre o Ministério da Educação e do Desporto - MEC, com interveniência da Secretaria da Educação Superior, e a UFRGS, objetivando a transferência de recursos destinados a fomentar o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, assegurar o funcionamento e apoiar a instituição nas despesas do projeto: Fórum das Licenciaturas da UFRGS - PROLICEN.

12 Software desenvolvido nos anos 1960 no Massachusetts Institute of Technology (MIT) pelos professores Seymour Papert e Wallace Feurzeig que, mais tarde, passou a ser usado como recurso educacional em que o aluno se tornasse agente ativo de sua aprendizagem, com base nas teorias piagetianas Motta e Silveira (2010).

13 Segundo a página institucional do MEC, a nomenclatura Ministério da Educação e do Desporto esteve vigente a partir de 1992 e, somente a partir de 1995 o Ministério passou a ser responsável exclusivamente pela Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Tendo em vista a urgência para a liberação dos recursos, o Convênio foi assinado em Brasília, por delegação do Sr. Reitor, “ad referendum” da Comissão de Legislação e Regimento do CONSUN, em 10/10/94 e publicado no D.O.U. em 17/10/94 (UFRGS, 1995a, 1995b).

Este evento foi um acontecimento considerado pela professora Loiva como pano de fundo decisivo para a concretização da proposta curricular para o curso de Licenciatura em Matemática e, em seguida, do oferecimento do curso no noturno. O evento teria contribuído para atrair visibilidade para as licenciaturas em geral e foi uma oportunidade de repensar a formação de professores, movimento já iniciado no Instituto de Matemática da UFRGS.

Então estava havendo uma mexida geral, estava havendo, assim, uma preocupação geral com os cursos de licenciatura no Brasil e aqui na UFRGS foi criado esse Fórum, [...] acredito que esse Fórum impulsionou, assim, a implementação desses cursos lá [...]. E eu me lembro, assim, que na época, teve até umas brigas, porque eles queriam [...] meio que unificar as disciplinas e nós já tínhamos estruturado todo o curso, com base no curso diurno e a gente... Eu me lembro de eu brigar pessoalmente, assim: “não, a gente teve todo trabalho de adequar, de pensar nas necessidades dos nossos alunos, nas necessidades da Matemática”, que cada disciplina tem a sua necessidade, “nós não vamos entrar nisso aí!”, sabe? Brigas assim, até pessoais (risos). A coisa ficava, assim... Mas esse Fórum, acredito que tenha ajudado em geral, a todas as Licenciaturas... Sim, porque deu um *status* dentro da reitoria, né (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Na sua fala, a professora relata divergências entre as propostas colocadas para o currículo de Licenciatura em Matemática frente àquela em que havia trabalhado com as colegas do Instituto. O argumento que a professora considera suficiente para defender a estrutura que haviam elaborado para o currículo da Licenciatura em Matemática refere-se à preocupação com as necessidades dos alunos, da Matemática a ser aprendida e das disciplinas. Mais à frente, a necessidade dos alunos parece se concretizar como uma preocupação central da professora Loiva, já que está presente em várias decisões e ações no seu trabalho no IME.

No capítulo a seguir, apresentamos uma cronologia sobre a criação e implantação do curso de Licenciatura em Matemática noturno, estruturadas a partir da fala da professora Loiva.

CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO NOTURNO: DUAS FRENTES DE UM MESMO LADO

O primeiro documento em que encontramos alguma referência à criação do curso de Licenciatura em Matemática noturno consiste na Ata da sessão 551 do Colegiado do DMPA, encontrada no acervo do NGDoc, em que consta: “O Colegiado manifestou-se, por unanimidade, favorável à criação de um curso de Licenciatura em funcionamento exclusivamente noturno (UFRGS, 1993, p. 1).

Sobre os motivos que teriam desencadeado o interesse na implantação do curso noturno, a professora Loiva exclamou:

Era uma época até que o Ministro da Educação na época: “Eu quero sobrevoar os campus e vê-los acesos à noite” [...] Então a UFRGS se mobilizou muito na criação

de cursos noturnos, especialmente as licenciaturas, justamente pra tentar reverter esse processo de evasão, né, porque eram alunos trabalhadores, assim, que frequentavam, né, o diurno [...] (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Durante a entrevista com a professora Loiva, pode-se perceber que a justificação de decisões geralmente tem como base as necessidades dos alunos e o interesse em lhes promover um melhor atendimento e formação durante o curso. O argumento da “evasão” não é muito explorado neste momento inicial da entrevista com a professora e deixa de aparecer no decorrer do diálogo, o que indica que pode ter aparecido pela vontade da professora em relacionar sua fala com o tema de minha pesquisa de dissertação, sobre o qual tinha conhecimento. Por outro lado, este trecho pode ser uma referência à preocupação com a ocupação de vagas no curso, decorrente da evasão de alunos trabalhadores do curso diurno.

Embora não tenham sido explicitados os motivos do interesse no Ministro da Educação na promoção de cursos noturnos na Universidade, a fala da professora sugere que o fato de este se mostrar favorável à essa iniciativa pode estar inserido no contexto que favoreceu a implantação do curso.

Ainda assim, a criação de cursos como o de Licenciatura em Matemática noturno é diretamente relacionada por Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) com questões políticas, à “negociação com o governo federal para preservação e ampliação do quadro [de servidores]” (p. 631), já que havia interesse do governo Collor na redução do funcionalismo público. Como respaldo à afirmação de Búrigo, Dalcin e Fischer (2017), na circular nº 030/90 encontrada no NGDoc, assinada pelo Pró-reitor da UFRGS e direcionada ao diretor do Instituto de Matemática, manifesta-se a preocupação em evitar a dispensa de professores e funcionários e solicita posicionamento do Instituto quanto a alternativas para lidar com a situação apresentada:

O esforço que se pede a Universidade Pública nesse momento no sentido de aumentar sua eficiência vem ensejando a consideração de várias alternativas que buscam, todas, evitar a dispensa de professores e de funcionários. Uma delas consiste no aumento de número de vagas para o concurso vestibular, ampliando o acesso ao ensino de graduação (UFRGS, 1990b).

Em resposta, o diretor do Instituto de Matemática emite o Ofício circular nº 97/90 em que manifesta a sobrecarga do Instituto decorrente de sua responsabilidade de oferecer disciplinas para diversos cursos da Universidade e a iminência de aposentadorias de professores do Instituto, que por si já geram compromissos aos servidores. Frente a isso, o professor sugere prudência ao tratar do tema de abertura de vagas e, em seguida, recorda da intenção de criação de um curso de Licenciatura em Matemática noturno pelo Instituto:

A ideia de criação de um curso noturno de Licenciatura em Matemática já é antiga em nosso Instituto. As vagas oferecidas no curso de Licenciatura em Matemática seriam divididas em 2 opções: curso diurno e noturno. Consideramos que as circunstâncias tornam oportuno agilizar a implementação dessa proposta. Observamos, a propósito, que esta sugestão acarretará, futuramente, exigências adicionais à estrutura da Universidade (UFRGS, 1990a).

Ainda que tenha sido manifestada preocupação em agilizar medidas que viabilizem a preservação do quadro de servidores do IME e da Universidade nos ofícios datados de 1990, a Ata 551

autoriza a criação do curso noturno apenas em 1993, ano em que o Brasil já não é mais presidido por Collor, devido ao impeachment em 1992, mas as Universidades públicas permanecem sob a sombra do interesse federal em reformas no Ensino Superior.

Em UFRGS (1995d), respostas a um questionário para avaliação de condições de trabalho e grau de satisfação distribuído a docentes do IME no primeiro semestre de 1995 evidenciam as avaliações de três professores anônimos sobre as condições de trabalho no curso de Licenciatura em Matemática: “as iniciativas cabem aos docentes. As ações dependem da vontade de pequenos grupos de professores. A tradição é de pouco apoio e desvalorização da licenciatura. Porém está havendo alguma mudança, principalmente a nível de Pró-Reitorias e direção do Instituto de Matemática” (p. 18). Neste trecho há indícios de que as mudanças vislumbradas por estes docentes quanto ao apoio da direção da Universidade e do IME ao curso de Licenciatura em Matemática possam estar associadas à viabilização da criação do curso noturno, porém, não podemos afirmar que houve o mesmo envolvimento nas ações de implantação deste curso, já que as evidências encontradas na fala da professora Loiva e em UFRGS (1995d), Krahe (2009) e Garcia (1999) indicam que foram realizadas por um grupo específico de docentes.

Com base no que fora apresentado até aqui, temos duas vertentes para as motivações de criação do curso de Licenciatura em Matemática noturno: as motivações realçadas pela professora Loiva, com base em suas vivências e percepções pessoais sobre as demandas dos alunos do curso diurno, e a perspectiva que prioriza a ampliação das demandas de trabalho na Universidade para evitar a redução do quadro de servidores.

A questão política aparece mais adiante na fala da professora Loiva, não como uma motivação para a criação do curso noturno, mas como a caracterização de um momento político que tem como favorável para este acontecimento:

E, também, eu acho que aconteceu num momento político, assim, decisivo, porque, se a gente não tivesse o apoio, né, desse Fórum de Licenciatura, de toda essa movimentação brasileira em função de implementar as licenciaturas também... Uma andorinha só não faz verão, né. Aquela história: houve... Teve um momento histórico propício, assim... Eu nem sei que governo era... Assim, de partido, nem lembro, mas assim, foi vital, eu acho, também, isso aí, sabe? (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Note-se que a caracterização do momento político abarcado na fala da professora se concentra na realização do Fórum das Licenciaturas na UFRGS e na preocupação de outras universidades brasileiras com suas licenciaturas, o que atrai atenção a esses cursos e facilita a realização de certos empreendimentos em seu favor. Considerando este contexto, a professora conclui que o governo (cuja alçada não esclarecemos durante a entrevista, mas que, dado o encadeamento dos enunciados e a tratar-se de uma Universidade federal, associamos à esfera federal) teria contribuído para a criação do curso noturno. Esta opinião difere de Búrigo, Dalcin e Fischer (2017), que entendem a criação do curso noturno como uma possibilidade de manobra para evitar que os cortes intentados pelo governo federal atingissem o IME. Dessas concepções podemos perceber o emaranhado de interesses e contextos políticos e econômicos em que se inserem as decisões e mudanças no sistema educacional, especialmente com relação aos cursos de licenciatura na década de 1990 (KRAHE, 2009; YANAGUITA, 2011).

Com relação ao trabalho de construção do curso noturno, a professora Loiva discorre primeiramente sobre o projeto para criação do curso diurno.

Então, tudo começou com um projeto e daí a gente: “ah, vamos encarar?”, “vamos encarar!” e deu, criou o diurno. Eu acho que foi em 92. Passou pelo Colegiado e tal, “desde que vocês façam, vocês que vão trabalhar”, “tá, vamos trabalhar” (risos). E aí foi né. E o noturno, aí, dois anos depois, eu acredito. Que eu lembre, assim... Eu lembro que foi bem assim, uma coisa bem administrativa, uma reunião, a gente assinava e as coisas e tal... E foi criado e vamos lá (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Pela fala da professora, o compromisso assumido na criação de um novo currículo para o curso diurno parece ter sido uma decisão importante, um desafio a “encarar” que as professoras tomaram de forma consciente. Em contrapartida, a apresentação da decisão por se responsabilizar pela criação do curso como um grande desafio se contrapõe ao modo objetivo e definitivo com que a professora encerra a breve descrição do processo: “deu, criou o diurno” e posteriormente a do noturno: “e o noturno”. Mais detalhes sobre como se organizavam as reuniões entre as professoras que formularam o curso não foram expostos durante a entrevista.

É possível perceber, também, a ênfase dada pela professora ao alerta recebido de terceiros sobre a impossibilidade de contar com outros colegas nas demandas de criação e realização do curso noturno, o que fez com que, segundo a professora, membros do grupo da Licenciatura assumissem um volume de trabalho superior ao de colegas, já que atuavam nos dois turnos com a Licenciatura em Matemática: “E era o mesmo grupo de professores que cuidava do diurno e do noturno, então a gente trabalhava muito, sabe...em relação aos outros que tinham menos horas-aula” (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Ainda sobre o decorrer deste trabalho, a professora afirma: “Então a gente abraçou a causa” (Entrevista com a professora Loiva, 2019), expressão que surge mais de uma vez na fala da professora, reforçando a intensidade do esforço das professoras que protagonizaram a criação do curso noturno e o envolvimento pessoal (abraçar algo) em prol de sua consolidação com a mesma qualidade do curso diurno.

Assim como em Búrigo, Dalcin e Fischer (2017), na fala da professora Loiva a criação do curso noturno não é descrita como consequência de um longo planejamento ou mesmo do interesse comum dos servidores do Instituto de Matemática, mas como resultado da iniciativa e atuação de um grupo minoritário de professoras. Em resposta à pergunta sobre a criação do curso noturno, percebe-se a forte relação da professora Loiva com o processo de reestruturação curricular do curso diurno, ocorrida anos antes:

Todas tínhamos formação de Matemática, que era coisa que eles não podiam falar que era, isso era Pedagogia, não sei o que lá, lá dentro, né. A M.G. também tinha mestrado em Matemática Pura e a gente se engajou, daí foi construindo, daí reuniões e reuniões, aquela coisa, assim, e eu era, na época... Eu não sei se eu era vice coordenadora da Comissão de Graduação ou já era coordenadora... Então, assim, eu também implementava ali, nesse nível mais [...] administrativo as coisas. [...] E a gente foi criando. [...] A gente mesmo que ia fazer, entende? [...] Quem estava criando é quem ia trabalhar... Então tinha condições de avaliar bem o tamanho e o compromisso, né, porque criar pros outros fazer é muito fácil, né, agora a gente se

engajou, assim. Aí, outros, aí o M.B. fez formação em Informática na Educação, aí já entrou também a E.B., acho que ela fez formação na FACED, né? Acho que ela fez doutorado na FACED, daí participou também, e aí foi [...]. (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Logo de início, a fala da professora permite a interpretação de preocupação sobre a repercussão do curso de licenciatura no âmbito do Instituto de Matemática, pois poderia perder credibilidade caso fosse elaborado por profissionais da “Pedagogia”, mas não quando elaborado por profissionais da área da Matemática. Em sua tese, Garcia (1999) comenta sobre a atribuição pública do significado de “curso vazio” ao curso de Licenciatura e conclui que, no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, isso começa a se transformar no final da década de 90, assim como a identidade docente, que, gradativamente, passa a ser entendida como a de um profissional formado em cursos de formação (de licenciatura) revitalizados.

A Portaria nº 257 (UFRGS, 1995c) esclarece o período de atuação da professora Loiva frente à ComCar:

O Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no uso de suas atribuições, considerando o resultado da eleição realizada pelo Departamento de Matemática Pura e Aplicada do Instituto de Matemática [documento anterior ao estabelecimento do Instituto como Instituto de Matemática e Estatística [...] **resolve** declarar eleita a Professora **Loiva Cardoso de Zeni** como representante do mencionado Departamento junto à Comissão de Carreira de Matemática [Comissão de Carreira era o nome dado a atual Comissão de Graduação], com mandato de 24 de dezembro de 1994 a 23 de dezembro de 1998 (UFRGS, 1995, grifos do autor).

Constatamos que, no período em que a professora esteve na coordenação da ComCar, houve a implantação do curso noturno. Ao ser perguntada sobre o acompanhamento dos primeiros semestres do curso noturno, relata:

[...] quanto a um acompanhamento assim específico: não, não fiz, mas, assim, eu sempre estava presente nas matrículas e tudo, assim... Até eu fui repreendida na reitoria uma vez, assim, bah [...], porque... Aí, eu ficava louca de pena, às vezes, assim, um aluno vinha, como tu, por exemplo, de Gravataí pra Viamão pra fazer uma disciplina de noite, dois créditos e voltar, eu dava quebra de pré-requisito, assim, direto, e aí eu fui repreendida: “pra que que então põe pré-requisito, isso aí desestrutura nossa organização”. Bah, mas eu fui super repreendida, assim... Ah, mas eu dava preferência para o aluno, ah, pensa, ir lá e fazer uma disciplina e ir embora e querendo fazer, claro, não era obrigado, mas querendo fazer, eu dava (risos) (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Nota-se novamente a atenção e, também, a empatia da professora com os alunos do curso. Na fala, a professora não menciona analisar critérios de desempenho dos alunos no curso para a concessão de quebra de pré-requisito, mas sim considerar as necessidades do aluno solicitante.

Ao verificar as Atas disponibilizadas no período, não foi encontrada menção sobre o curso que fosse anterior à Ata da sessão 586 do Colegiado do DMPA, em que consta a aprovação, com altera-

ções, de uma proposta de criação do curso de Licenciatura em Matemática noturno, menos de um ano após a Ata da sessão 551, favorável à criação do curso:

No oitavo item da ordem do dia, foi aprovada a proposta da Comissão formada pela Profa. Loiva Cardoso de Zeni e A. S., designada pelo Exmo. Sr. Reitor Héglio Trindade, no que se refere à criação do curso de Licenciatura Noturna em Matemática, com a seguinte alteração na 2ª observação: a oferta de vagas se fará via remanejamento de 45 (ao invés de 30) das 90 vagas existentes no Curso Diurno. Na proposta, a viabilidade da implantação do curso está condicionada à contratação de 5 professores para o DMPA, 2 professores para a Faculdade de Educação, 1 Coordenador-supervisor Pedagógico, 7 Funcionários, 13 bolsas de monitoria, além da garantia de prestação de serviços básicos, tais como telefonia, limpeza, salas-de-aula, salas de laboratório, transporte, restaurante e segurança (UFRGS, 1994, p. 2).

Cabe enfatizar que a abertura do curso noturno não implicou na geração de novas vagas para o curso de Licenciatura em Matemática, mas sim no remanejamento de vagas existentes no curso diurno. Segundo a professora Loiva, o professor A.S., mencionado na Ata 586, na verdade não participou da elaboração do curso. Não há, nas Atas seguintes de sessões do Colegiado, menção sobre o decorrer do processo de organização do curso, seja de contratação de professores ou demais funcionários, seja de aquisição de bens e materiais mencionados na Ata da sessão 586. Búrigo, Dalcin e Fischer (2017), por sua vez, afirmam sobre a integração de uma Mestre em Educação Matemática em 1995 e da contratação de dois professores em 1996 e, embora a professora Loiva afirme não recordar de investimentos estruturais com relação à implantação do curso noturno, no decorrer de sua fala faz referência a dois professores que passam a compor o quadro de professores que lecionam neste curso: “Aí, outros, aí o M.B. fez formação em Informática na Educação, aí já entrou também a E.B., acho que ela fez formação na FACED, né? [...] daí participou também, e aí foi [...]” (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

A LUTA DOS (PELOS) ALUNOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NOTURNO

O currículo dos cursos diurno e noturno era o mesmo, assim como os professores e o projeto; a única diferença apontada pela professora Loiva era o tempo de duração, que no curso diurno era de 8 semestres e no noturno, de 10 semestres. Esta diferença é novamente justificada pela professora com base nas necessidades dos alunos: “Pra que pudesse dar mais tempo, né [...], ao invés de fazer 20 créditos, fazer 16, pra ir levando com, provavelmente, o trabalho diurno, né, desse aluno” (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Os argumentos utilizados pela professora para justificar a necessidade de criação do curso noturno encontram respaldo em seus relatos sobre suas vivências docentes neste turno, que acabam por legitimar o curso noturno como uma oportunidade para que alunos trabalhadores pudessem frequentá-lo. Mas, como a professora havia afirmado que não houve estudo prévio específico para implantação de um curso noturno, suspeitamos que a construção destes argumentos tenha se dado sob influência, ou de memórias contaminadas pela experiência, ou de especulações na época, baseadas nas experiências e no conhecimento da professora sobre os alunos do curso diurno, muitos dos quais eram também alunos trabalhadores, como afirmou. A primeira hipótese alinha-se ao

pensamento de Thompson (1992), pois baseia-se na possibilidade de a professora usar informações que obteve durante o contato com alunos do noturno como motivos para a criação deste curso:

a história não é apenas sobre eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como são eles vivenciados e lembrados na imaginação. E parte da história, aquilo que as pessoas imaginam que aconteceu, e também o que acreditam que *poderia* ter acontecido - sua imaginação de um passado alternativo e, pois, de um presente alternativo -, pode ser tão fundamental quanto aquilo que de fato aconteceu (p. 184).

A segunda hipótese encontra sustento em UFRGS (1995d), em que se apresentam retornos da aplicação de um questionário a alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS no primeiro semestre de 1993, por meio do qual foram recebidas as seguintes sugestões em ordem decrescente de frequência: “1- Abrir disciplinas à noite; 2- Curso noturno; 3- Centrar as disciplinas em apenas um turno” (p. 14). Embora não tenha sido um estudo específico para a criação do curso noturno, isso evidencia que está presente entre os alunos do curso diurno o interesse em estudar à noite, que pode ter sido compartilhado com a professora Loiva e passado a compor as demandas dos alunos percebidas pela docente.

É possível identificar algumas características de alunos que ingressam no curso noturno a partir de trechos de momentos distintos da entrevista com a professora Loiva: o aluno que trabalha durante o dia e que por isso chega cansado nas aulas, o que mora longe da Universidade, o aluno agricultor que expõe seu contexto em atividades em sala de aula e o que busca ascender socialmente. Essa perspectiva está de acordo com a percepção de Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) que percebem, ainda, o crescimento no número de licenciandos formados no ensino básico pela escola pública. Sobre o trabalho com os alunos do curso noturno, a professora Loiva comenta:

E eu lembro, assim, que os primeiros, nos anos que eu trabalhei, chegavam alunos muito motivados, e muito, assim, ativos, [...] parecia que eles valorizavam muito aquele momento, assim, na universidade, né. [...] Já vinha, assim, com ideia: “[...] O que eu puder aprender aqui para mim está ótimo”. Então era muito estimulante dar aula para eles, apesar de todas as condições de trabalho precaríssimas (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Com relação a características estruturais, o relato da professora Loiva reúne alguns aspectos da precariedade com que o curso noturno começou a ser oferecido:

E, e as condições do campus também muito precárias naquela época [...] olha, dois fatos que eu lembro: que chegava, nessa época de calor, os mosquitos picavam a gente por cima da calça de *jeans*... Porque tinha um mato, assim, violento. E, às vezes tu estavas dando aula ou fazendo prova e um aluno queria ir ao banheiro de noite, tu tinhas que chamar alguém para ficar cuidando da prova ou interromper a aula e acompanhá-lo ao banheiro; abrir o banheiro, ele ia, voltava e a gente fechava de novo. Não tinha estrutura, não tinha segurança [...] Eu me lembro que era época do filme aquele *Dança com Lobos*, que o artista, não lembro o nome, foi desbravando o oeste, assim, eu me lembro que a analogia que a gente fazia era isso, um desbravamento (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

Estes dois trechos da fala da professora fazem um contraponto entre as dificuldades estruturais exclusivas do curso noturno, como a falta de segurança no campus à noite e a falta de funcionários que ficassem responsáveis pelas chaves de banheiros, e a exclusividade do público atendido neste turno, pelo qual a professora mostrava grande admiração.

Embora não tenha sido exposta como um motivo para a criação do curso noturno, a professora Loiva menciona a crença das professoras do grupo de criação do curso de que este seria tão procurado quanto o curso diurno, devido ao “represamento [de estudantes]” causado pelo fato de que a Universidade não oferecia cursos noturnos. Dada a descrição de alguns perfis de estudantes que compunham o curso noturno realizada tanto pela professora Loiva, como por Búrigo, Dalcin e Fischer (2017), pode-se inferir que o referido represamento acabaria por influenciar principalmente o ingresso de estudantes egressos de escolas públicas e/ou trabalhadores na Universidade.

Ao solicitar que a professora contasse mais alguma coisa de que lembrasse, no final da entrevista, ela escolhe ressaltar primeiramente a admiração pela força de vontade dos alunos trabalhadores, que enfrentavam condições adversas de deslocamento e de conciliação de outras atividades, para conseguir realizar o curso. Nota-se que a professora realiza uma conexão entre sua fala e o que fora contado da trajetória pessoal da mestrandia.

Eu acho que é isso, né, de, assim, ressaltar a qualidade do aluno, a vontade dele, assim, de se superar, de ser alguém na família. Muitos alunos vêm assim, como primeiro aluno do Ensino Superior, não sei se ainda é... Não, não deve ser, mas naquela época, assim, né, o primeiro que ingressava na faculdade da família e tal...E essa... Assim, eu também me impressionava muito dessa história de morar em Gravataí, estudar em Viamão, trabalhar em Cachoeirinha... Assim, bah..., mas quanta força de vontade, eu admirava muito, assim, isso e... Também achava legal, achei legal esse engajamento dos colegas que enfrentaram [...] toda essa desvalorização, né, da Licenciatura, ahn, do ponto de vista acadêmico: “não, a gente tem que melhorar o ensino, sem um bom ensino não se tem bons alunos e uma coisa muito legal que aconteceu, que depois a gente começou a fornecer os bolsistas pros cursos de bacharelado. Os alunos de iniciação científica, a maioria eram alunos da Licenciatura, porque vieram bons alunos, entendeu? (Entrevista com a professora Loiva, 2019).

A professora exalta o engajamento de colegas que trabalharam com a Licenciatura, não apenas pelo esforço na melhoria da qualidade do ensino, mas pela desvalorização da área e, conseqüentemente, da redução do *status* acadêmico do docente. Outro aspecto que destacamos é associação pela professora de que a melhoria no ensino oferecido pelo docente universitário é fator condicionante para que os licenciandos se tornassem “bons alunos”. Mais à frente, ela atribui o fato de a maioria dos bolsistas de iniciação científica (posição ocupada por alunos que passam, geralmente, por avaliação) serem licenciandos à razão de serem bons alunos, o que seria conseqüência da qualidade do ensino oferecido a estes estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No encerramento deste trabalho, conseguimos perceber que a triangulação de metodologias de pesquisa (GOLDENBERG, 2011, p. 63), bem como a contínua ampliação do espectro de materiais considerados no trabalho (BURIGO, 2016) foram essenciais para que conseguíssemos realizar

discussões e indagar nosso objeto de estudo: a criação e implantação do curso de Licenciatura em Matemática noturno. Não tivemos, a ambição de revelar verdades definitivas, pelo contrário, revimos e questionamos nossas conclusões constantemente na busca pela construção de fatos históricos a partir das fontes consultadas sob a nossa perspectiva. Ao longo do texto, apresentamos respostas para as questões que levantamos inicialmente e que nos conduziram nesta pesquisa.

A consulta às fontes documentais do NGDoc nos permitiu acessar datas, acontecimentos pontuais, circunstâncias, decisões, homologações, períodos de vigência e até nomes de pessoas que tiveram envolvimento com nosso objeto de estudo. No entanto, não forneceu muitos detalhes sobre o que teria acontecido entre as datas que marcam, por exemplo, a aprovação da criação do curso noturno e a aprovação do projeto que o coloca em funcionamento. Ou ainda, sobre a influência do Fórum das Licenciaturas na implantação do curso noturno e a adesão dos servidores do IME à criação e implantação deste.

Neste sentido, percebemos o potencial de pesquisa viabilizado pela fonte oral. O relato emocionado e empolgado da professora: “Ah! E foi uma das coisas que eu gosto de lembrar de ter feito, sabe?” (Entrevista com a professora Loiva, 2019) nos ajudou a contar a história sob a sua perspectiva, uma história que até então não estava nos documentos, mas guardada em suas memórias. Mas, apesar de termos sua entrevista como base, não nos eximimos de questionar e debater com alguns trechos, o que só foi possível com o cruzamento de fontes documentais e de outras pesquisas relacionadas à temática.

Ao olharmos separadamente para o que dizem as fontes documentais e a fonte oral deste trabalho com relação às motivações e justificativas para a criação do curso de Licenciatura em Matemática noturno, verificamos que nos documentos, em geral, elas se sustentam na necessidade de “aumentar sua eficiência [da Universidade]”, aumentar o número de vagas nos cursos para aumentar a demanda de funcionários e, então, garantir a não redução do quadro de servidores do Instituto.

Já na entrevista, a perspectiva da professora sobre as motivações e justificativas para a criação e implantação do curso noturno se concentram nas necessidades dos seus alunos, nas demandas da formação de professores de Matemática e da aprendizagem de Matemática. As necessidades do Instituto não são mencionadas, mas sim a do aluno trabalhador, do egresso de escola pública ou do que mora em outra cidade ou no interior. São incluídas, também, as necessidades de uma professora universitária que, sem formação pedagógica em Matemática, resolve buscar aperfeiçoamento para melhor atender seus alunos e, com a mobilização conjunta com alguns colegas de dentro e de fora do Instituto, consegue reformular o currículo do curso de Licenciatura em Matemática existente e implantá-lo também no noturno.

Sobre isso, constatamos que a implantação deste curso não gerou novas vagas para ingresso na Licenciatura em Matemática, mas apenas redistribuiu as vagas existentes entre turmas nos turnos diurno e noturno. Conforme a fala da professora Loiva, ofertar vagas no noturno parecia uma ideia assertiva, na época, pois percebia-se um “represamento” de estudantes causado pelo oferecimento de cursos, em sua maioria, diurnos pela UFRGS.

Procurando responder à questão das origens da iniciativa de implantação do curso e a identificação desta demanda, entendemos que a consolidação da Licenciatura em Matemática noturno da UFRGS pode ter sido influenciada por uma demanda social percebida por docentes que atuavam no curso diurno e conheciam, de alguma forma, necessidades de seus estudantes, já que não foi realizado estudo prévio sobre o interesse de futuros alunos em um curso noturno. Por outro lado, não podemos desconsiderar o interesse institucional na implementação de novos cursos na Universidade, que só se concretizou no IME pela iniciativa e trabalho de um diminuto grupo de professores que se

comprometeu, engajou-se no projeto e, em um ato de coragem, como bem caracterizou a professora Loiva, e responsabilidade social, criou e implantou o curso.

Com este trabalho, podemos associar no mínimo duas frentes de lutas a favor da criação do curso de Licenciatura em Matemática noturno: a que luta pela preservação de conquistas do IME e a que luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior, pela formação de qualidade dos professores, pelo ensino e pela aprendizagem de Matemática.

Não sabemos a efetividade da criação do curso noturno quanto ao propósito de preservar o quadro de servidores do IME, o que se configura em uma possibilidade de pesquisa, assim como o aprofundamento do conhecimento e da influência do Fórum de Licenciaturas da UFRGS e da continuidade da construção da história da criação do curso de Licenciatura em Matemática sob outras perspectivas e a partir de outras fontes.

Conhecer a história dos cursos de formação de professores [de Matemática] pode contribuir para que nos aproximemos das preocupações que permeiam a atuação deste profissional, assim como ajuda a elucidar os interesses por trás de decisões que fundamentam a forma como se organiza, gere e é oferecida a educação nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Institucional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BÚRIGO, E. Z., DALCIN, A. FISCHER, M.C.B. História da Educação Matemática: a institucionalização do campo em um curso de licenciatura. **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.3, p.619-639, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/33oGxhW>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BÚRIGO, E. Z. Problemas Aritméticos em Livros, Revistas e Programas: um exercício de cruzamento de fontes. **HISTEMAT**. n. 1, p. 190-204, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Nla9A8>. Acesso em: 17 jun. 2019.

GARCIA, V. C. V. Desafios e Tendências da Universidade pública brasileira: o significado do discurso para o professor de Matemática da UFRGS. **Cadernos de Matemática e Estatística**- Série G: textos para discussão, Porto Alegre, RS, n. 05, maio 1995.

GARCIA, V. C. V. **Profissionalização do Professor de Matemática**: limites e possibilidades para a formação inicial. 1999. 328f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/2WRKzNh>. Acesso em: 04 dez. 2018.

GARCIA, V. C. V. Retrato Atual do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS e Plano de Ações Renovadoras. **Cadernos de Matemática e Estatística** - Série F: trabalho de divulgação, Porto Alegre, RS, n. 06, jul. 1992.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GUTIERREZ, A. L. P., BORGES, M. L. Desvelando memórias do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS. **Mouseion**. Canoas, RS, n. 28, Unilasalle: 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2pG9qYB>. Acesso em: 24 nov. 2018.

- KRAHE, E. D. **Reforma Curricular de Licenciaturas**: UFRGS (Brasil), UMCE (Chile), década de 1990. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- MOTTA, M. S., SILVEIRA, I. F. Contribuições do Superlogo ao ensino de geometria. **INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria e prática**. Porto Alegre, RS, v. 13, n. 1, p. 115-127, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2NrhvcD>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- PORTELLI, A. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- PORTELLI, A. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- TAITELBAUM, A. BRIETSKE, E. **UM POUCO DA HISTÓRIA DO INSTITUTO DE MATEMÁTICA DA UFRGS**. Disponível em: <https://bit.ly/2WP7JEc>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- THOMPSON, P. **A Voz do Passado: história oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VALENTE, W. R. História da educação Matemática: Interrogações metodológicas. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**. Florianópolis, SC, v. 2.2, p.28-49, UFSC: 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2NR1xHA>. Acesso em: 09 ago. 2018.
- VALENTE, W.R. Oito Temas Sobre História da Educação Matemática. **REMATEC**. Natal, RN, n. 12, p. 22-50, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2NqYOWo>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- UFRGS. CONSUN. **Parecer 210/94**, de 12 de janeiro de 1995, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1995a.
- UFRGS. CONSUN. **Pauta da reunião do CONSUN**, de 12 de janeiro de 1995a, nº 816, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1995b.
- UFRGS. COORLICEN. **Histórico**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coorlicen/historico.php>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- UFRGS. **Cursos de Matemática**. Disponível em: <https://bit.ly/2NR1KdQ>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- UFRGS. **Estatuto e Regimento**. Disponível em: <https://bit.ly/2WRqt5X>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- UFRGS. IME. DMPA. **Sessão nº 551**, de 07 de abril de 1993. Ata de reunião do Colegiado do Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1993.
- UFRGS. IME. DMPA. **Sessão nº 586**, de 29 de junho de 1994. Ata de reunião do Colegiado do Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1994.
- UFRGS. IME. **Egressos dos cursos**. Disponível em: <https://bit.ly/36MJPxR>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- UFRGS. IME. **História**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ime/institucional/historia/>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- UFRGS. IME. **Ofício circular nº 97/90**, de 06 de junho de 1990, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1990a.
- UFRGS. IME. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**: detalhamento do projeto pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/comgradsime/licenciatura>. Acesso em: 24 nov. 2018.

UFRGS. Painel de Dados. **Glossário**. Disponível em: <https://bit.ly/34G0zEZ>. Acesso em: 18 jun. 2019.

UFRGS. **Portaria nº 257**, de 06 de janeiro de 1995, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1995c.

UFRGS. Pró-Reitoria de Graduação. **Ofício circular nº 030/90**, de 1º de junho de 1990, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1990b.

UFRGS. IME. NAU. **Relatório Avaliação Interna Licenciatura em Matemática**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1995d.

YANAGUITA, A. I. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NOS ANOS 1990. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 25. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2p1aDJC>. Acesso em: 08 jun. 2019.

RECEBIDO EM: 15 jun. 2019

CONCLUÍDO EM: 19 set. 2019