

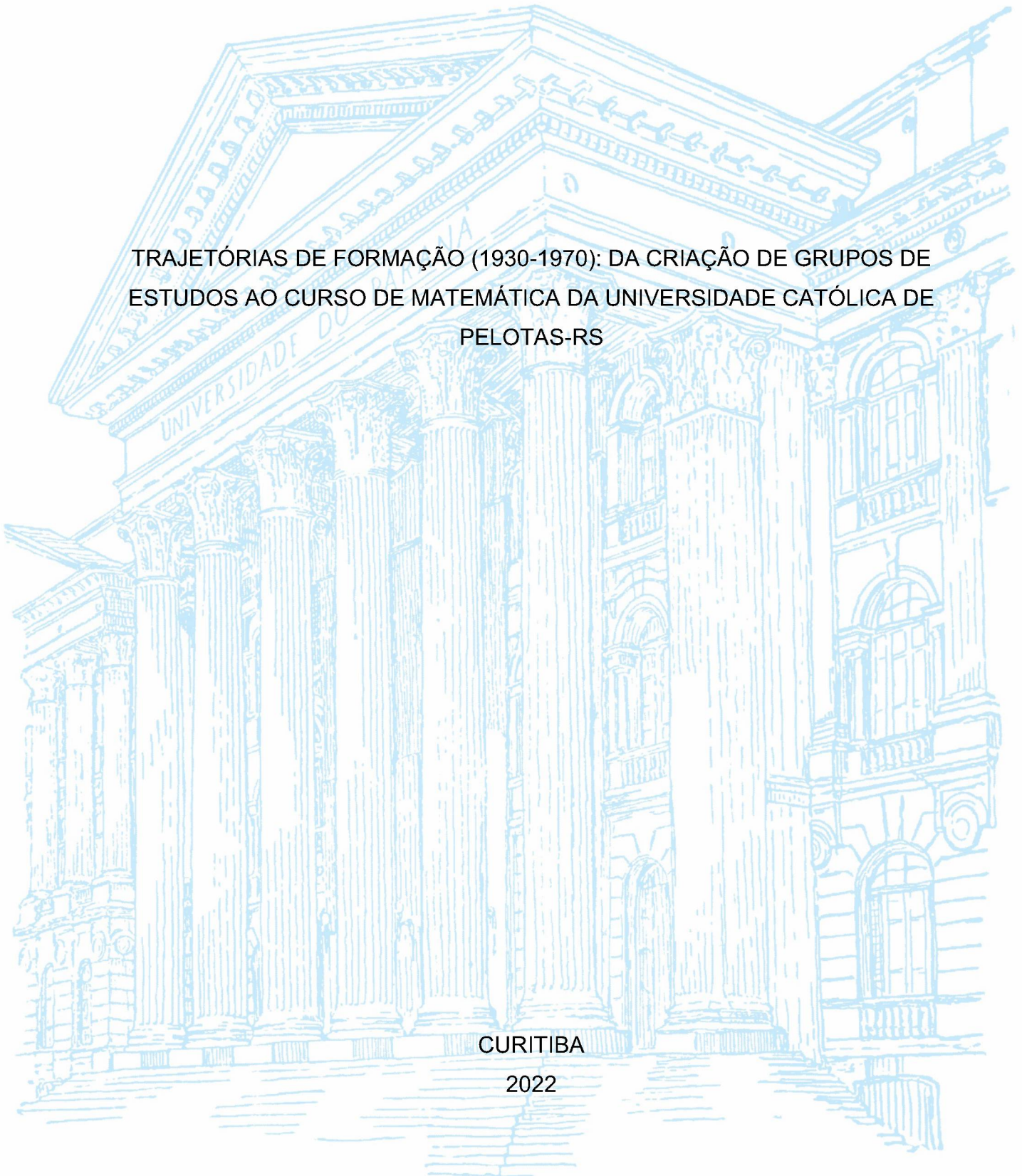
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LAURA LEAL MOREIRA

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO (1930-1970): DA CRIAÇÃO DE GRUPOS DE
ESTUDOS AO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PELOTAS-RS

CURITIBA

2022



LAURA LEAL MOREIRA

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO (1930-1970): DA CRIAÇÃO DE GRUPOS DE
ESTUDO AO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PELOTAS-RS

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Educação, Curso
de doutorado do Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e em Matemática da UFPR,
Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do
Paraná.

Orientador: Emerson Rolkouski
Coorientador: Diogo Franco Rios

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Laura Leal Moreira

Trajetórias de formação (1930-1970): da criação de grupos de estudos ao curso de matemática da Universidade Católica de Pelotas-RS / Laura Leal Moreira. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Emerson Rolkouski

Coorientador: Diogo Franco Rios

1. Matemática – História. 2. Matemática – Professores – Formação. 3. Licenciatura (Matemática). 4. História oral. I. Rolkouski, Emerson. II. Rios, Diogo Franco. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. IV. Título.

Bibliotecária: Roseny Rivelini Morciani CRB-9/1585



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA - 40001016068P7

ATA Nº001

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

No dia vinte e um de setembro de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala de Reuniões - 4º andar - Setor de Exatas - Centro Politécnico / UFPR, e por meio do link <https://bbb.c3sl.ufpr.br/b/eme-hvb-hth-mkq>, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda LAURA LEAL MOREIRA, intitulada: **TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO (1930-1970): DA CRIAÇÃO DE GRUPOS DE ESTUDOS AO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - RS**, sob orientação do Prof. Dr. EMERSON ROLKOUSKI. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: EMERSON ROLKOUSKI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARCOS AURÉLIO ZANLORENZI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LUZIA APARECIDA DE SOUZA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL), CARLOS ROBERTO VIANNA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANDREIA DALCIN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, EMERSON ROLKOUSKI, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 21 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
22/09/2022 09:30:56.0
EMERSON ROLKOUSKI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
22/09/2022 09:14:30.0
MARCOS AURÉLIO ZANLORENZI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
26/09/2022 10:45:55.0
LUZIA APARECIDA DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL)

Assinatura Eletrônica
22/09/2022 17:57:43.0
CARLOS ROBERTO VIANNA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/09/2022 17:07:57.0
ANDREIA DALCIN
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Rua Coronel Francisco Heráclito dos Santos, 100 - Centro Politécnico - Edifício da Administração - 4º Andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 81531-980 - Tel: (41) 3361-3696 - E-mail: ppgecm@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 224110

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 224110



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA - 40001016068P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de LAURA LEAL MOREIRA intitulada: **TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO (1930-1970): DA CRIAÇÃO DE GRUPOS DE ESTUDOS AO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - RS**, sob orientação do Prof. Dr. EMERSON ROLKOUSKI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
22/09/2022 09:30:56.0
EMERSON ROLKOUSKI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
22/09/2022 09:14:30.0
MARCOS AURÉLIO ZANLORENZI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
26/09/2022 10:45:55.0
LUZIA APARECIDA DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL)

Assinatura Eletrônica
22/09/2022 17:57:43.0
CARLOS ROBERTO VIANNA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/09/2022 17:07:57.0
ANDREIA DALCIN
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

“Dedico este trabalho a todas as mulheres que vieram antes de mim, sejam elas Otílias, Florências, Lorenas, Reginas ou Marias, que não tiveram a oportunidade de estudar, independente do motivo. Eu gostaria de agradecê-las por tudo e dizê-las que as coisas estão mudando, a passos lentos, mas estão.”

AGRADECIMENTO

Agradecer é bom demais!

Começo agradecendo, imensamente, ao meu amigo, professor e orientador Emerson. Foi uma honra caminhar com você nesse período. A sua escuta amiga me ajudou e me ajuda muito! Você é demais! Obrigada, meu amigo!

Agradeço também ao amigo, professor e coorientador Diogo, por ter iniciado essa caminhada comigo lá em 2013. Obrigada pela disponibilidade e por todo o incentivo, sempre!

Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa GPEM, que a cada semestre me ouviam atentamente e disponibilizavam seu tempo para isso. Vocês tornaram a caminhada mais leve e prazerosa.

Agradeço às meninas do Grupo de Estudos de História Oral por todas as horas divididas e pelas leituras compartilhadas. Sempre é muito bom estar na companhia de vocês!

Agradeço aos colegas do PPGEEM, em especial aos da turma de 2019/2, com quem dividi problemas e risadas, por estarmos compartilhando as virtudes e os desgostos de sermos a primeira turma de doutorado. Fomos as “cobaias” e que bom que fomos, juntos. Torço muito por cada um de vocês!

Agradeço aos membros da banca; Andreia, Carlos, Luzia e Marcos, por todo o tempo dedicado à minha pesquisa e por todos os apontamentos realizados. Vocês foram essenciais para que este trabalho se concretizasse! Obrigada!

Agradeço também à minha família, à minha mãe Lorena, o meu pai Osvaldo e à minha irmã Letícia. Obrigada por sempre apoiarem meus sonhos, mesmo que isso tenha nos deixado fisicamente distantes em alguns momentos.

Finalizo agradecendo à família que venho construindo junto com o Raphael. Rapha, obrigada por ser meu companheiro! Agradeço a ele e ao Shake por serem meu refúgio de amor, por todos os olhares de admiração e de incentivos! Obrigada por também terem me escolhido <3

**“It does not do to dwell on dreams and forget to live” – *Harry Potter and The
Philosopher’s Stone (2001)***

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo tecer compreensões sobre a formação, atuação de professores e a institucionalização do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, criado em 1960, no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul (RS). Para a concretização desta proposta foram realizadas entrevistas com professores de matemática, que estiveram envolvidos no movimento de articulação profissional em busca de um espaço formal de formação de professores. A partir dessas entrevistas, intencionou-se compor narrativas sobre a criação do primeiro curso de formação de professores de matemática de Pelotas-RS. Da produção dessas narrativas, destacamos: a existência de dois grupos de articulação profissional, a Associação Sul Rio-Grandense de Professores (ASRP) e o Centro de Estudos Matemáticos (CEM), que se constituíram importantes espaços de formação e discussão para o professorado pelotense, a partir da década de 1930; além das lutas de duas professoras normalistas que sofreram preconceito ao ingressarem em um curso de Licenciatura em Matemática, e de um professor, que mesmo situado no interior do Rio Grande do Sul, em meados de 1957, publica um artigo na Revista da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), sobre suas considerações a respeito da matemática. Para a produção e a análise das fontes orais deste trabalho, foram mobilizados os parâmetros teórico-metodológicos da história oral (HO), tal qual vem sendo desenvolvido pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

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

ABSTRACT

This research aims to weave understandings about the formation, performance of teachers and the institutionalization of the first higher education course for mathematics teachers, created in 1960, within the scope of the Universidade Católica de Pelotas (UCPel), in the city of Pelotas, Rio Grande do Sul (RS). In order to implement this proposal, interviews were carried out with mathematics teachers, who were involved in the professional articulation movement in search of a formal space for teacher training. From these interviews, it was intended to compose narratives about the creation of the first mathematics teacher training course in Pelotas (RS). From the production of these narratives, we highlight: the existence of two groups of professional articulation, the Associação Sul Rio-Grandense de Professores (ASRP) and the Centro de Estudos Matemáticos (CEM), which constituted important spaces for training and discussion for the teachers of Pelotas, from the 1930s; in addition to the struggles of two *normalistas* teachers who suffer prejudice when entering the degree course in Mathematics and a teacher, who, even located in the countryside of Rio Grande do Sul, in mid-1957, publishes an article in the Revista da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), on their considerations about mathematics. For the production and analysis of the oral sources of this work, the theoretical-methodological parameters of oral history (OH) were utilized, as they have been developed by the Group of Oral History and Mathematics Education (GHOEM).

Keywords: History of Mathematics Education. Degree in Mathematics. Teacher training. Oral History.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa do estado do Rio Grande do Sul	44
FIGURA 2 – Roteiro para a entrevista com a professora Maria Emilia	54
FIGURA 3 – Mapa da cidade de Pelotas – Rio Grande do Sul.....	249
FIGURA 4 – Certificado de registro de professor – Lino de Jesus Soares	262
FIGURA 5 – Exame de Suficiência de Lino de Jesus Soares – Ministério da Educação (1957)	263
FIGURA 6 – Artigo “Problemas da Matemática Contemporânea” de Lino de Jesus Soares	269
FIGURA 7 – Os três sentidos da narrativa segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001)	294

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

ABE	– Associação Brasileira de Educação
ACP	– Associação Católica de Professores
APCs	– Associações de Professores Católicos
ASRP	– Associação Sul Rio-Grandense de Professores
Cades	– Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CECIs	– Centros de Ensino de Ciências
CECIRS	– Centro de Ensino de Ciências do Rio Grande do Sul
Cefet	– Centro Federal de Educação Tecnológica
CEM	– Centro de Estudos Matemáticos
Cemig	– Companhia Energética de Minas Gerais
CEP/SD	– Comitê de Ética em Pesquisa
CMP	– Colégio Municipal Pelotense
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSJ	– Colégio São José
DEMAT	– Departamento de Educação Matemática
DES	– Diretoria do Ensino Secundário
Embrapa	– Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPB	– Estudo de Problemas Brasileiros
ETHZ	– Instituto Federal de Tecnologia Zurique
FFCL	– Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
FIC	– Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição
FFCL-USP	– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
FNFi	– Faculdade Nacional de Filosofia
FURG	– Universidade Federal do Rio Grande
GEEM	– Grupo de Estudos em Educação Matemática
GEEMPA	– Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
GHEMAT	– Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil
Ghoem	– Grupo de História Oral e Educação Matemática
HO	– História Oral
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEEAB	– Instituto Estadual de Educação Assis Brasil
IFM	– Instituto de Física e Matemática
IFSul	– Instituto Federal Sul Rio-grandense
IMPA	– Instituto de Matemática Pura e Aplicada
MEC	– Ministério da Educação
MMM	– Movimento da Matemática Moderna
OEA	– Organização dos Estados Americanos
OSPBr	– Organização Social e Política do Brasil
PDT	– Partido Democrático Trabalhista
Pibid	– Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência
PPGE	– Programa de Pós-graduação em Educação
PPGECM	– Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática
PPGEMAT	– Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
PREMEN	– Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PTB	– Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-PR	– Pontifícia Universidade do Paraná
RFC	– Reforma Francisco Campos
SEC	– Secretaria de Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UB	– Universidade do Brasil
UCG	– Universidade Católica de Goiás
UCPel	– Universidade Católica de Pelotas
UDF	– Universidade do Distrito Federal
Ufes	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFPel	– Universidade Federal de Pelotas
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
Unesp	– Universidade Estadual Paulista

- Unifesp** – Universidade Federal de São Paulo
- UPA** – Universidade de Porto Alegre
- UPF** – Universidade de Passo Fundo
- Urcamp** – Centro Universitário da Região da Campanha
- USP** – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
VOLTANDO AO INÍCIO	18
PARTE I	25
CENÁRIOS (IN)COMPLETOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL	26
COMPONDO CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL	28
AINDA NA CONSTITUIÇÃO DE CENÁRIOS	37
SOBRE O RIO GRANDE DO SUL	43
PARTE II	49
UM OLHAR PARA O QUE PASSOU: OS PRIMEIROS CONTATOS E A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES ORAIS	50
VOLTANDO A 2014	51
LINO DE JESUS SOARES	57
SESSÃO 1 – PELOTAS, 09 DE JUNHO DE 2014	59
SESSÃO 2 – PELOTAS, 15 DE SETEMBRO DE 2014	66
SESSÃO 3 – PELOTAS, 22 DE SETEMBRO DE 2014	108
SESSÃO 4 – PELOTAS, 14 DE OUTUBRO DE 2014	149
SESSÃO 5 – PELOTAS, 18 DE NOVEMBRO DE 2014	180
REGINA AL-ALAM ELIAS	205
A PROFESSORA REGINA	208
MARIA EMILIA TAVARES	226
A PROFESSORA EMILIA	228
PARTE III	247
NARRATIVAS SOBRE O PRIMEIRO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE PELOTAS	248
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA PRINCESA DO SUL: ARTICULAÇÕES PROFISSIONAIS ENTRE OS ANOS DE 1930 E 1970	248
RETRATOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A BUSCA POR ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E O RECONHECIMENTO COMO PROFISSIONAL. 252	

DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS (UCPEL) À CRIAÇÃO DO CURSO DE MATEMÁTICA.....	264
PARTE IV.....	282
COMPREENSÕES DO CAMINHAR.....	283
COMPONDO NARRATIVAS?.....	283
COMPREENDENDO HISTÓRIAS.....	286
ENTENDENDO (OU NÃO) NARRATIVAS.....	292
PENSANDO SOBRE HISTÓRIA ORAL E A OPORTUNIDADE DE REVISITAÇÃO DE FONTES ORAIS.....	298
REFLEXÕES SOBRE UM CAMINHAR EM MOVIMENTO.....	306
REFERÊNCIAS.....	311
POST SCRIPTUM.....	321
CAMINHANDO NOS PORÕES DE UMA PESQUISA.....	322
E QUANDO SE FALAVA EM ENTREVISTA COMO SINÔNIMO DE NARRATIVAS?.....	323
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – LINO DE JESUS SOARES.....	327
APÊNDICE 2 – PRIMEIRO CONTATO COM A PROFESSORA REGINA VIA E-MAIL – 13 DE AGOSTO DE 2020.....	328
APÊNDICE 3 – CONTATO COM A PROFESSORA REGINA AL-ALAM ELIAS, NO DIA 30 DE JUNHO DE 2021.....	329
APÊNDICE 4 – CARTA DE CESSÃO – REGINA AL-ALAM ELIAS.....	330
APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENT LIVRE E ESCLARECIDO – REGINA AL-ALAM ELIAS.....	331
APÊNDICE 6 – PRIMEIRO CONTATO COM A PROFESSORA MARIA EMILIA VIA E-MAIL – 06 DE OUTUBRO DE 2021.....	335
APÊNDICE 7 – CARTA DE CESSÃO – MARIA EMILIA TAVARES.....	336
APÊNDICE 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MARIA EMILIA TAVARES.....	337
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	341
ANEXO 2 – ARTIGO DE LINO DE JESUS SOARES – REVISTA NACIONAL DE FILOSOFIA.....	346

INTRODUÇÃO

As pesquisas¹ que versam sobre a história da educação matemática no Brasil abrangem uma grande variedade de temas, possuem referenciais teórico-metodológicos bem delineados e são realizadas, em sua maioria, dentro de grupos² vinculados a universidades brasileiras. A formação de professores de matemática, em seus variados modos, é objeto de pesquisa desses grupos. Um exemplo disso é o “Projeto de Pesquisa Mapeamento da Formação e Atuação de professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil” (GARNICA, 2018), desenvolvido pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Para realizar seu objetivo principal, ou seja, criar um mapa/mapeamento de aspectos históricos relacionados à formação do professor de matemática no Brasil, o grupo faz uma referência ao trabalho do cartógrafo ao utilizar o termo mapear (GARNICA, 2013).

O trabalho que aqui apresentamos tem a intenção de somar esforços a esse movimento, objetivando tecer compreensões sobre a formação, atuação de professores e a institucionalização do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, criado em 1960, no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul/RS. Para tanto, apresentaremos a existência de espaços formais ou não de formação de professores na cidade, antes da institucionalização desse curso, com vistas a compreender um cenário: o das articulações profissionais dos professores de matemática da cidade de Pelotas, através dos espaços de formação e discussão.

Para a concretização desta proposta, foram entrevistados professores de matemática que estiveram envolvidos no movimento de articulação profissional, em busca de um espaço formal de formação de professores, em nível superior, segundo os parâmetros metodológicos da história oral (HO), constituindo fontes que comporão versões históricas junto a outras fontes documentais. É importante destacar que as

¹ Para saber mais sobre as pesquisas que abordam a pesquisa histórica da educação matemática, recomenda-se Garnica (2016).

² Destaca-se dois grupos que abrangem diversos grupos menores pelo país: o Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) sediado no âmbito da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT) sediado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

fontes orais que integrarão as análises deste trabalho, foram produzidas em outro momento³.

Dessa maneira, este texto se organizará da seguinte forma: no capítulo intitulado “Voltando ao início”, contaremos as origens dessa pesquisa em meados de 2014 e as principais motivações para que este estudo acontecesse, além de apresentarmos os objetivos propostos.

Dando continuidade, optamos por dividir este trabalho em partes, ou melhor, em quatro partes. Fazendo alusão a uma fala de Rios (2022)⁴, imagine este trabalho como uma banda. Cada instrumento, quando tocado sozinho, revela uma música. Entretanto, quando todos os instrumentos estão tocando juntos (bateria, baixo, guitarra), revela-se uma nova música, diferente daquela inicial. Essa divisão foi pensada dessa maneira. Pensada para que o leitor possa, se preferir, ler os capítulos independentemente; entretanto, se quiser e optar por lê-lo por completo, terá outro cenário.

Nesse sentido, na Parte I deste trabalho, formada pelo capítulo: “Cenários (In)completos da formação inicial de professores de matemática no Brasil”, situaremos o leitor sobre o movimento de criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) no Brasil; apresentaremos alguns antecedentes do projeto Mapeamento e por fim, propomos ao leitor uma apresentação do estado do Rio Grande do Sul e do movimento da formação de professores de matemática desse estado, entre as décadas de 1930 e 1990⁵.

A Parte II deste trabalho subdivide-se em quatro capítulos em que apresentaremos as fontes orais constituídas, na forma de textualização, com cada um de nossos colaboradores. Dessa maneira, no capítulo “Um olhar para o que passou: os primeiros contatos e a constituição das fontes orais”, apresentaremos o processo de constituição das fontes orais que compõe este trabalho, aos moldes do que acreditamos e viemos desenvolvendo. Já nos capítulos “Lino de Jesus Soares”, “Regina Al-Alam Elias” e “Maria Emilia Tavares”, apresentaremos cada um de nossos colaboradores, bem como as textualizações, na íntegra, realizadas a partir da

³ A explicação sobre os processos de criação dessas fontes orais serão explanadas mais adiante no capítulo “Voltando ao início”.

⁴ RIOS, D. **Reunião de orientação**. Abril de 2022, Pelotas.

⁵ Apesar deste trabalho ter como marco a década de 1970, avançaremos neste capítulo até os anos de 1990, uma vez que a primeira instituição formadora de professores de Matemática, pública, da cidade de Pelotas, só se estabelece em meados da década de 1990.

entrevista produzida com cada um. Cabe ressaltar que em nosso⁶ modo de conceber e produzir história oral, as fontes orais apresentadas em nossas pesquisas constituem capítulos.

Na *Parte III*, produzimos o capítulo “Narrativas sobre o primeiro curso superior de formação de professores de matemática de Pelotas-RS”, onde apresentaremos as compreensões dos autores, atrelados às fontes orais produzidas e aos referenciais teórico-metodológicos, compondo um cenário histórico, dentre os tantos possíveis, sobre a criação do Curso de Matemática da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

Por fim, na *Parte IV*, não podíamos deixar de trazer os referenciais que sustentam nossa pesquisa. Dessa maneira, dividimo-la em dois capítulos: “Compreensões do caminhar”, onde nos debruçaremos sobre os moldes em que realizamos a composição de narrativas em nossas análises, além de apresentarmos nossos entendimentos sobre a constituição de fontes orais, História e a fundamentação teórica que sustentou este estudo; e, no último capítulo, intitulado “Reflexões sobre um caminhar em Movimento”, apresentaremos alguns apontamentos a respeito do que foi desenvolvido neste trabalho e deixaremos indicados outros desdobramentos que intencionamos mobilizar após a conclusão deste texto.

⁶ Conforme viemos praticando dentro do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Na Parte II deste trabalho, falaremos um pouco mais sobre essa escolha.

VOLTANDO AO INÍCIO

Para começarmos a escrita desta tese, será necessário voltarmos ao início de meu caminhar acadêmico. Vamos para Pelotas-RS, mais especificamente para o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e para uma Laura que vivenciava os primeiros contatos com a pesquisa acadêmica.

Em meados de 2014, durante o período de minha iniciação científica⁷ como bolsista do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (Pibid), sob a orientação do Prof. Dr. Diogo Franco Rios⁸, produzi fontes orais com três professores de matemática da cidade de Pelotas. Com essas entrevistas esperava-se delinear uma faceta do cenário de formação de professores de matemática nesse município⁹. Naquele tempo, eu desejava dar continuidade a esse projeto durante o período de mestrado, uma vez que os materiais produzidos se mostravam ricos e a temática não havia sido proposta de outra pesquisa conhecida.

Foi nessa época que tive os meus primeiros contatos com o referencial teórico da história oral (THOMPSON, 1992; PORTELLI, 2010) e de como esse referencial vinha sendo desenvolvido no âmbito da educação matemática (GARNICA, 2011; MARTINS-SALAMDIM, 2012; ROLKOUSKI, 2006), além da oportunidade de atuar junto ao acervo do Colégio Municipal Pelotense (CMP)¹⁰ no processo de higienização, organização, digitalização e catalogação de documentos relativos às práticas de ensino de matemática daquela instituição. Começava ali a minha caminhada pelos terrenos da pesquisa em história da educação matemática.

⁷ Durante esse período, no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o trabalho desenvolvido como bolsista do Pibid estava vinculado ao projeto de Pesquisa “A Modernização da Matemática em Instituições Escolares de Pelotas-RS (1950-1979) (RIOS, 2013). Em 2014, esse projeto foi finalizado, e em 2015, foi constituído o projeto “Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas (1890-1970) (RIOS, 2015) que foi encerrado no ano de 2020. Nesse mesmo ano de 2020, um novo projeto foi constituído com o nome: “Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas (RIOS, 2020)”.

⁸ Prof. Dr. Diogo Franco Rios possui doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (2012). Atualmente é professor do Departamento de Educação Matemática, da Universidade Federal de Pelotas, atuando no Curso de Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Líder do Grupo de Pesquisa em História, Currículo, Cultura e Educação Matemática. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8391-5721> *E-mail*: riosdf@hotmail.com.

⁹ Dessa pesquisa, recomenda-se Moreira e Rios (2015).

¹⁰ Para compreender um pouco mais essa ação, recomenda-se Santos, Moreira, Vieira, Araújo, Luz e Rios (2014).

No entanto, a vida muda, e, utilizando uma analogia, “a faca e o queijo” que estavam prontos para serem aproveitados, tiveram que ser deixados de lado. Com o período de graduação terminando, o desejo por seguir estudando e ingressar em um programa de pós-graduação se fazia presente. Depois de algumas buscas por programas e universidades que contemplassem a área de história da educação matemática, acabei encontrando e decidi prestar a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi uma surpresa boa quando, ao olhar o corpo docente no site do programa, notei o nome do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna. Professor pelo qual, desde os meus primeiros contatos com a história oral, me fiz fã dos trabalhos produzidos e do seu modo de se expressar.

Todavia, estamos falando de mudança... Meu projeto que versava sobre o ensino de matemática praticado por professores leigos em Pelotas, que estava sendo aperfeiçoado para o ingresso no mestrado, teve de ser deixado de lado assim que o edital de seleção do PPGECM foi lançado. Naquele ano, a linha de “História da Educação em Ciências e em Matemática” estava restrita ao estado do Paraná. Como meu projeto contemplava aspectos do estado do RS, e mais especificamente da cidade de Pelotas-RS, preferi, em acordo com o prof. Diogo Rios, buscar um novo projeto que estivesse em consonância com os objetivos propostos no edital.

Dessa maneira, iniciou-se a busca por um projeto para ingresso no mestrado, e foi ali que começaram meus estudos sobre a história da educação matemática do estado do Paraná, terreno ainda desconhecido para mim. Para isso, realizei leituras de teses e dissertações produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação da cidade de Curitiba¹¹, mas foi ao encontrar o capítulo de Pinto (2013), que notei uma menção à *Universidade Volante*, projeto que segundo a autora previa durante os anos 1960 sanar a carência de professores do ensino secundário. Depois de algumas buscas para entender do que se tratava esse movimento, iniciei a escrita de meu novo projeto. Após a escrita, prestei a seleção para o mestrado e aguardei o resultado ansiosa.

¹¹ A busca se deu nos sites dos Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade do Paraná (PUC-PR), do Programa Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação ambos da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Falando em mudança... naquele ano fui selecionada para a turma de 2016, para realizar meu curso de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), da UFPR, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna¹². Quando recebi um *e-mail* dele, após a divulgação do resultado, foi um misto de bons sentimentos. Assim, durante o período do mestrado, desenvolvi um trabalho que buscou apresentar através de narrativas os cursos de formação de professores oferecidos pela Universidade Volante, no interior do estado do Paraná, na década de 1960. Nesta dissertação¹³, além de trabalhar com aspectos históricos da formação de professores, produzi fontes orais com professoras participantes desses cursos, apoiada nos parâmetros teórico-metodológicos da HO.

Em meados de 2018, após a defesa de minha dissertação, surgiu a oportunidade de prestar um Processo Seletivo Simplificado, para professora substituta da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Como já estávamos¹⁴ pensando na possibilidade de retornar ao Rio Grande do Sul, em virtude da falta de oportunidades profissionais em minha área, resolvi tentar a seleção.

Para minha surpresa, fui aprovada no processo para professora substituta e em meados de outubro de 2018, nos despedimos de Curitiba. Voltamos a Pelotas e devido à seleção para professora substituta, decidi que era hora de voltar a estudar. As horas de estudo para a prova-didática me deixaram entusiasmada e com vontade de estar novamente no meio acadêmico. Então, era hora de esperar o novo semestre começar nas instituições da cidade de Pelotas, ingressar como aluna ouvinte em algum dos programas de Pós-Graduação¹⁵ e pensar a ideia de um anteprojeto de doutorado.

Em fevereiro de 2019, iniciou-se um novo semestre de aulas na UFPel. A convite do Prof. Dr. Diogo Franco Rios, comecei a frequentar a disciplina de “Estudos

¹² Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), atualmente é professor do Setor de Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). <https://orcid.org/0000-0003-1889-0753>. *E-mail*: carlos_r2v@yahoo.com.br.

¹³ MOREIRA, L. L. A Universidade Volante e a formação de professores no interior do Paraná na década de 1960. 2018. 216 f. Dissertação Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm/wp-content/uploads/sites/27/2018/06/116_LauraLealMoreira_vf.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

¹⁴ Aqui narro em terceira pessoa, uma vez que falo sobre minha vida e de meu companheiro.

¹⁵ Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) e Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e de Matemática (PPGECM) no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Culturais e Educação Matemática”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT)¹⁶, da Universidade Federal de Pelotas. Também comecei a (re)frequentar as reuniões dos projetos de pesquisa¹⁷ que ele coordenava à época. Foi durante as primeiras aulas dessa disciplina que percebi o meu desejo de voltar a estudar os aspectos históricos da formação de professores de matemática.

Foi também nesse mesmo período que o curso de Doutorado do PPGEEM-UFPR foi aprovado¹⁸ e, diante desse panorama, comecei a pensar a ideia de um anteprojeto de doutorado que viesse a contemplar aspectos históricos da formação de professores de matemática e que eu pudesse utilizar-me dos parâmetros teórico-metodológicos da história oral, praticada pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), por se tratar de um referencial com o qual já havia tido contato.

Depois de algumas pesquisas e visando à colaboração do GHOEM no âmbito internacional¹⁹, meus estudos culminaram com a elaboração do projeto intitulado “Narrativas de formação: os Cursos de Verão do governo Espanhol (2014-2019)”, objetivando a construção de narrativas sobre os cursos de formação continuada, oferecidos na forma de cursos de verão pelo governo espanhol, visando conceber interpretações de como os professores espanhóis vinham entendendo essas formações. A seleção de doutorado aconteceu e a aprovação para um novo período de formação começou, agora sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Rolkouski²⁰.

No entanto, a vida não se realiza como nós a planejamos ou como planejamos nossas pesquisas. Ingressei no curso de doutorado em agosto de 2019, e nesse primeiro momento, retornei a Curitiba para me dedicar às disciplinas que o programa estava oferecendo. As inúmeras horas nas rodoviárias e nos aeroportos, que no início

¹⁶ Para conhecer mais o PPGEMAT, recomenda-se: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgemat/>.

¹⁷ Os projetos mencionados tratam-se do Projeto “Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas (1890-1970)” (RIOS, 2015) e do projeto “Estudar para Ensinar: Práticas e Saberes Matemáticos nas Escolas Normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)” (RIOS, 2018).

¹⁸ O Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática foi Aprovado em Ata pelo COUN-UFPR no dia 29/08/2019. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2019/10/Ata-COUN-29.08.2019-Sess%C3%A3o-Ordin%C3%A1ria-1.pdf>; e obteve reconhecimento do Ministério da Educação Portaria nº 480, de 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-480-de-13-de-maio-de-2020-256961721>.

¹⁹ Para trabalhos que se inserem dentro do GHOEM, em âmbito internacional, destaca-se: Rolkouski (2020) e Menjivar (2018).

²⁰ Prof. Dr. Emerson Rolkouski possui doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, atualmente é professor adjunto junto ao Setor de Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). <https://orcid.org/0000-0001-7961-4715>. *E-mail*: rolkouski@uol.com.br.

eram um sofrimento, hoje fazem falta. Dezembro chegou e com ele a pandemia na China, na Itália, e conseqüentemente na Espanha.

Em janeiro de 2020, começaríamos com os contatos com professores espanhóis, em busca de colaboradores para minha pesquisa. A ideia era ir até a Espanha, em janeiro de 2021, para realizar as entrevistas com estes colaboradores. No entanto, a Covid-19 mudou a estrutura de muitas vidas, incluindo a nossa. Como a Espanha passava por um momento crítico no enfrentamento à doença, resolvemos esperar um pouco e deixar o pico da doença passar. Éramos otimistas e imaginávamos que em meados de abril/maio a situação seria diferente.

Em meados de março de 2020, a situação na Espanha começava a mudar, mas no Brasil o vírus ganhou força total, aliado à falta de responsabilidade política e a descrença em relação à existência de uma pandemia. As aulas na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) retornaram pós-férias, fui convocada para compor o quadro de docentes do Departamento de Educação Matemática (DEMAT)²¹ dessa instituição e a experiência como professora do magistério superior foi ótima! Por uma semana! O isolamento social começou por aqui. Muitas incertezas começaram a permear nossas vidas, e a Educação, assim como a maioria das áreas, teve que se reinventar para esse novo momento.

Passado o período de anestesia frente ao vírus, a pesquisa que investigaria os cursos de verão do governo espanhol ainda se mostrava viável. A Espanha avançava com força no combate ao coronavírus. Contatos então foram feitos através de redes sociais. No entanto, depois de quase dois meses sem o retorno dos possíveis colaboradores, decidiu-se que era hora de se reinventar. Talvez olhar para o lado...

Foi então que ao me aproximar²² novamente do material que havia produzido em meados de 2014, em meu período de iniciação científica, que a ficha caiu. Por que não retomar o projeto que buscava investigar o ensino de matemática, antes da institucionalização do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas? A “faca e o queijo” que estavam guardados se fizeram essenciais, perante “a fome de pesquisa” nesse novo momento.

²¹ Para saber mais sobre o departamento, recomenda-se:
<https://institucional.ufpel.edu.br/en/unidades/id/659>.

²² Tal aproximação decorre-se do fato de estar à frente do projeto “Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas” (RIOS, 2020), como coordenadora adjunta deste projeto, no período de afastamento do Prof. Dr. Diogo Franco Rios para o seu curso de pós-doutorado em Ciências Sociais, junto à Universidade de Buenos Aires.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo principal tecer compreensões sobre a formação, atuação de professores e a institucionalização do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, criado em 1960, no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul/RS. Para tanto, apresentaremos a existência de espaços de formação de professores na cidade, formais ou não, antes da institucionalização desse curso, com vistas a compreender um cenário: o das articulações profissionais dos professores de matemática da cidade de Pelotas, a partir dos espaços de formação e discussão.

Pretende-se contribuir para a compreensão desse cenário, uma vez que se reconhece²³ a existência de pelo menos dois espaços formais de formação e articulação de professores, em meados da década de 1940. É o caso do Centro de Estudos Matemáticos (CEM) e da Associação SulRio-Grandense de Professores (ASRP).

Portanto, como objetivos específicos deste projeto, intenciona-se interpretar e discutir as motivações que levaram esses professores a se articularem em busca desses espaços de formação e a identificar as possíveis implicações da realização do curso superior de Matemática, na formação dos professores entrevistados. Além disso, almeja-se criar fontes históricas a partir da oralidade, identificar e relacionar possíveis relações entre a formação de professores de matemática da cidade de Pelotas e o que vinha acontecendo no cenário nacional, no âmbito da formação de professores.

Para a concretização desses objetivos (geral e específicos) utilizamo-nos das entrevistas produzidas com professores de matemática entre os anos de 2014 e 2015, que estiveram envolvidos nesse movimento de articulação profissional em busca de um espaço formal de formação de professores, em nível superior, segundo os parâmetros metodológicos da HO, constituindo fontes que comporão versões históricas sobre o movimento de criação do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas.

²³ Esses espaços são conhecidos através das entrevistas produzidas.

Diante do que foi apresentado, é inevitável mencionar que essa pesquisa ganhou novos objetivos²⁴ ao ser revisitada seis anos depois, e com isso, novos questionamentos foram incorporados ao que já havia sido produzido, como por exemplo: por que o curso superior foi reivindicado junto a uma instituição privada? Em que contexto educacional da cidade de Pelotas-RS esse curso surge? Por que os professores sentiam necessidade de espaços de discussão? Como esses professores se colocam hoje, diante desses movimentos?

Tais questionamentos partem das entrevistas realizadas e de um olhar no presente para o que foi realizado em 2014. Ao investigarmos esse movimento, além de contribuirmos para a explicação de mecanismos de formação docente apoiado nas teorias que cercam a história oral, praticada pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), no interior do estado do Rio Grande do Sul, nos apresenta os resultados de uma pesquisa e uma pesquisadora em formação.

Na próxima seção deste trabalho, apresentaremos alguns cenários da formação inicial de professores de matemática, a partir da década de 1930, olhando principalmente para a criação das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, e os primeiros cursos superiores de formação de professores de matemática dessas regiões, a fim de situarmos o leitor do cenário educacional o qual esta pesquisa também se insere.

²⁴ Em meados de 2014, essa pesquisa olhava para o cenário anterior à criação do primeiro curso superior de formação de professores de Matemática da cidade de Pelotas, ao investigar principalmente o ensino de matemática produzido por professores considerados “leigos”.

PARTE I

CENÁRIOS (IN)COMPLETOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL

A formação de professores de matemática no Brasil é tema de diversas pesquisas e trabalhos que vêm sendo realizados em programas de pós-graduação espalhados pelo país, conforme comentado em outros momentos²⁵. Nesta pesquisa também abordaremos essa temática, e em especial, a formação inicial²⁶ de professores de matemática ao olharmos para o movimento de formação, atuação de professores e a institucionalização do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul.

Diante disso, neste capítulo de nosso texto, temos o objetivo de situar o leitor dos diferentes cenários de formação inicial de professores de matemática que encontrávamos no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1990²⁷, olhando para os movimentos existentes nas cinco regiões do nosso país.

Dessa maneira, na primeira seção “Compondo cenários da formação de professores de matemática no Brasil”, focaremos nossa atenção para o contexto nacional de formação superior de professores, contemplando a criação das primeiras Faculdades de Filosofia Ciências e Letras do país, a atuação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), dentre outros movimentos significativos no que diz respeito a esse cenário. Para nos ajudar a compormos esse panorama, recorreremos aos trabalhos de Dallabrida (2008), Gomes (2016), Baraldi, Gaertner (2010; 2013), Silva (2000), Valente (2008), Ferreira (2018), Dassié (2008), Moreira (2018), Wolski (2007), Maier (2021), Cury (2007), Albuquerque (2014) e Both (2014).

Dando continuidade em nosso texto, em “Ainda na constituição de cenários”, apresentaremos alguns antecedentes da pesquisa em história da formação e atuação de professores de matemática no Brasil, olhando para alguns estudos realizados dentro do Projeto Mapeamento da Formação e Atuação de professores que

²⁵ Se desejar relembrar tal tópico, veja o capítulo de Introdução.

²⁶ Entendemos por formação inicial de professores de Matemática, no âmbito deste trabalho, a formação realizada em cursos superiores, que foi organizada a partir da década de 1930 e que preparava o professorado para atuar no Ensino Secundário.

²⁷ Este trabalho investiga principalmente o período compreendido entre 1930 e 1970. Entretanto, em alguns momentos desta tese, esse período se estende até 1990, a fim de problematizar que a falta de instituições formadoras de professores no Brasil, não cessa em 1970, e cerca de 20 anos depois, ainda é um problema em várias regiões brasileiras.

ensinam/ensinaram Matemática no Brasil. Tais trabalhos, dentre os tantos realizados no âmbito do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), foram escolhidos porque além de dialogar com o mesmo movimento que este estudo pretende avançar, ou seja, a constituição de fontes orais através da história oral produzida aos moldes do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), de alguma forma olham para o movimento de criação/institucionalização de cursos de Matemática nas diferentes regiões do país, ajudando-nos a compreender como esses movimentos acontecem em outras regiões brasileiras. Para nos guiar nessa composição, contaremos com os estudos de Maier (2021), Bordignon (2016), Both (2014) e Moraes (2017).

Ainda nessa mesma seção, apresentaremos algumas produções historiográficas desenvolvidas no âmbito do Rio Grande do Sul, principalmente aquelas vinculadas à Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e ao “Projeto Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas (1890-1970)” (RIOS, 2015). Tais estudos nos ajudam a compreender mais da cidade de Pelotas-RS e nos apresenta alguns antecedentes sobre a produção desta pesquisa. Assim, mobilizaremos os trabalhos de Barreto (2017), Moreira, Rios (2015), Rios (2020), Búrigo, Dalcin, Dynnikov, Rios, Fischer, Pereira (2016) e, Rios, Rodrigues (2020).

No intuito de dar continuidade à composição dos diferentes cenários da formação do professor de matemática, na seção “Sobre o Rio Grande do Sul”, abriremos espaço para tratarmos com mais atenção o contexto desse Estado, local onde esta pesquisa se insere geograficamente. Dessa maneira, brevemente apresentaremos a sua constituição histórica e situaremos o leitor do contexto educacional que o Rio Grande do Sul vivia, desde seus primeiros anos, ainda como província. Avançando alguns anos na composição histórica, finalizaremos este capítulo trazendo a criação das primeiras Faculdades de Filosofia Ciências e Letras do RS e a criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores de matemática do estado. Para nos ajudar nessa formação, contamos com os trabalhos de Targa (1996), Schneider (1993), Arriada (2007), Búrigo (2010), Corsetti (1998), Souza (2020), Ermel (2018) e Maier (2021).

É importante ressaltar que as considerações a respeito do cenário da formação inicial de professores de matemática da cidade de Pelotas, serão

explanadas na Parte III deste trabalho, no capítulo intitulado “Narrativas sobre o primeiro curso de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas”.

COMPONDO CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL

Nesta pesquisa intencionamos compreender, através da criação de fontes orais a partir de entrevistas com professores de matemática, como se dava a formação, a atuação de professores e a institucionalização do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, no âmbito da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), na década de 1960. Por esses motivos, entendemos que é necessário olharmos para alguns antecedentes desse movimento em um contexto nacional.

É importante situar o leitor de que temos a clareza de que quando falamos em histórias e contextos, não estamos falando de uma única história e não cogitamos esgotarmos esse assunto. Estamos, neste trabalho, constituindo um cenário possível da formação inicial de professores de matemática da cidade de Pelotas, no âmbito do ensino superior. Por esse motivo, temos a certeza de que o que apresentaremos aqui, será um cenário incompleto. Seja por nossas escolhas, seja pela infinitude de contextos presentes nas diferentes histórias das formações de professores de matemática de nosso país.

Diante dessas pontuações, neste capítulo escolhemos tratar de alguns temas, por entendermos que esses movimentos são marcos, no que tange a compreensão do cenário histórico da formação de professores de matemática do Brasil e da cidade de Pelotas, e porque, de alguma maneira, tocam em nosso objeto de estudo. Assim, passaremos pela Reforma Francisco Campos (1931), marco temporal significativo para a criação das primeiras Faculdades de Filosofia Ciências e Letras do país, a Reforma Capanema (1942) e a atuação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades). Essas são as escolhas realizadas para a constituição deste trabalho.

Embora saibamos que o ensino de matemática existiu no país desde os tempos de Brasil Colônia (GOMES, 2016), a formação inicial de professores de

matemática, em nível superior, começa a tomar forma no país em 1930, que é quando se inicia no país o primeiro²⁸ governo de Getúlio Vargas (1930-1945/1951-1954).

Durante a década de 1920, muitas discussões acerca dos problemas do campo educacional brasileiro foram criadas e lideradas, sobretudo, pela Associação Brasileira de Educação (ABE)²⁹. Entretanto, é somente ao final da década de 1930, durante o Governo Provisório chefiado por Getúlio Vargas, que foram criados no Brasil o Ministério da Educação e Saúde Pública, e nomeado Francisco Campos como titular desse ministério (DALLABRIDA, 2008).

Assim, Francisco Campos, nos primeiros anos da década de 1930, implementa uma reforma educacional – conhecida como Reforma Francisco Campos³⁰ – em que ele reorganiza o ensino secundário³¹ e cria o Conselho Nacional de Educação (DALLABRIDA, 2008).

Segundo Dallabrida (2008, p. 186):

Ensino secundário era o nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior, que, a partir da Reforma Francisco Campos, passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias. Até a década de 1950, ele era o único curso pós primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal.

Com o aumento no número de anos ocasionado pela reorganização do ensino secundário e com os pressupostos alinhados à preparação para o ensino superior, essa organização conferia ao Brasil um alinhamento aos países ocidentais mais desenvolvidos que já haviam modernizado o ensino secundário em dois ciclos, há

²⁸ Getúlio Vargas (1882-1954): Teve seu primeiro mandato como presidente do Brasil entre os anos de 1930-1934 no chamado Governo Provisório; o segundo mandato entre os anos de 1934-1937 no denominado Governo Constitucional, e o terceiro, entre os anos 1937-1945, no chamado Estado Novo ou a Ditadura de Vargas, consolidando a chamada “Era Vargas”. Segundo Leon (2008, p. 48), o governo Vargas foi marcado por características populistas, e na chamada “Era Vargas” (1930-1945), o foco do discurso foi o nacionalismo, com objetivo de construir uma identidade nacional que era buscada desde a chamada República Velha (1889-1930).

²⁹ Em “*Narrativas sobre o primeiro curso superior de formação de professores de Matemática de Pelotas*” RS, será retomado um diálogo com a ABE.

³⁰ Oficializada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932 (BRASIL, 1931).

³¹ Ensino Secundário: O ensino secundário – modalidade propedêutica de ensino pós-primário, preparatória para os cursos superiores –, fora regulamentado e normatizado pela chamada Reforma Francisco Campos, de 1931, e posteriormente, pela Reforma Capanema, em 1942, no âmbito da política centralizadora instaurada pelo governo Vargas e aprofundada no Estado Novo (BÚRIGO, 2010, p. 281).

algum tempo. Esse aumento também confere ao ensino secundário um caráter elitista, pois seus cinco anos, “contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal” (DALLABRIDA, 2008, p. 187). Além disso, ao instituir a frequência obrigatória, rompe com a tradição dos exames parcelados aplicados antes da Reforma e que não a exigiam (DALLABRIDA, 2008).

É por conta desse cenário que Baraldi e Gaertner (2013)³², apontam que no Brasil, até a década 1930, não existia uma preocupação por parte das autoridades³³ com a formação de professores de matemática no Brasil, e a maioria dos professores atuantes nas escolas secundárias eram profissionais oriundos das escolas politécnicas, escolas militares ou eram profissionais leigos (SILVA, 2000), ou ainda, oriundos do magistério.

Valente (2008) ao contar sobre a história de nossos antepassados profissionais, ou seja, sobre a história da constituição da profissão de professor de matemática, comenta sobre o que ele denomina de nossos “avós profissionais”, e como estes participaram de um marco importante no que tange a formação profissional de professores de matemática em nosso país.

A formação profissional de nosso avô é diferente daquela do tataravô e bisavô professores de matemática. Saídos dos cursos militares, das escolas de Engenharia, esses nossos distantes parentes de profissão viram o nascimento das faculdades de filosofia constituir o berço de nosso avô profissional. Surgidas nos anos de 1930, essas faculdades tinham como tarefa a formação de professores (VALENTE, 2008, p.18).

Assim, a literatura aponta que o cenário da formação inicial de professores no Brasil começa a tomar forma quando são criadas, em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), no âmbito da Universidade de São Paulo, e em 1935, a Faculdade de Educação junto à Universidade do Distrito Federal (UDF)³⁴, que em 1939 foi extinta e incorporada à Universidade do Brasil (UB), momento que passou a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), no Rio de Janeiro (GOMES, 2016).

³² Textos e Contextos: Um esboço da Cades na História da Educação (Matemática).

³³ Se as leituras apontam que as autoridades não estavam preocupadas com a formação superior dos professores, os acadêmicos brasileiros pensavam e discutiam essa formação. Segundo Ferreira (2018), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, propunha que houvesse a preparação do professorado de todos os níveis.

³⁴ Em 1935, o Rio de Janeiro era a capital do país, e a Secretaria de Educação estava sob o comando de Anísio Teixeira.

Gomes (2016) ressalta que a criação dos cursos de Matemática, tanto da USP como da UDF, só aconteceu em virtude do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, presentes na Reforma Francisco Campos (RFC), que definiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Esse decreto salienta a urgência da necessidade de prover uma formação profissional para professores, em especial, os do ensino secundário.

Com o Decreto n. 19.851, de 1931, conhecido como Estatuto Básico das Universidades Brasileiras, foram apresentados pela primeira vez os requisitos – ainda muito gerais – da estrutura básica para a constituição de uma universidade. Tais exigências eram: 1. corpo administrativo; 2. locais (construções) e instalações adequadas; 3. corpo docente; 4. corpo discente; 5. Pesquisa (FERREIRA, 2018, p. 120).

No texto presente na RFC, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, tinha como sua principal função formar professores para a escola secundária e deveria ser um órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, dotada de todos os elementos próprios e indispensáveis para formar o corpo docente de professores. O texto também criticava a cultura autodidata dos professores presentes nas instituições de ensino secundário.

Apesar do que diz o texto da RFC, é possível notar a partir do currículo desses cursos que nesses anos a perspectiva de uma formação de professores para a escola secundária (GOMES, 2016) não estava sendo atendida. Um exemplo pode ser visto no currículo do Curso Ciências Matemática, do âmbito da FFCL da USP. Segundo Gomes (2016), o currículo desse curso tinha a seriação fixada em três anos e era composto pelas seguintes disciplinas em seus respectivos anos:

1º Ano: Geometria (analítica e projetiva), análise matemática (1ª parte), física geral e experimental (1ª parte), cálculo vetorial; 2º ano: Análise matemática (2ª parte), mecânica racional, física geral e experimental (2ª parte); 3º ano: Análise matemática (3ª parte), geometria, história das matemáticas (GOMES, 2016, p. 427-428).

Ainda, para formar-se professor do ensino secundário, o aluno, depois de obtido o título de bacharel, cursado nesses três primeiros anos, deveria cursar um ano de didática. Fica evidente, com essa disposição de currículo e disciplinas oferecidas, que a formação oferecida nesse modelo era voltada à formação de matemáticos profissionais, e assim, se distanciava da perspectiva de preparação de docentes para a escola secundária (GOMES, 2016).

Ao contrário da USP, no currículo da UDF³⁵, no ano de sua criação em 1935, a formação dos professores de matemática era praticada por meio da articulação de duas de suas escolas: a Escola de Ciências e a Escola de Professores. Em 1939, por meio de um Decreto³⁶ que extingue a UDF, os estabelecimentos de ensino que a compunham foram incorporados à Universidade do Brasil e dessa maneira foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia Ciências e Letras, dividida então, em quatro seções. Diante disso, a responsabilidade pela formação de professores de matemática passa a ser encargo do Curso de Matemática, pertencente à seção de Ciências, e do Curso de Didática, pertencente à seção especial de Didática (DASSIE, 2008).

A estrutura³⁷ do curso de formação de professores de matemática da FNFi era distribuída em quatro anos. Durante os três primeiros anos iniciais, os alunos se dedicavam às disciplinas de física e de matemática, e no último ano, complementando o curso de bacharelado, estavam distribuídas as disciplinas de Didática, iniciando a proposta conhecida atualmente como 3+1 (DASSIE, 2008). Ademais, é importante destacar que esse currículo adotado pela FNFi foi usado de modelo para configurar os demais cursos de formação de professores, presentes nas Faculdades de Filosofia oficialmente reconhecidas no país (GOMES, 2016).

Em outras regiões do Brasil, a criação dos primeiros cursos de formação de professores de matemática, data de períodos variados. Na região sul, por exemplo, no estado do Paraná (PR), o primeiro curso de formação de professores de matemática data de 1940, no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCL-PR), mas que desde o ano de 1938 já funcionava (MOREIRA, 2018).

No que diz respeito ao currículo³⁸ do Curso de Matemática dessa instituição, vinculado à seção de Ciências, ele possuía a estrutura já conhecida como 3+1, composto pela seguinte organização em seus três primeiros anos:

1º. ano: Análise matemática, geometria analítica e projetiva, física geral e experimental; 2º. ano: Análise matemática, geometria descritiva e complementos de geometria, mecânica racional, física geral e experimental;

³⁵ A Universidade do Distrito Federal em sua criação, foi composta por diversos setores que eram denominados “Escolas” (DASSIE, 2008).

³⁶ Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939 (DASSIE, 2008).

³⁷ Essa estrutura se difere da estrutura do curso de Matemática oferecido pela Universidade do Distrito Federal.

³⁸ Para mais informações a respeito do Curso de Matemática da UFPR, recomenda-se o trabalho de Wolski (2007).

3º. ano: Análise superior, geometria superior, física matemática, mecânica celeste (WOLSKI, 2007, p. 28).

Ao final do terceiro ano, o candidato obtinha o título de bacharel em matemática, e se ao fim desse período desejasse dar continuidade aos seus estudos, teria mais duas opções:

I) estudar por, no mínimo, mais dois anos no curso da área de conhecimento específico e apresentar uma tese para obter o grau de doutor; II) cursar a “Seção Especial de Didática”, a cargo do Departamento de Pedagogia, realizando um quarto ano de estudos e receber o título de licenciado (WOLSKI, 2007, p. 28).

Wolski (2007) ressalta que a Seção Especial de Didática – composta pelas disciplinas de didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar e fundamentos sociológicos da educação – seguia o modelo proposto pela FNFi.

No estado de Santa Catarina/SC, o primeiro³⁹ curso superior de formação de professores de matemática, tem início cerca de trinta anos mais tarde, em 1964, no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (MAIER, 2021).

Maier (2021) ressalta que grande parte dos professores da primeira turma do Curso de Licenciatura em Matemática, eram professores vindos de outras regiões do país, em especial de Porto Alegre. Por isso, as aulas eram dadas no formato condensado nas sextas, sábados e domingos pela manhã.

Destaca-se aqui a necessária urgência na formação de professores de matemática para atuarem no ensino superior do estado naquela época, uma vez que os interessados em se formar nessa área precisavam frequentar cursos em outros estados (MAIER, 2021, p. 214).

No centro-oeste do país, a demora na criação das primeiras instituições também parece ser uma similaridade com as outras regiões. No estado de Goiás, por exemplo, Cury (2007) relata que o primeiro curso surge só no ano de 1961, no âmbito

³⁹ Maier (2021) ressalta que há divergências quanto as datas de criação e aprovação, segundo o Ministério da Educação (MEC). Nesta tese, adotaremos a versão utilizada por Maier (2021), que diz que o Curso de Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é o pioneiro, apesar de ter sido reconhecido só dez anos mais tarde.

da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Católica de Goiás (UCG), e a primeira turma contava com 14 alunos. Além disso, o curso também seguia o modelo das licenciaturas da época, o já conhecido modelo 3+1 (CURY, 2007).

Em Rondônia, região norte do país, a falta de instituições que propunham a formação de professores aliada à migração para aquela região do país, só começou a ser amenizada em meados da década de 1970, por meio de uma parceria estabelecida no ano de 1973, entre o governo local e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a instalação de uma extensão dessa instituição em Porto Velho⁴⁰.

Essa iniciativa, segundo Albuquerque (2014), se mescla com as ações do Projeto Rondon⁴¹ que atuou na área desde 1967 e durou cerca de 20 anos. Dentre as ações do Rondon, destacam-se as instalações de vários campi universitários na região norte, nordeste e centro-oeste. Entretanto, segundo Both (2014, p. 255), é importante evidenciar também que:

O projeto Rondon foi um meio encontrado pelos militares de desmobilizar o radicalismo estudantil, sem, para isso valer-se de repressão. Em segundo plano também estava a proposta de interiorizar o desenvolvimento e a modernização de comunidades isoladas.

Dessa maneira, o primeiro curso de formação superior de professores de matemática nessa região, foi oferecido pela UFRGS em Rondônia e pertencia à formação polivalente do Curso de Ciências, aspecto comum à época de sua criação, que ansiava a necessidade dos serviços de um professor que transitasse pelas áreas de Matemática, Física, Biologia e Química (ALBUQUERQUE, 2014, p. 59).

Apesar das instituições apresentadas, de forma alguma elas davam conta da falta de profissionais licenciados, uma vez que essas instituições se encontravam apenas em torno das regiões centrais de cada estado.

A falta de professores formados parece só virar um problema que começa a ser percebido pelas autoridades, em meados da década de 1940, com a promulgação

⁴⁰ Para saber mais sobre as ações, recomenda-se Albuquerque (2014).

⁴¹ Projeto Rondon: o projeto de uma proposta debatida no I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, em 1966, no Rio de Janeiro – RJ. Segundo Vieira (2014) a ideia do projeto teria sido influenciada pelo movimento da Universidade Volante, do Paraná, na década de 1960. O Rondon contava com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério do Interior (MINTER) e a primeira operação, chamada “Operação Zero”, aconteceu em Rondônia (VIEIRA, 2014).

da Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942. Isso porque essa lei, ao instituir o ensino secundário com dois ciclos, gera um aumento no número⁴² de instituições que se propunham a oferecer essa modalidade de ensino. Em contrapartida, não havia professores suficientes para dar conta desse aumento. Esses profissionais, em suma, eram advindos de outras áreas do conhecimento (engenheiros, militares) e/ou não licenciados, e até mesmo leigos, conforme já comentado anteriormente.

Segundo Baraldi, Gaertner (2013, p. 20):

No governo getulista, pregava-se a corrida à modernização e à industrialização e, conseqüentemente, a necessidade de elevar os padrões existentes à condição de padrões normais, ou seja, fazia-se urgente, com o sentido de emergência real, completar as competências do ensino médio. As escolas surgiam e era imperioso treinar os professores até então leigos.

Nesse cenário, os professores que estavam em exercício passaram a ser requisitados por várias instituições, e por decorrência da escassez, em 1946, e de forma emergencial, os professores leigos e/ou não licenciados foram recrutados por meio de um “exame de suficiência”, instaurado pelo Decreto-Lei nº 8.777 de 22 de janeiro daquele ano. Segundo esse decreto, o candidato aprovado no exame obtinha o direito de lecionar em regiões onde não houvesse disponibilidade de professores licenciados por faculdades de filosofia (BARALDI, GAERTNER, 2013).

Posteriormente, já na década de 1950, ainda em decorrência do problema da falta de profissionais licenciados e a fim de suprir a defasagem da falta de formação específica dos professores, é criada em 17 de novembro de 1953, pelo Decreto 34.638 e assinado também por Getúlio Vargas, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), que em 1955, pela Lei nº 2.430 de 19 de fevereiro, também assume a responsabilidade pelos exames de suficiência, condicionados aos cursos intensivos organizados por essa iniciativa.

A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) surge em meio a um cenário educacional que prezava pela formação de professores, uma vez que as escolas sofriam com a escassez do profissional formado e o Brasil passava por uma corrida à modernização. Segundo Baraldi e Gaertner (2013), a

⁴² Baraldi e Gaertner (2013), estimam que esse aumento no número de instituições que se propunham a oferecer o ensino secundário, chegou a atingir 500%.

Cades, dentre as muitas campanhas que surgiram em meados da década de 1950, ganhou notoriedade, independência financeira, administrativa e foi notada por alguns órgãos da chamada Diretoria do Ensino Secundário (DES)⁴³ que, apoiado nas Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário⁴⁴, permitiram a expansão dessa campanha pelo país.

Baraldi e Gaertner (2013), apontam que é possível identificar quatro momentos distintos da história da Cades. O primeiro período tem como marco o anúncio de sua atuação e se estende até de fato ocorrer sua implantação, iniciando em 1953 e terminando em 1956. O segundo momento pode ser considerado desde sua consolidação até sua expansão pelo país, iniciando em 1956 e encerrando em 1963. O terceiro período, marcado por uma renovação administrativa-pedagógica, teve a duração de mais ou menos um ano: 1963-1964. E o quarto e último período, marcado pelo declínio da campanha e seu desaparecimento, inicia em 1964 e encerra em mais ou menos 1970.

A Cades, além do objetivo de prestar o exame de suficiência, que aos aprovados conferia-se o registro de professor do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de profissionais licenciados, passou a oferecer, em 1956, cursos intensivos de preparação para esse curso e, posteriormente, promoveu cursos direcionados aos diretores e aos secretários das escolas.

Esses cursos (*para os professores*), geralmente tinha, a duração de um mês (janeiro ou julho) e eram elaborados a fim de suprir as deficiências dos professores, até então leigos, referentes aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos específicos das disciplinas que iriam lecionar ou que já lecionavam nas escolas secundárias, pois, até então a formação inicial do professor dava-se na prática cotidiana, norteando-se⁴⁵ pela prática de seus antigos professores: (re)articulavam suas posições de alunos (BARALDI e GAERTNER, 2013, p. 21).

⁴³ Diretoria do Ensino Secundário (DES) trata-se de uma Instância Federal responsável pelo Ensino Secundário (BARALDI e GAERTNER, 2013).

⁴⁴ As Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário eram instâncias subordinadas à Diretoria do Ensino Secundário, sendo suas atribuições a responsabilidade pela administração do ensino nas cidades de determinada região (BARALDI e GAERTNER, 2013, p. 21).

⁴⁵ Embora não concordemos com o termo nortear, por entendermos que este nos induz a pensar que as “as coisas advindas do Norte” são melhores, e por isso, são uma diretriz, demonstrando uma visão eurocêntrica da ciência, optamos por manter a palavra como Baraldi e Gaertner (2013) a mobilizaram.

A fim da expansão de sua ação, contemplando todas as regiões brasileiras via inspetorias seccionais, a Cades ainda promoveu as “missões pedagógicas” por meio do Ofício Circular nº 15, de 10 de março de 1960. Essas missões eram compostas por equipes volantes, com membros treinados e que possuíssem experiência reconhecida no magistério (BARALDI e GAERTNER, 2010; 2013).

Além dos cursos promovidos, a Cades também publicou periódicos e manuais destinados à formação dos professores⁴⁶. Os livros, segundo Baraldi e Gaertner (2013), possuíam o formato de “manuais de ensinar”, com a preocupação voltada para “as didáticas”. As autoras afirmam que esse modelo servia também, como uma regulação do que deveria ser ensinado e da prática do professor.

A extensa atuação da Cades no cenário brasileiro, provendo cursos e palestras e cedendo o registro profissional, ameniza, mas não sana o problema da falta de formação de professores no Brasil. Isso acontece porque por questões de extensão territorial e período de atuação, mesmo com os esforços das “missões pedagógicas”, muitos lugares não foram atingidos de forma homogênea. Além disso, é sabido que já existia uma demanda represada por conta da falta da oferta de cursos superiores para a formação de professores, desde antes da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em nosso trabalho, destaca-se a atuação da Cades pelo esforço desencadeado por essa campanha no cenário nacional e por se tratar de um espaço formal de formação de professores, atuante no período que esta pesquisa investiga. Outras discussões a respeito da Cades serão retomadas na Parte III deste trabalho.

AINDA NA CONSTITUIÇÃO DE CENÁRIOS

Considerando os cenários já apresentados, ainda nesta seção, escolhemos destacar algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito do GHOEM, que de alguma maneira compõem o Mapeamento⁴⁷, trabalham com a constituição de fontes orais por meio das narrativas e se dedicam a falar sobre a institucionalização de cursos de

⁴⁶ Parte dessas obras podem ser encontradas no livro organizado por Baraldi e Gaertner (2013), *Textos e Contextos – Um esboço da Cades na História da Educação (Matemática)*.

⁴⁷ Para saber mais sobre o Projeto Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática, desenvolvido pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), recomenda-se voltar à Introdução clicando [aqui](#).

formação de professores de matemática no país. Destacamos essas pesquisas, uma vez que tais estudos nos ajudam a compor com mais detalhes os diferentes contextos das formações, em nível superior, de professores de matemática no Brasil.

Trazemos então o trabalho de Maier (2021), por entendermos que é uma pesquisa que dialoga com as intenções deste estudo e compõe antecedentes importantes no que diz respeito à constituição dos cenários da formação de professores de matemática, na região sul do país. Ainda, e sem a intenção de esgotarmos este assunto, para compreendermos um pouco mais das dinâmicas das criações das primeiras Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, bem como a criação dos primeiros cursos de formação de professores de matemática em outras regiões do país, trazemos também as dissertações de Bordignon (2016), que discorre sobre o cenário da formação de professores no nordeste; de Both (2014), que trabalha com a realidade de Cuiabá; e a tese de Moraes (2017), que traz aspectos da região norte do Brasil.

A tese de Maier (2021), intitulada “Uma história dos primeiros cursos de formação de professores de matemática em Santa Catarina: movimentos e particularidades”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da UNESP, Campus Rio Claro, apresenta nas palavras da autora “uma história sobre o passado” recente da formação de professores de matemática do estado de Santa Catarina/SC. A pesquisa teve como objetivo a compreensão histórica, a partir de fontes orais e documentais, da criação e constituição dos quatro primeiros cursos superiores de formação de professores de matemática de SC.

Além disso, Maier (2021, p. 11) destaca que:

Nossas compreensões indicam que o movimento de criação dos primeiros cursos de formação de professores de matemática em Santa Catarina foi centralizado nas regiões da Grande Florianópolis (Florianópolis), do Norte (Joinville), do Vale do Itajaí (Blumenau), e da Região Serrana (Lages), num cenário marcado pelo governo militar (final de 1960 e início de 1970), com infraestrutura precária, recursos raros e pouquíssimos docentes com formação em matemática. Com relação aos quatro primeiros cursos de formação de professores de matemática no estado, destacamos pontos convergentes, como os signos da urgência e da carência como marcas da necessidade de qualificação profissional para atuar no ensino superior e na educação básica, já constatados em diversas outras pesquisas; as mudanças legislativas/educacionais propostas em cada um dos cursos; além de outros movimentos surgidos a partir do processo de criação de tais cursos.

O trabalho de Maier (2021), se faz pertinente em nossa pesquisa por dois motivos. Além do cotejamento de fontes orais, a tese versa sobre a carência e urgência no que tange a formação profissional de professores de matemática da região sul, ainda na década de 1960, cenário compartilhado por muitas regiões do país, que se distanciavam dos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo, e também por Pelotas-RS.

Além desses motivos, Maier (2021) aponta a necessidade de professores formados nas instituições de Porto Alegre/RS se deslocarem até a região de SC, para atuarem junto às universidades lá existentes nesse período. Esses deslocamentos nos ajudam a compreender um pouco das articulações profissionais que os professores do RS exerciam, em um cenário onde havia uma defasagem de profissionais licenciados.

A dissertação de Bordignon (2016), intitulada “Venha Cá e comece a ensinar matemática: Uma História da Formação de Professores na Região de Barreiras/BA”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru, conta uma história sobre a formação de professores, antes da institucionalização dos cursos de Licenciatura em Matemática, na região de Barreiras na Bahia, que só acontece a partir do ano de 2006. Para a concretização desses objetivos, o autor entrevistou professores que atuavam na região, desde 1959, e destaca a história da cidade a partir do surgimento das instituições de ensino, as escolas normais e os cursos de magistério como formação inicial desses professores e evidencia a importância dessas formações para o professorado daquela região, “o que levou os profissionais a atuarem no ensino de matemática foi a falta de professores na região, o que fez com que, muitas vezes, professores com qualquer formação acabassem atuando no ensino de matemática.” (BORDIGNON, 2016, p. 195).

As aproximações de nossa pesquisa com o cenário do trabalho de Bordignon (2016), dizem respeito tanto ao referencial teórico-metodológico da história oral adotado pelo autor, como ao recorte temporal, ou seja, o final de década de 1950 e início da década de 1960. Além disso, o trabalho versa sobre o cenário da formação de professores de matemática na região nordeste e nos ajuda a entender como as outras regiões do país, lidavam com a falta de profissionais licenciados.

A dissertação de Both (2014) intitulada “Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá – MT (1960-1980)”, desenvolvida no âmbito da UNESP,

Campus Rio Claro e junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, buscou apresentar uma versão histórica a respeito da formação de professores de matemática, entre as décadas de 1960 e 1980, em Cuiabá, no estado do Mato Grosso, tecendo relações com as políticas educacionais vigentes nesse período. A pesquisa se deu através de uma pesquisa documental aliada à constituição de narrativas.

Both (2014, p. 357), assim como aconteceu nos demais estados brasileiros, afirma que:

podemos reforçar o que já é apontado em outros trabalhos do Mapeamento, em Cuiabá a formação de professores também foi marcada pela carência e urgência, ou seja, quando a carência se apresentava forte a urgência era resultado para supri-la, tendo em cursos como a Cades, por exemplo, um modo de formar professores antes de se implantar um curso superior.

Ainda, o trabalho de Both (2014) aponta a atuação da Cades em um cenário onde ainda não havia cursos superiores de formação de professores e uma relação entre a migração e a formação de professores formados, ao Estado do Mato Grosso. Esses apontamentos constituem alguns dos marcos que serão explanados em nossas análises no capítulo “Narrativas sobre o primeiro curso superior de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas-RS”.

A tese de Moraes (2017) intitulada “Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte”, também desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, junto à UNESP/Rio Claro, apresenta compreensões e versões históricas de como se deu a formação de professores que ensinavam matemática no estado do Rio Grande do Norte, antes e durante o período de criação dos quatro primeiros cursos superiores que formavam professores de matemática.

Moraes (2017) evidencia a carência da formação de professores para o ensino secundário na década de 1950. Nesse sentido, aponta um grupo de professores de Caicó que no ano de 1956 se deslocaram até a capital Natal, a fim de realizarem um curso de aperfeiçoamento, para ao fim, se submeterem aos exames de suficiência. Os candidatos aprovados no exame obteriam direito ao registro profissional, que os permitiam lecionar em lugares onde não houvesse faculdades de filosofia. O trabalho do autor ainda aborda os cursos de formação promovidos pela Cades no contexto regional e a criação dos Centros de Ensino de Ciências (CECs) pelo país.

Os contextos dos trabalhos destacados acima (MAIER, 2021; BORDIGNON, 2016; BOTH, 2014; MORAIS, 2017) evidenciam a carência, a urgência e a falta de profissionais licenciados no país, logo após a Reforma Francisco Campos, na década de 1930. É possível perceber que a situação não foi um problema isolado, e praticamente todas as regiões sofriam com um alto número de alunos e o baixo número de professores com uma formação superior. Além disso, esses trabalhos se inserem dentro do projeto Mapeamento e mobilizaram em suas pesquisas a constituição de narrativas, com professores que estiveram envolvidos nos movimentos de criação e institucionalização de cursos de formação de professores de matemática. Por esses e outros motivos – que pretendemos avançar no capítulo “Narrativas sobre o primeiro curso superior de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas-RS”, é que destacamos a importância dessas pesquisas e as trazemos para compormos nosso trabalho.

No que diz respeito aos trabalhos do campo da história da educação matemática que vêm sendo produzidos no Rio Grande do Sul, é importante destacar que desde 2015, tem sido desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o projeto de pesquisa “Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas” (RIOS, 2015), que dentre seus objetivos, nos primeiros anos de grupo, visava produzir análises historiográficas a respeito das práticas didáticas da matemática, em contextos escolares, localizando, identificando e analisando instituições e personagens, relacionados ao ensino da área no estado (MOREIRA, RIOS, 2015). Atualmente, o grupo tem se dedicado a colaborar com as análises historiográficas existentes, sobre a formação de professores de matemática e sobre práticas educativas dessa disciplina escolar, no Rio Grande do Sul, com ênfase na cidade de Pelotas e na metade sul do estado (RIOS, 2020).

Além desse projeto em específico, é importante destacar as ações de pesquisa desenvolvidas pelo projeto “Estudar para ensinar: práticas e saberes matemáticos nas escolas Normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)”⁴⁸ (BÚRIGO, DALCIN, DYNNIKOV, RIOS, FISCHER, PEREIRA, 2016) que em uma parceria entre pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade de Passo Fundo (UPF) vem contribuindo

⁴⁸ Para saber mais sobre o projeto e suas ações, recomenda-se: Búrigo, Dalcin, Silva, Rios, Pereira, Fischer (2020).

significativamente para além da produção historiográfica sobre processos de formação de professores de matemática, desenvolvendo um trabalho de tratamento, conservação e disponibilização de acervos escolares.

Segundo Rios, Rodrigues (2020, p. 71):

A construção desse compromisso com a preservação dos acervos está muito identificada com experiências anteriores dos pesquisadores que, há algum tempo, já têm assumido em suas práticas de pesquisa responsabilidades dessa natureza. Exemplo disso são experiências de projetos de matemática ligados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tanto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) quanto da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que haviam atuado junto aos acervos do LM/IEGFC e do IEEAB. Nesses projetos, dentre as ações previstas, foram definidos compromissos associados com o tratamento, conservação e disponibilização das fontes ligadas aos saberes matemáticos praticados nos cursos normais do Rio Grande do Sul.

O destaque para as ações desse projeto se faz importante por dois motivos: se inserem no contexto em que a pesquisa se desenvolve e fazem parte da caminhada, enquanto pesquisadora, da primeira autora deste trabalho. Conforme já comentado em “Voltando ao Início”, ainda enquanto graduanda em meados de 2013 e 2014, e como bolsista do Pibid, pude participar das ações de preservação de acervo de documento que este projeto desenvolvia, no âmbito do Colégio Municipal Pelotense e do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB). Anos mais tarde, em 2020, ao assumir o cargo de Coordenadora Adjunta dos projetos “Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas” (RIOS 2020), pude acompanhar de perto as ações de disponibilização do acervo de matemática⁴⁹ do IEEAB, junto aos alunos bolsistas.

Ainda, tomando como ponto as produções historiográficas que de alguma forma mobilizem o tratamento de narrativas e que foram produzidas no âmbito de Pelotas-RS, é importante mencionar o trabalho de Barreto (2017).

Barreto (2017) desenvolveu o trabalho intitulado “Lino de Jesus Soares: Uma história de vida”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Em seu trabalho, o autor busca trazer a história de vida de professor Lino, um dos professores de matemática mais conhecidos em nossa região (BARRETO, 2017).

⁴⁹ Sobre as ações desenvolvidas no âmbito do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB), recomenda-se Rios e Rodrigues (2020) e Rios e Moreira (2021).

O trabalho de Barreto (2017) se insere em nossos estudos, uma vez que, para além de trazer importantes aspectos sobre o cenário de Pelotas, conta a história de vida de um dos colaboradores desta pesquisa. Dessa maneira, ressalta-se a importância desse estudo na composição de nossas análises.

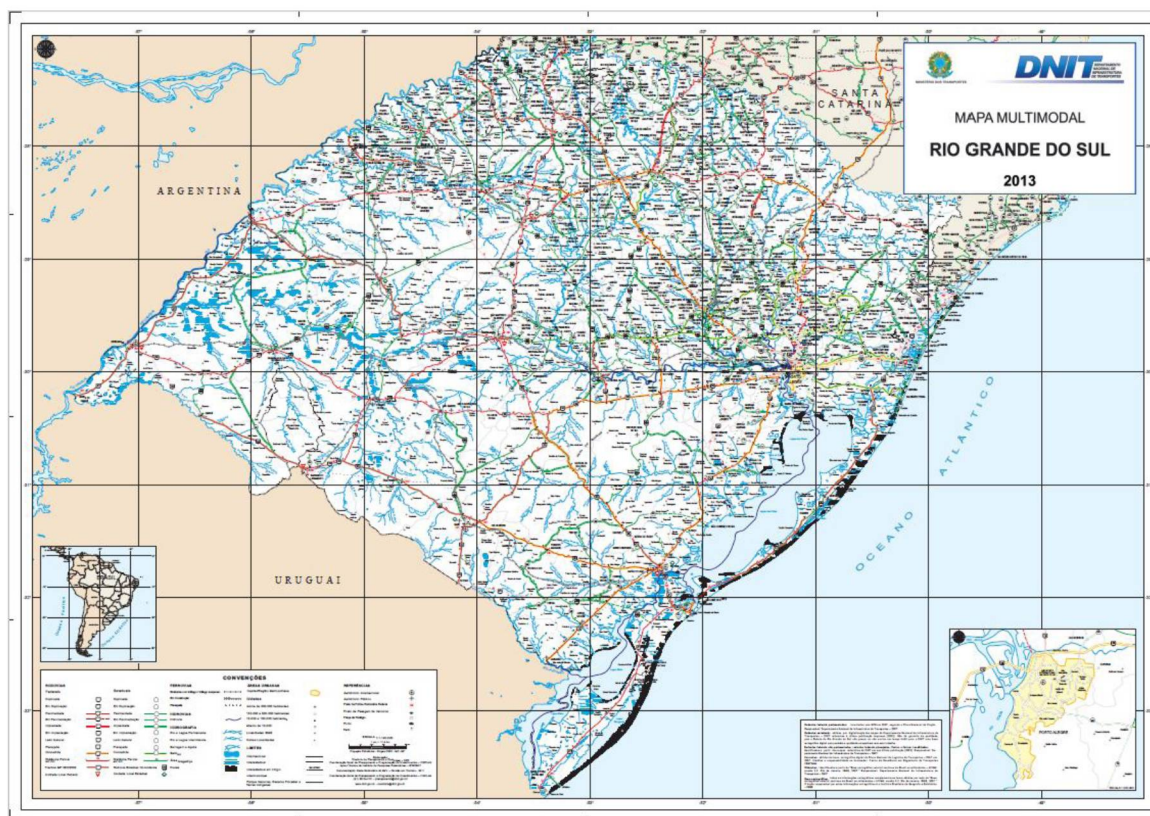
Na próxima subseção deste capítulo, continuaremos a situar o leitor no que diz respeito ao contexto de formação inicial de professores de matemática e, da criação das primeiras FFCL, mas agora especialmente, abordaremos as particularidades do estado do Rio Grande do Sul, por se tratar do estado geográfico onde esta pesquisa se insere.

SOBRE O RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul é o estado da federação brasileira, localizado na região sul do país, compondo essa região juntamente com os estados do Paraná-PR e Santa Catarina-SC. Sua extensão territorial é de 281.730,2 km²⁵⁰, sendo o nono maior estado brasileiro e ocupando cerca de 3% do território nacional. Sua capital é Porto Alegre. Atualmente, seu volume populacional corresponde a 6% da população brasileira, sendo esta, dividida entre seus 497 municípios e em 28 regiões definidas como Conselhos Regionais de Desenvolvimento, desde 1994. O gentílico de quem nasce no Rio Grande do Sul pode ser gaúcho ou sul-rio-grandense (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

⁵⁰ Há divergências quanto a este número, no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) essa extensão é de 281,707,149km². um pouco diferente da apresentada no site oficial do Estado. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panorama>.

FIGURA 1 – Mapa do estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Rio Grande do Sul (2013).

Ainda no século XVIII, os territórios ocupados atualmente pelo estado do Rio Grande do Sul e pelo Uruguai, são considerados pela literatura como “terras de ninguém”⁵¹ – entretanto, eram terras dos povos indígenas – entre as regiões ocupadas pelas colônias americanas, dos impérios luso e espanhol. Essa localização de fronteira, segundo Targa (1996), constituiu uma formação social particular dentro do território nacional, uma vez que sempre manteve o estado envolvido com guerras de fronteira.

Além das guerras de fronteira, o gado selvagem que habitava a região começou a ser disputado pelos dois grandes tipos de comércio da época: o comércio exportador de couro e de derivados do gado, de Buenos Aires e Montevideo, e a demanda de animais de transporte e de corte, alimentada pela região de mineradores do estado de Minas Gerais. A disputa por esse rebanho levou à formação de facções

⁵¹ Embora utilizemos a expressão “terras de ninguém”, não compactuamos com tal. Sabemos que os territórios brasileiros eram ocupados pelo seu verdadeiro povo, os povos indígenas que foram arrancados de suas terras quando estas foram invadidas pelas populações vindas através das grandes navegações dos impérios luso e espanhol.

armadas de predadores de gado, pelos dois lados, e o gado da América Latina tornou-se objeto de disputa entre populações de diferentes composições históricas (TARGA, 1996).

No que diz respeito ao cenário educacional, Schneider (1993) destaca que as primeiras escolas surgidas no território rio-grandense são de origem jesuítas-espanhóis⁵². Estes fundaram essas instituições a fim de proporcionarem a leitura, a escrita e a contagem nas reduções primitivas. Os professores, em suma, eram índios com cultura considerada “superior à comum” e com inclinação especial para o ensino. Os alunos que frequentavam essas aulas, na sua grande maioria, eram oriundos da nobreza daqueles tempos: filhos dos caciques, dos vereadores, dos músicos, dos sacristães e dos mordomos. No entanto, em 1750, com a destruição dos Sete Povos e a retirada dos jesuítas para o território espanhol, os povos do território rio-grandense ficaram desprovidos de quem propiciasse o fim educativo.

Sobre esse mesmo período, Arriada (2007) comenta que a ocupação e o povoamento do extremo sul do Brasil foram resultado de uma política expansionista, do império luso, com início lento, e a fundação de Rio Grande⁵³ ocorre só em 1737. Além disso, o território é marcado por grandes latifúndios, a base de subsistência do estado estava voltada a uma economia agropastoril subsidiária da economia agroexportadora, voltada para o mercado interno.

Avançando alguns anos nas histórias da composição do estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente adentrando nos anos de 1884, Arriada (2007) aponta que é com a vinda dos primeiros imigrantes para essa região, os alemães⁵⁴, que o cenário da economia sulista muda. Após 1840, a agricultura familiar que passa

⁵² Jesuítas é o nome dado a uma ordem religiosa que segue os preceitos e a personalidade de Inácio de Loyola. Além dessa congregação, outras também se estabeleceram no Brasil junto da família portuguesa, como, o caso dos Franciscanos. Segundo Sangenis (2018), [...] O franciscano e o jesuíta são produtos do Ocidente. São duas experiências religiosas nascidas na Europa, uma medieval, outra recém-moderna, em cuja origem figuram duas personalidades notáveis: Francisco de Assis e Inácio de Loyola e seus respectivos companheiros, fundadores de ordens religiosas que mudaram o mundo, conforme vocações e intencionalidades específicas. Tais ordens foram braços poderosos do Ocidente (diga-se da Europa) para estender a povos não europeus e orientais o modo de vida ocidental, missionando e civilizandando – em outras palavras, cristianizando e europeizando os quatro cantos do mundo (p. 696).

⁵³ Aqui estamos nos referindo ao atual município de Rio Grande, e não ao estado do Rio Grande do Sul.

⁵⁴ É importante enfatizar que outros imigrantes também ocuparam essa região – tais como os povos italianos, poloneses, ucranianos e russos – entretanto os alemães são evidenciados em consonância com a literatura apresentada.

a abastecer Porto Alegre, já se torna mais diversificada com o cultivo do feijão, batata, milho, trigo e a produção de banha.

Nas últimas décadas do Império, a situação da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, já contava com as charqueadas para ajudar na situação econômica. Arriada (2007) afirma que a mudança na economia ocasionou um aumento populacional, e a população, que entre os anos de 1872 e 1889 era de 446.962, dobrou, passando a 897.000, sendo os principais municípios da Província: Porto Alegre (48.460 habitantes), São Leopoldo (29.969 habitantes), Pelotas (28.846 habitantes) e Rio Grande (23.362 habitantes).

Sobre o cenário educacional:

A situação do ensino nos primeiros tempos esteve de fato abandonada, muitas vezes, entregue somente a iniciativa particular. Por descaso, incompetência, falta de verbas e/ou condições materiais, é perceptível a ausência do poder público em relação à instrução. Esse hiato será parcialmente preenchido pelo ensino particular (ARRIADA, 2007, p. 41).

Anos mais tarde, com a Proclamação da República (1889), a situação precária da educação no país provocou discussões sobre a necessidade de melhorar a qualidade e a quantidade de instituições de ensino. Nessa época, no estado do Rio Grande do Sul, a instrução pública da população era gerenciada pela Secretaria de Negócios do Interior, que dentre outras funções, diagnosticava problemas educacionais com base em levantamentos estatísticos. Em uma dessas análises a constatação foi a de que o analfabetismo era um mal que atingia a maioria da população (ERMEL, 2018).

Nos primeiros anos da República, Corsetti (1998) afirma que houve uma expansão no ensino no estado do Rio Grande do Sul, marcado pelo crescimento do número de escolas públicas no estado (SOUZA, 2020, p. 23).

A expansão do ensino ocorrida foi realizada seguindo as diretrizes da política educacional definida pelos dirigentes republicanos, a partir da qual foi realizada uma organização no setor que configurou a escola pública segundo os interesses que norteavam os líderes positivistas que comandavam o Estado. O controle estabelecido sobre a escola foi condizente com a orientação autoritária e centralizadora que marcou o Estado Gaúcho na Primeira República. A educação ocupou um espaço importante no conjunto das políticas públicas, mas de uma forma que a transformou em instrumento do desenvolvimento econômico conservador levado a cabo pelos dirigentes políticos do período analisado (CORSETTI, 1998, p. 57).

Já no que diz respeito à formação superior de professores, no Rio Grande do Sul, assim como nos demais estados do país, a falta de cursos de formação de professores de matemática também era um problema⁵⁵ em torno da década de 1930. O primeiro curso de formação de professores de matemática data de 1942, no âmbito da Universidade de Porto Alegre, que mais tarde federalizada viria a ser chamada Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (BÚRIGO, 2010). Além do Curso de Matemática, com a criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Porto Alegre, também foram oferecidos os cursos de Física, Química e História Natural (UFRGS, 2021).

Apesar da existência desse curso de formação de professores de matemática, Búrigo (2010) ressalta que a falta de profissionais licenciados continuava sendo um problema até o final do ano de 1950. Nesse ano, o total de professores licenciados atingiu o número de dezoito, sendo praticamente impossível suprir a demanda de profissionais na época. Os professores além de atuarem nas escolas secundárias, assim que formados, também eram convidados a compor o quadro de docentes da Universidade de Porto Alegre (UPA). A dupla jornada, atrelada à demanda da instituição, nem de perto conseguiu amenizar o problema.

Além disso, conforme já comentado em outro momento desta pesquisa, Maier (2021) destaca que parte dos profissionais que atuavam no Curso de Matemática da UFSC, eram oriundos de Porto Alegre e professores da UPA. Podemos perceber que a dupla jornada era, na verdade, uma tripla jornada, com os professores se deslocando também até SC para dar suporte ao primeiro curso superior de formação de professores de lá.

Em outras regiões do estado do Rio Grande do Sul, como na região central, a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC) em Santa Maria, ocorreu em 19 de dezembro de 1953, com sua instalação em 1955. Já o primeiro Curso de Matemática desse centro, foi criado pela Lei 3.958 de 13 de setembro de 1961, e era mantido pela Sociedade Literária e Caritativa São Francisco de Assis, antes da federalização da USM, da FIC e de sua agregação a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (UFSM, 2021).

⁵⁵ Cabe aqui ressaltar que a falta de profissionais licenciados continua sendo um problema que afeta o cenário educacional do país.

Mais ao sul do estado, em Rio Grande, apesar da instalação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande⁵⁶ datar de 1959 (FURG, 2021), é só em 1974 que o curso de Licenciatura em Matemática é criado, pelo Decreto nº 73.818 presente no DOU de 12 de março de 1974, já no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Apesar do que foi apresentado, fica evidente que a falta de profissionais licenciados, em meados da década de 1960⁵⁷, desencadeada pelo aumento no número de alunos e a pouca preocupação com a formação do professorado pelas autoridades, é um problema que marca o cenário das histórias das formações de professores no Brasil.

Dando continuidade em nosso texto, no próximo capítulo, apresentaremos a constituição de nossas fontes orais – a partir dos primeiros contatos com os professores colaboradores desta pesquisa, em torno de 2013 e 2015, tal como os processos de tratamento das entrevistas realizadas –, além de apresentarmos cada um de nossos colaboradores e as fontes orais produzidas com cada um, que versam, dentre outros assuntos, sobre o movimento de criação do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas-RS. É importante ressaltar que as considerações a respeito do cenário da formação de professores da cidade de Pelotas-RS, nosso objeto de estudo, serão explanadas no capítulo “Narrativas sobre o primeiro curso superior de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas-RS”.

⁵⁶ Em 20 de Agosto de 1969, através do Decreto Lei nº 774, foi autorizado o funcionamento da Universidade do Rio Grande, composto pela fusão das quatro unidades de ensino superior, presentes na cidade. E em 21 de abri desse mesmo ano, é criado o então Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande, entidade mantenedora da FURG (FURG, 2021). Para saber mais sobre o histórico dessa instituição, recomenda-se: <https://www.furg.br/a-furg/historia>.

⁵⁷ Nesse texto foram apresentados os Cursos de Matemática criados entre as décadas de 1930 e 1970, pois trata-se do período o qual este trabalho pretende avançar. Por esse motivo, outros cursos de Matemática ficarão de fora desse panorama em virtude de não terem sido criados durante o período temporal indicado.

PARTE II

UM OLHAR PARA O QUE PASSOU: OS PRIMEIROS CONTATOS E A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES ORAIS

“As vidas é o que importam (VIANNA, 2000, p. 11).”

Começo este texto de nosso trabalho, justificando uma escolha para você, leitor. Em nosso modo de produzir história oral, depois de realizados os procedimentos padrões de entrevista, transcrição e textualização, fizemos uma escolha diferente ao inserir tais fontes em nossas pesquisas. Em vez do modelo habitual onde recortávamos trechos das entrevistas produzidas e os traríamos para nosso corpus, nós optamos por trazer a textualização na íntegra, como capítulos, no corpo de nosso texto.

Essa é uma escolha metodológica e política que enfatiza a nossa opção por trabalhar com história oral. Isso porque, em nosso modo de produzir história oral, são as vidas que importam. Parafraseando Vianna (2000), mais do que os processos formativos em relação ao ensino de matemática que esses profissionais entrevistados vivenciaram, o que nos importa e é importante neste trabalho, são as vidas destes professores. Eles são convidados, em nosso modelo de produção de fontes orais, a conversarem sobre determinado tema, mas mais do que isso, são convidados a nos falarem sobre suas vidas, sobre suas escolhas, sobre seus medos e desejos. Enfim, sobre o que eles se sentirem confortáveis para falar.

Feita justificativa, o trabalho que apresentamos tem como objetivo criar narrativas sobre a formação, a atuação de professores e a institucionalização do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, criado em 1960, no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Para a concretização desta proposta, foram entrevistados professores de matemática, que estiveram envolvidos no movimento de articulação profissional em busca de um espaço formal de formação de professores, em nível superior, segundo os parâmetros metodológicos da história oral (HO), constituindo fontes que compõem versões históricas junto a outras fontes documentais. É importante destacar

que essas fontes foram produzidas em outro momento⁵⁸ e é sobre isso que iremos discorrer.

Faz-se necessário considerar neste capítulo os meios e as formas de como foram produzidas as fontes orais, em meados de 2014, antes de apresentar os colaboradores, suas particularidades e as próprias fontes ao leitor. Por isso, neste capítulo, voltaremos um pouco no tempo para acompanhar a Laura, graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Pelotas, na seção intitulada “Voltando a 2014...”.

Por fim, nos capítulos “Lino de Jesus Soares”, “Regina Al-Alam Elias” e “Maria Emilia Tavares”, apresentaremos cada um de nossos colaboradores e a maneira como se deram as entrevistas, os processos de transcrição e textualização e os procedimentos de cessão das fontes orais produzidas com cada professor colaborador, finalizando com as textualizações na íntegra, produzida com cada colaborador.

Voltando a 2014...

Em 2014, a pesquisa em história da educação matemática, no âmbito da Universidade Federal de Pelotas, estava em seus primeiros anos, e o grupo de pesquisa⁵⁹ ao qual eu estava vinculada, apresentava seus primeiros resultados⁶⁰. Nesses primeiros anos, as parcerias junto a instituições escolares da cidade estavam sendo constituídas e o trabalho consistia, dentre outras ações, na higienização, catalogação, digitalização e organização de um Acervo Digital do Colégio Municipal Pelotense.

As pesquisas e os trabalhos desenvolvidos nesse período possuíam referenciais teóricos diversos, e para além das pesquisas em acervos institucionais⁶¹, alguns alunos se dedicavam aos estudos da oralidade que objetivavam a criação de

⁵⁸ Para lembrar a produção das fontes orais produzidas, recomenda-se voltar ao capítulo “Voltando ao início”.

⁵⁹ Grupo de Pesquisa “A modernização da Matemática em instituições escolares de Pelotas (1950-1979)”, coordenado pelo prof. Dr. Diogo Franco Rios.

⁶⁰ Para acompanhar um dos primeiros resultados das pesquisas desenvolvidas junto ao Acervo do Colégio Municipal Pelotense, recomenda-se Rios (2014).

⁶¹ Para lembrar a discussão sobre as pesquisas realizadas em acervo, recomenda-se voltar a “Compondo cenários da formação de professores de Matemática no Brasil”.

fontes orais com personagens⁶² da educação matemática da cidade de Pelotas e região. Dessa maneira, na intencionalidade de entrevistar o professor Lino de Jesus Soares, por se tratar de um professor bastante conhecido na cidade pela sua atuação no ensino de matemática, e por compreender a importância de sua trajetória para aquele município, entramos em contato com o professor Lino a fim de realizarmos uma entrevista com ele.

Após um primeiro contato com o professor Lino, eu e o professor Diogo Rios percebemos que seria interessante realizar entrevistas não só com o prof. Lino, mas também com outros professores que, assim como Lino, atuaram por algum tempo como leigos e/ou não licenciados a fim de compreender como se dava o ensino de matemática no período anterior à criação do primeiro curso de formação de professores de matemática dessa cidade. A questão de pesquisa era justamente essa; se os professores “não possuíam formação específica”, como praticavam o ensino de matemática nas escolas sendo leigos? Como eles se preparavam para as aulas? Qual era a legislação vigente? Assim, em meados de 2014, também foram realizadas mais duas entrevistas, com duas educadoras matemáticas: a professora Regina Al-Alam Elias e a professora Maria Emilia Tavares, ambas professoras de matemática, que assim como Lino, realizaram o Curso de Matemática investigado nessa pesquisa, localizado no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

Faz-se necessário pontuar que foi nesses anos que tive meus primeiros contatos com a história oral e com a história da educação matemática, e muitos entendimentos que eu possuía sobre essas temáticas eram bastantes introdutórios. Digito essas palavras não para julgar o que foi feito até aqui com “os olhos do agora”, mas para situar os leitores de que boa parte do corpus desta pesquisa foi constituída por uma aluna de iniciação científica, em seus primeiros contatos com a pesquisa acadêmica. Naqueles anos, meus contatos com a história oral se limitavam a poucas leituras, mas a vontade de trabalhar com a oralidade, dentre outros motivos pelos quais eu gostava de escutar as pessoas, me fez optar por realizar as entrevistas a partir da história oral, buscando referências principalmente no trabalho de Portelli (2010) e Thompson (1992).

⁶² Aqui a palavra “personagens” não remete ao sentido de fama, mas de pessoa/indivíduo de uma maneira geral. Optamos por utilizar esse termo por se tratar da expressão original presente no título do projeto.

No que tange as entrevistas, cabe mencionar que houve diferenças quanto às suas produções. Com o professor Lino, o primeiro colaborador com quem conversamos, foi realizada uma pré-entrevista e depois mais quatro sessões de entrevista. A dinâmica desses encontros se deu da seguinte maneira: após a pré-entrevista, percebemos que seria interessante dividir os tópicos que seriam conversados com o professor Lino em períodos, a citar “vida estudantil”, “ingresso na docência”, “formação” e “prática de docência”. Dessa maneira, a cada término de entrevista era realizada uma escuta no áudio e anotado pontos para serem retomados na próxima sessão. Ao início de cada nova sessão, retomávamos os pontos e iniciávamos a temática daquele novo dia. Todas as entrevistas com o professor Lino foram realizadas no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), seu local de trabalho naqueles anos e, ocorreram entre os meses de junho e novembro de 2014. As gravações possuem um total de duração de 9 horas e 3 minutos. Essas entrevistas foram gravadas em um aparelho gravador de voz e encontram-se sob posse da pesquisadora.

Em relação às entrevistas com as professoras Regina e Emilia, foi realizada apenas uma entrevista com cada educadora. Antes de cada uma, preparei um “roteiro”⁶³ para cada professora, com algumas perguntas abertas e outras mais fechadas, a fim de iniciar as “conversas” com elas. Algumas das perguntas podem ser vistas na figura a seguir, onde estão descritas as perguntas “guia”, que constituí para a entrevista com a professora Maria Emilia.

⁶³ Cabe ressaltar que esse “roteiro” não foi dado/entregue às colaboradoras naquele momento. Ele constituiu um guia somente para a pesquisadora. Além disso, ao fim dessa pesquisa e juntando-se ao movimento que vem acontecendo dentro do GHOEM, o qual começa a discutir esse tema durante a finalização desta pesquisa, pretendemos lançar algumas discussões a respeito do caráter disciplinador da utilização de roteiros em nosso modo de produção de História Oral.

FIGURA 2 – Roteiro para a entrevista com a professora Maria Emilia

Perguntas para a professora Maria Emilia Tavares

Soube professora que a Senhora atuou em escolas do Município de Pelotas antes de ter feito o Curso de Licenciatura em Matemática

Quando você ingressa para a Universidade? Quando você decidiu ser professora de Matemática?

Como eram as suas aulas antes da formação?

- 1- Que escolas a Senhora atuou aqui em Pelotas
- 2- Como a Senhora se organizava para dar suas aulas? (planos de aula, assinaturas em ata
- 3- A Senhora ainda possui materiais dessa época?
- 4- Como a senhora aprendia o que você ensinava?
- 5- Havia algum grupo de estudos ,alguma forma de estudos coletivos que você participava?
- 6- A senhora participou de algum tipo de Cursos de aperfeiçoamento?
- 7- Houve algum tipo de pressão por parte das legislações que obrigou a senhora ao curso de licenciatura ou você resolveu cursar por interesse próprio? Conte-me um pouquinho a mais sobre isso.
- 8- A senhora lembra de algum outro professor que também atuou nessa sua mesma condição?

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2014).

A figura anterior, mesmo rabiscada, traz alguns elementos que foram importantes para a constituição das fontes da pesquisa e gostaria de destacar alguns pontos: os rabiscos em caneta, na lateral das perguntas, correspondem a dúvidas ou a pontos que eu gostaria que a professora falasse um pouco mais. Dessa maneira, quando Emilia tocava no ponto que eu desejava, eu o riscava para saber que ele havia sido contemplado. Quando isso não acontecia de maneira espontânea através de sua fala, ao final da entrevista eu a questionava sobre esse ponto.

Outro destaque dessa figura se refere à pergunta número oito, que diz respeito à lembrança de outros professores que atuaram na mesma época que a professora Emilia. Atualmente entendo que essa pergunta faz parte do que chamamos de “critério de rede”, onde a partir da indicação de um colaborador, selecionamos outros possíveis colaboradores para a pesquisa, criando assim uma “rede” de nomes possíveis. Em 2014, apesar de ter realizado a pergunta, não lembro de ter com clareza o que significava essa rede. Felizmente, a pergunta foi respondida pela professora Maria, e os possíveis nomes foram escritos no verso⁶⁴ desse mesmo documento.

⁶⁴ Não foi inserida a imagem, mas ela encontra-se disponível.

Cabe pontuar que as entrevistas com as professoras Regina e Maria Emilia aconteceram após as entrevistas com o professor Lino, já no ano de 2015. A entrevista com a professora Regina se deu em sua casa, na cidade de Pelotas, e com a professora Maria Emilia, no seu local de trabalho, também na cidade de Pelotas. As gravações da professora Regina contabilizam um total de 54 minutos e 03 segundos e as da professora Emilia, 52 minutos e 23 segundos. Todas as gravações foram realizadas em um aparelho gravador de voz e encontram-se sob posse da pesquisadora.

Aqui cabe abrir um parêntese para relatar cada um dos processos de transcrição e textualização das entrevistas de meus colaboradores. As entrevistas realizadas com o professor Lino foram todas transcritas em 2015, tal como foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como estava no final de minha graduação⁶⁵, optamos por só transcrever as entrevistas com o professor Lino, deixando as outras para outro momento. Por isso, as entrevistas produzidas com as professoras Regina e Emilia não foram transcritas nem textualizadas naqueles anos. Na época, contatei as duas professoras e, além de me desculpar por não ter concluído todo o procedimento, expliquei-lhes que talvez a pesquisa viesse a ser retomada por algum outro colega. Ambas as professoras gentilmente entenderam minhas colocações e se mostraram dispostas a dar seguimento com a pesquisa, caso ela viesse a acontecer em algum outro momento.

Logo, tanto a textualização da transcrição do professor Lino, bem como as transcrições e as textualizações das entrevistas das professoras Regina e Emilia, aconteceram entre os anos de 2020-2022, e esses processos se mostraram ricos e importantes para minha formação como pesquisadora.

O afastamento desta pesquisa durante esses anos, me trouxe experiência e com isso mais rigor. Ao revisitar o material produzido em meados de 2015, sofri e entendi como é importante estar em formação, além de refletir sobre os nossos trabalhos. Ao olhar para essas entrevistas, que foram as minhas primeiras experiências de entrevistar sozinha, apoiadas na história oral, sinto-me orgulhosa do que construí, apesar de ter a clareza de que algumas coisas precisavam ter sido feitas de forma diferente. Hoje, paro para pensar que a paciência não era minha principal

⁶⁵ Para lembrar porque não se deu seguimento àquele projeto no âmbito do mestrado, recomenda-se a leitura de “Voltando ao Início”.

aliada, e com certeza, se essas entrevistas tivessem sido feitas agora, algumas interrupções e alguns outros detalhes teriam sido tocados e até alguns silenciamentos teriam sido mais respeitados.

Sobre o processo de transcrição e textualização de minhas fontes orais, é importante ressaltar que por mais que a vontade de mexer na estrutura narrativa, assim como realizar recortes e deixar a narrativa em um texto único se fizesse bastante presente, tomei a liberdade de não realizar tais mudanças por acreditar que a constituição dessas fontes foi realizada dessa maneira e compõe os modos de produção de história oral, pelos quais eu percorri até aqui. Por isso, as alterações que foram realizadas trata-se de correções quanto à ortografia, à retirada de palavras repetidas e inserções de palavras que pudessem ajudar no sentido do que foi narrado⁶⁶. Além disso, as marcações, tal como risos ou inserções de outros detalhes do momento das entrevistas, encontram-se entre parênteses “()” no decorrer da textualização.

Hoje, em 2022, as textualizações do Professor Lino, da Professora Regina e de professora Maria Emilia estão aprovadas, bem como foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e a Carta de Cessão, que estão sob posse da pesquisadora. Este projeto também passou pela Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e foi aprovado com a emissão do parecer consubstanciado⁶⁷.

Em meio a tantas voltas ao passado, a constituição das fontes orais que constituem este projeto, se torna, para além do seu potencial histórico, que compõem parte do cenário da formação de professores de matemática da cidade de Pelotas, um processo reflexivo para uma pesquisadora que precisou deixar de lado a autocrítica e passou a exercer um pouco de compaixão com o seu eu do passado. Hoje, após todos esses momentos e durante a escrita destes parágrafos, percebo o quanto é importante olhar para si e entender que “o passado” é algo que só pode ser lembrado com olhares de respeito por quem já fui, porque é aquela pessoa a grande responsável, por hoje, eu ser o que sou.

⁶⁶ Para saber mais sobre estas discussões a respeito das marcas da oralidade, bem como da estrutura narrativa e de outros modos de se operar no momento da transcrição, recomenda-se o trabalho de Pinto (2013).

⁶⁷ Para acessar o parecer consubstanciado deste projeto, clique aqui.

Dando continuidade ao nosso trabalho, nos capítulos que seguem contaremos com mais particularidades quem são os colaboradores desta pesquisa e como se deram as produções individuais das fontes orais com cada um.

LINO DE JESUS SOARES

Se tem uma coisa que posso mencionar com clareza daquele período em que foram produzidas as entrevistas com o professor Lino, é a gentileza com que ele sempre tratou a mim e ao professor Diogo. Desde nosso primeiro contato, onde foi agendada uma pré-entrevista e uma conversa, Lino se mostrou muito disposto. Lembro-me que o sentimento de euforia – por parte da primeira autora – teve que ser controlado com alguns puxões de orelha do professor Diogo, sobre a importância de se manter certo distanciamento do entrevistado. Naquele tempo, não entendia o porquê e como era essencial esse afastamento. Hoje agradeço aos meus orientadores Emerson e Diogo por me alertarem sobre os perigos de uma romantização da pesquisa⁶⁸.

Em nosso primeiro contato com o professor Lino foi agendada uma pré-entrevista, no âmbito da Universidade Católica de Pelotas-RS, a fim de entendermos em que contexto educacional o professor se inseria, levando em consideração nosso objeto de estudo. Essa pré-entrevista foi gravada, transcrita, textualizada e guiada por perguntas relacionadas à vida estudantil e profissional do professor.

Após o encerramento da pré-entrevista, pela potencialidade⁶⁹ do discurso do professor, decidimos convidá-lo para mais algumas entrevistas, dessa vez, separadas por sessões, tais como: vida estudantil, ingresso na docência e formação e prática de docência. Tais entrevistas foram realizadas por meio de perguntas abertas. Indagávamos o professor sobre sua formação, por exemplo, e ele nos narrava sobre o que ele lembrava daqueles momentos. Ao fim, quando percebíamos que algum tópico havia ficado de fora, pedíamos para que o professor falasse mais sobre determinado tema. Dessa maneira, foram realizadas mais quatro entrevistas com o

⁶⁸ Hoje percebo a importância do afastamento da pesquisa, por entre outros motivos, acreditar que a romantização pode interferir e até mesmo tirar o foco de cada pesquisa.

⁶⁹ É importante destacar que o termo “potencialidade” não se enquadra como um termo de valia de sua narrativa. Ela se refere como uma palavra de destaque, no que tange ao contexto em que o professor Lino estava inserido. Percebemos que ele conhecia e permeava por muitos lugares, e por acreditarmos na potência dos discursos, o convidamos para mais algumas entrevistas.

professor Lino de Jesus Soares. Todas elas encontram-se transcritas, textualizadas e aprovadas mediante a assinatura do TCLE⁷⁰.

Em cada sessão de entrevista, com exceção da pré-entrevista que foi realizada no saguão da UCPel, encontrávamos o professor Lino na sala dos professores do estabelecimento ou no saguão, e caminhávamos até a sede da Livraria Vanguarda, situada dentro da Universidade. O professor Lino parecia ter uma relação muito amigável com todos os funcionários do estabelecimento e quando chegávamos lá, rapidamente Lino explicava aos funcionários da livraria o que aconteceria naquela tarde. Assim, nos organizávamos eu, Diogo e Lino, para iniciarmos nossa sessão de conversa. Ao final dos nossos encontros, o funcionário da livraria já nos conhecia e quando chegávamos, eles já sabiam que estávamos esperando pelo professor Lino. Nossas conversas duravam cerca de 2 horas, pois antes de iniciarmos as gravações, Lino sempre nos contava um pouco do que vinha fazendo ou nos indagava sobre o trabalho que vínhamos realizando no Colégio Municipal Pelotense⁷¹.

Mas quem é o professor Lino⁷²? Sem muitos *spoilers*⁷³, tomo a liberdade de comentar brevemente que o professor Lino é natural de Arroio Grande/RS, possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (1974) e desde 2016 está aposentado de suas atividades como docente. Lino é uma pessoa conhecida na cidade de Pelotas e região pela sua atuação como professor de matemática, e na próxima seção deixaremos que as fontes escritas produzidas com Lino, lhes possibilitem mais compreensões sobre a sua vida e atuação. Como já foi comentado, as entrevistas com o professor Lino foram realizadas em algumas sessões, diante disso, neste texto, a fim de manter a composição original da constituição dessas entrevistas e de facilitar a leitura, optamos também por deixá-las separadas.

⁷⁰ Para acessar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de professor Lino, clique aqui.

⁷¹ Para relembrar o trabalho realizado no Colégio Municipal Pelotense, recomenda-se a leitura de “Voltando ao Início”.

⁷² Para mais informações a respeito do professor Lino, recomenda-se o trabalho de Ivan Britto Barreto “Lino de Jesus Soares: uma história de vida”, desenvolvido no ano de 2017, no âmbito do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

⁷³ *Spoiler*, é uma expressão usada quando alguém revela um desfecho ou uma informação importante sobre séries, livros, ou filmes, para o usuário que ainda não assistiu ou leu esse determinado filme.

Sessão 1 – Pelotas, 09 de junho de 2014

Nasci em Arroio Grande, nasci no interior do município, 3º distrito de Arroio Grande e meu nome completo é Lino de Jesus Soares. Olha, eu tocava carreta na granja. Eu chegava para colocar os bois na carreta, para trazer o arroz, os feixes de arroz da lavoura para a trilhadeira, para debulhar o arroz. Naquela época não tinha, a ceifadeira era feito num ponto, o chamado ponto trilha. A gente já tinha máquina diferente das que são hoje, trilhadeira para trilhar o arroz, tirar o arroz da espiga e secar. Eu chegava lá aonde tinha que começar o trabalho, ao clarear do dia, quando o dia estava clareando. E o arroz do Rio Grande do Sul, o arroz irrigado, se colhe no inverno. Era no mês de inverno. Bom, e eu terminava aquele serviço todo e já estava de noite, escuro, e eu chegava em casa, fazia um lanche ou jantava, e pegava os meus livrinhos.

Bem, e eu me alfabetizei em casa, e quando eu fui para a cidade com oito anos, eu entrei no terceiro ano do curso primário. E aí naquela época havia uma certa flexibilização no ensino primário, sobretudo numa cidade pequena como Arroio Grande, que na época, tinha três mil e seiscentos habitantes, tinha um único colégio. Eu fiz o terceiro ano do curso primário de manhã e o quarto ano de tarde. Fiz simultaneamente os dois e terminei o curso primário lá em Arroio Grande, com dez anos.

E aí eu interrompi para ajudar meu pai, porque nós éramos oito filhos, né, e só ele trabalhava numa granja de operários. Daí fui trabalhar na granja e aí eu estudava sozinho de noite.

Aí quando voltamos, viemos para Pelotas, em 1940 nos fixamos aqui e eu também não podia estudar porque tinha que ajudar ele a trabalhar para sustentar os mais moços, porque já eram nove, nós somos treze. Então eu sempre fiz os meus estudos de forma autodidata e sozinho. Bom, aí quando eu estava com dezesseis anos, quinze para dezesseis anos, eu fiz o antigo, hoje o supletivo, do curso ginásial, com todas as disciplinas. Aí fiz e fui bem-sucedido. Aí eu fiz no ano seguinte, o supletivo do científico, na época científico, hoje ensino médio, também fiz e fui bem-sucedido. Fiz no Ginásio Lemos Júnior, no município de Rio Grande.

Bem, mas eu continuava trabalhando em firmas aqui, trabalhei de garçom, trabalhei em fábrica de papel, trabalhei na Casa do Agricultor vendendo sementes, foi uma série de trabalhos aí, e sempre trabalhei.

Até que em certa ocasião a maçonaria abriu aqui um curso de preparação...

Então, essa escola funcionava na Rua Félix da Cunha, nº 820, e era mantida pela maçonaria para preparar os estivadores para fazer curso para conferente no Porto de Pelotas, porque o porto era muito movimentado aqui. E eles contrataram para professor de matemática um moço que era funcionário do Banco do Brasil. Mas o banco transferiu o funcionário para uma outra cidade e então a escola ficou sem professor de matemática. A matemática era matemática comercial só, me entende? Que se dava. Era a matemática comercial, português, história, geografia e um pouco de legislação.

Bom, na matemática o professor foi transferido e o diretor dessa escola morava na quadra da minha casa e me perguntou se eu não gostaria de dar aula, porque ele acompanhava os meus estudos. Eu estudava até duas, três, quatro horas da manhã, sempre sozinho, e eu dava umas aulas particulares para os vizinhos, para os amigos, e ele me perguntou se eu não gostaria de dar aula.

E eu disse: “Olha, o meu sonho, desde que eu terminei o curso primário foi ser professor”.

Eu queria ser professor de matemática desde que eu terminei o curso primário. Então eu aceitei e isto foi em 1947, e até hoje não parei mais, vai fazer 67 anos que eu dou aula. É um bom tempo, né? (Risos).

Laura: Eu olhei em seu *Currículo Lattes* e vi que você fez dois cursos no IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada)...

Professor Lino: Sim, eu fiz um curso no IMPA, fiz um curso na Universidade da República em Montevideo, que foi um curso patrocinado pela OEA (Organização dos Estados Americanos) e no IMPA, foi...

Porque o problema foi o seguinte: quando eu entrei aqui para a Universidade Católica de Pelotas, isso depois de muito tempo... Porque foi assim: eu fiz concurso para ser professor com 18 anos em Porto Alegre e daí eu peguei o “registro” no Ministério da Educação, que era um “registro” que me permitia dar aula no primeiro e segundo grau, nas cidades onde não houvesse Faculdade de Filosofia. Pelotas não tinha, e então eu podia dar aula aqui. Quando a Universidade abriu o Curso de Matemática, eu me inscrevi para fazer o vestibular, fiz, e integrei a primeira turma, compreende?

Bom, aí também não deu para seguir no curso porque não tinha dinheiro, os filhos estavam crescendo e eu tinha que me preocupar com eles. Interrompi o curso. E vários anos depois eu retornei, reabri a matrícula, retornei. E então me formei muito tarde, mas já era professor há anos já, e fui professor efetivo do Pelotense, do Monsenhor Queiroz, do Santa Margarida, compreende? Então, não tinha... Eu estava com a vida estabilizada, mas eu queria tirar o Curso de Matemática. Então, eu me formei no dia 22 de dezembro, e em 22 de fevereiro eu fiz concurso para cá e passei. E aí em seguida eu entrei para a outra universidade também, a Federal. Aí eu tive que deixar o estado e o município para me concentrar.

E nesse meio tempo a OEA tinha um projeto, parece que era “Projeto 39”, alguma coisa assim, e eu sei por que ela oferecia uma vaga aqui. O rapaz que era o presidente da OEA aqui em Pelotas era meu conhecido e me ofereceu a vaga, perguntou se eu queria. Então eu estudei no Uruguai também com um professor francês. Quer dizer, ele não era francês, ele era de formação francesa, mas ele era uruguaio. Carlos Alberto Infantozzi, já é falecido. Mas quando eu fui para o Uruguai, no meu retorno teve um curso de verão no IMPA e eu fui para o IMPA, entende? Fiz um curso de verão e depois, em duas outras vezes eu estive lá também e fiz um curso na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Laura: Você estava comentando que você se formou aqui, mas que antes disso, seus estudos foram de forma autodidata?

Prof. Lino: Ah sim, quando eu entrei para a universidade, eu entrei de *praxe* do curso de cálculo, geometria analítica e análise. Física mesmo eu já tinha estudado tudo sozinho. O curso inicial da universidade era uma licenciatura muito pesada, era um xerox, praticamente, do currículo da Universidade de São Paulo, da Licenciatura da USP. Tanto que no primeiro ano de curso, porque o curso era anual e não semestral, tinha astronomia teórica, entende?

Então eu fiz o curso e fui muito bem. A única matéria do curso que me deu algum problema porque, até porque eu não gostava, era estatística. Não gosto de estatística! Mas o resto fiz bem, muito bem o curso. Fiz sem nenhum problema e aprendi bastante coisa do curso, eu não posso dizer que não tenha aprendido, aprendi, nisso não há dúvida nenhuma.

Mas se eu não tivesse feito o curso... compreende? Eu não deixaria de

continuar estudando, por quê?... depois o curso, por exemplo: o curso não tinha, na época, topologia, e depois teve. E o curso de topologia eu fiz no IMPA, compreende? E em Montevideo, em Montevideo eu fiz topologia e álgebra moderna, compreende?

Bom, mas eu também, quando eu comecei a estudar topologia, eu já tinha lido algumas coisas do Boris Friche, do Poincaré, já tinha lido bastante coisas, compreende? Porque eu cedo me interessei também pela história da matemática, por uma coisa muito curiosa. É que eu só via, é, na história da matemática, eu lia assim fragmentos de um autor, de outro, e eu só via a citação de homens. E isso me chamou muito a atenção. Por que na matemática só tem homens? E em física eu via algumas mulheres, como a Madame Curie que me empolgava muito, por que tinha sido a única pessoa que até então tinha ganho dois Prêmios Nobel e em áreas diferentes, né?!

Digo, será que as mulheres não têm... então, eu passei a me interessar também pela história da matemática, e ao me interessar pela história da matemática, eu percebi que aquela matemática universitária que eu estava estudando nos cursos tradicionais era uma matemática já fossilizada, já sistematizada, e que a matemática vibrante, viva, compreende, estava na revista, está é na pesquisa. Então, eu passei a me interessar por outras áreas.

Aí, de 1957 para 1958, a UFRGS organizou o Instituto de Matemática e convidou professores franceses para lecionarem aqui e eu participei. Interessante é que uma das coisas que eu gosto de enfatizar, é que nessa época eu trabalhava no Pelotense, no Santa Margarida e no Monsenhor Queiroz. Então o Pelotense me liberou para ir, porque foi um pedacinho das férias, porque o curso começava em dezembro e terminava em março, com aulas diariamente de manhã e de tarde, intensivo. E então, o Pelotense me liberou, o Monsenhor Queiroz também, mas quem me deu dinheiro, que achou interessante e financiou minha estadia, foi o Colégio Santa Margarida, foi a Igreja Anglicana e não tinha nenhuma coisa importante para o Colégio. Porque o que eu fiz foi um curso de álgebra moderna, anéis, grupos, domínio e integridade, domínio da racionalidade. Foi isso, então, não tinha... Então esse curso eu fiz em Porto Alegre. Depois eu o ampliei em Montevideo e no IMPA também, fiz com Yves Lequain.

Laura: Você disse que antes da sua graduação você já lecionava sem nenhum tipo de formação específica, no caso você só precisava ter esse “registro” que você menciona?

Prof. Lino: É, os primeiros professores do Pelotense, que é um dos colégios mais antigos da cidade, não tinham. Porque não havia universidade. O problema é o seguinte, repare bem: o Pelotense foi fundado, me parece, que em 1912, uma coisa assim, eu sei que ele tem mais de 100 anos e o Ministério da Educação, que foi quem regulamentou a formação de professores no Brasil, professor de nível universitário no Brasil e as licenciaturas, foi o Ministério da Educação com a criação da USP em 1934, que foi a primeira universidade brasileira, quer dizer que então o Pelotense não tinha, não podia ter.

A Escola Superior que tinha no Brasil era a dos militares, que foi a escola fundada pelo Dom João VI, a Academia Real Militar, que é a Academia Militar do Realengo, que foi fundada por ele. Era a única escola que tinha aulas de matemática superior, de cálculo diferencial, integral, cálculo das variações, geometria analítica, compreende? Geometria projetiva, álgebra mais avançada, teoria das equações. Era uma Academia Real Militar. Aliás, eu tenho obras daquela época em casa, entende? Tenho umas obras de Trompowsky que era um professor naquela época e... Então, os professores não tinham formação, e em nenhum lugar do Brasil, não era só aqui no sul do Brasil. Em nenhum lugar, porque não tinha mesmo formação.

O Francisco Campos, que foi o primeiro-ministro da Educação, é quem regulamentou, legislou o ensino secundário no Brasil criando o curso de primário com seis anos e o ginásial com quatro anos. E depois o “ginásial II” que eram os chamados “pré” que já eram feitos dentro da universidade. Por isso as primeiras universidades, o embrião das universidades, eram os colégios pré-técnicos...

Por exemplo, o Direito tinha o pré-jurídico, que era uma espécie de segundo grau já dentro da universidade.

Bom, mas as Escolas de Engenharia, sim, tinham-se desde o tempo do Império. Escolas de Direito desde o tempo do Império. Escolas de Medicina também, de Odontologia, de Agronomia.

Essa Escola de Agronomia nossa daqui, é a mais antiga da América. Mas a formação de professores para essa área? Não. Então quem é que dava aula? Os engenheiros que tinham uma formação técnica e que tinham estudado de alguma forma, matemática avançada, entende?

Bom, por exemplo, eu me lembro que em uma das coisas que eu li, é que a organização da matemática na Universidade Federal da Bahia foi feita por um

matemático paulista chamado Omar Catunda, que foi aluno do italiano que veio em 1934 para organizar a matemática da USP. Chamava-se Luigi Fantappiè, e então ele teve como aluno o Omar Catunda, que mais tarde, depois de professor já aposentado, ficou acho que por dez anos na Bahia, para organizar o Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia. E isso já foi na década de 1950. O IMPA foi fundado em 1952; o Conselho Nacional de Pesquisas, foi em 1950; o CBPF, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, foi em 1951, entende? É, o Brasil se atrasou muito nessa área na América...

Laura: Depois que você entrou para a Universidade Federal de Pelotas, conte-me, um pouquinho mais, de sua trajetória como professor. Você atuou no Colégio Pelotense, depois entrou para a Universidade Católica [...].

Prof. Lino: E aí eu me circunscrevi aqui. Aí eu participei de muitas atividades fora da universidade, como bancas, eu participei de bancas de exame de admissão de professor na universidade de Bagé, a URCAMP, compreende? Eu participei de diversos congressos. Congresso nacional sobre ensino da matemática nas escolas técnicas federais, eu participei aqui em Pelotas, no... Espírito Santo, em Santa Catarina, em Manaus e em Minas Gerais. Participei em todos esses, até que terminaram esse tipo de congresso. Em Minas Gerais eu fiz uma comunicação sobre história da matemática no Brasil e sobre os fundamentos da geometria, é... E no Amazonas, em Manaus, eu fiz uma palestra sobre os fundamentos da matemática, sob o ponto de vista da geometria axiomática de Hilbert, foi isso que fiz lá em Manaus. E no Espírito Santo, se eu não estou equivocado, eu fiz uma palestra sobre o Souzinha, o Joaquim Gomes de Souza. Por que os espírito-santenses... lá eles queriam é conhecer mais de perto o grande matemático brasileiro que, infelizmente, até hoje ele é pouco conhecido, né? O próprio estado dele não tem nada.

Então fiz uma palestra sobre o Souzinha.

No fim da palestra veio casamento do Souzinha e a morte da mulher, e isso fez com que ele morresse muito moço porque ele se apaixonou e a mulher morreu de febre amarela ou uma doença dessas tropicais que tem no Brasil, mas me parece que foi febre amarela. Ela era inglesa. Mas o mais importante é que o Souzinha escreveu uma história das literaturas universais e estudou catorze literaturas e ideias no idioma original. O homem era um poliglota também e isto não sabiam, quer dizer, o auditório

não sabia. Aí se levanta um homem bem baixinho do Maranhão e disse: “Professor, com licença, eu quero agradecer em nome do estado do Maranhão. Porque até é uma petulância da minha parte, mas eu quero fazer esse agradecimento porque esse detalhe, nós no Maranhão não conhecíamos”.

Aí ele disse assim: “E a única coisa que nós temos sobre o Souzinha é uma página que foi publicada pela Secretaria Estadual de Educação de São Luís, e é uma página só com a história do Souzinha. O senhor não quer me dar o seu discurso para publicar lá?”.

E eu não tinha discurso (risos).

E aí com o tempo, depois que me aposentei na Universidade Federal de Pelotas, os alunos começaram: “Ah, o senhor agora que é aposentado e tal, podia... vai escrever. Podia escrever sua autobiografia”.

Eu digo: “Não, na minha autobiografia eu não tenho interesse nenhum”.

Então, eu comecei a escrever. A primeira coisa que eu escrevi foi um livrinho intitulado, de quando eu me formei aqui, é *Operador real de rotação*. Porque os operadores reais de rotação são complexos, e então na conclusão de curso, eu fiz um trabalho sobre o operador, sobre a possibilidade da existência de um operador real de rotação, em vez de complexo real. Depois eu escrevi a *Visão geral da matemática no Brasil*, que é um opúsculo que resultou de uma palestra que eu fiz na URCAMP, em Bagé.

Bom, depois eu escrevi sobre o ensino da matemática. Um livro sobre os aspectos é... didático-pedagógicos, mas fundamentalmente didáticos, no ensino da matemática. Depois, eu fiz um trabalho sobre a construção dos conjuntos numéricos, sobre equações diferenciais, sobre o corpo dos números complexos, é... eu sei que atualmente eu tenho oito livros publicados e felizmente todos estão esgotados.

Laura: Atualmente você trabalha só na Universidade Católica de Pelotas?

Prof. Lino: Só, lá na outra universidade eu estou aposentado. Me aposentei lá na outra em 1987, sem ter visto a criação do Curso de Matemática de lá. Ele é posterior à minha saída. Eu gostaria de ter visto, porque eu lutei bastante para sair lá o curso. Mas como nas universidades federais, a maior concentração de poder não está na reitoria, está no departamento, é o departamento quem decide. E isso eu não sei se é bom ou é mau, mas é assim. Então, lá o departamento não tinha interesse

em criar o curso, embora eles estivessem criado uma comissão porque o reitor pediu. Aí até que numa mudança de reitor, a pró-reitora acadêmica acabou criando o curso num “canetaço”. O Curso de Matemática lá foi criado assim: baixando um decreto, criando. Porque ela, a pró-reitora, pelo estatuto da Universidade, tem condições. Aí o conselho universitário aprovou, o conselho superior aprovou e o departamento teve que se dobrar. O Curso de Física é mais antigo que o de Matemática, foi criado antes.

Sessão 2 – Pelotas, 15 de setembro de 2014

Diogo: Estamos querendo entender o ensino de matemática em Pelotas. A organização estrutural, como foi a formação dos professores. Como que se deu a institucionalização dessa matemática, de onde ela veio, quais são as raízes mais importantes... enfim. E parte do nosso trabalho é conversar com as pessoas que foram personagens desse processo, como o senhor.

Prof. Lino: Olha, professor, esse trabalho eu tenho um grande interesse, sobretudo por parte dos professores de alguns colégios aqui da cidade. O Colégio Pelotense, um dos mais antigos da cidade, o Colégio Gonzaga, compreende? Isso vai ser um trabalho muito interessante.

Aqui existiu um curso de especialização em matemática que teve quatro edições, e nestas quatro edições eu dava noções de história da matemática, desenvolvimento da matemática no Brasil e em duas edições eu particularizei essa história da matemática no Brasil, para o município de Pelotas.

E numa dessas ocasiões, essa especialização consistia, é..., em um número de disciplinas que gerava créditos, e no final da especialização, depois que os alunos prestavam as provas e era aprovado nos créditos, ele tinha que fazer um trabalho de conclusão. E um dos alunos tentou fazer, sob a minha orientação, um trabalho sobre o desenvolvimento da matemática em Pelotas, e eu fiquei muito contente. Porque eu achei que esse rapaz ia fazer esse trabalho, mas ele não tinha nada de interesse por essa área. Porque ele tinha que trabalhar muito, sempre na biblioteca estudando umas coisas, então ele preferiu fazer a outra coisa e não o fez. Eu fiquei muito entusiasmado achando que ia sair, mas não saiu. É um trabalho que eu gostaria que saísse, realmente eu gostaria que saísse, porque Pelotas tem uma história bonita, compreende?

Na área da matemática tem uma história bonita porque é curioso que em uma época que não havia ainda universidades, em nenhum lugar do Brasil, a mais antiga é a USP, que é de 1934, não havia o Ministério da Educação, porque o Ministério da Educação foi fundado em 1931, no governo de Getúlio, e o ensino na área de matemática em Pelotas era de um certo rigor, de um certo ponto de vista bastante elevado.

Então a gente fica perguntando como que era a formação de professores. Quem eram esses professores? Alguns dos quais eu conheci pessoalmente, trabalhei com eles, inclusive, mas outros não. Eu conheci aqui, por exemplo, um professor francês. Gregório Romeu Iruzum, ele veio da França. Ele era uma espécie de enciclopédia ambulante, porque ele ensinava francês, latim e matemática, compreende?

Ele ensinava no Colégio Pelotense. Teve um outro português aqui, Antônio Augusto Pinto. Também era um homem de uma cultura descomunal mesmo, morreu muito moço, devido a uma doença pulmonar, e eu o conheci já no fim da vida, mas ele era de uma cultura extraordinária! Tinha uma cultura histórica fascinante, entende? E ele falava de uma forma bastante agradável, porque ele falava pausado, não com muito sotaque português, compreende? Porque às vezes, português fala de um jeito que a gente acaba não entendendo.

Mas as três vezes que eu me encontrei com ele, deu para notar que ele possuía uma cultura geral, fabulosa. E uma outra pessoa que também teve aqui na área da matemática em Pelotas, é Dondinho, o chamado Dondinho. Ele mora, ele tinha um irmão que era oficial do exército e o nome do irmão dele é Januário Coelho da Costa. E ele vivia encerrado, muito engraçado esse. Ele vivia encerrado. No fundo do pátio da casa dele, ele fez uma espécie de escritório, sobre palafitas, lá em cima. E embaixo não tinha nada, ele tinha uma escada e subia lá para cima, se enclausurava lá e passava uns dias, às vezes nem almoçava, estudando matemática sozinho. Bom, eu tive a oportunidade de conhecê-lo e a felicidade de conhecê-lo. Era uma pessoa admirável, extraordinária, mas vivia enclausurado, sabia muita coisa e não era professor! Muito interessante! E não era professor! Estudava matemática por gosto.

Agora o senhor gostaria de que eu contasse alguma coisa ou o senhor gostaria de pegar algum ramo, assim... porque como senhor não é daqui, talvez não saiba onde pesquisar.

A Biblioteca Pública tem muita coisa, o Colégio Pelotense, o Colégio Gonzaga

também tem. Professor, deixe-me contar uma história para o senhor.

É muito interessante. Teve uma aluna minha, que se formou aqui, no Curso de Licenciatura em Matemática, que quando começou a estudar história da matemática, se entusiasmou. Foi uma das alunas mais entusiasmadas que eu tive, compreende? Então, essa menina foi fazer concurso para a Universidade de Caxias do Sul (UCS), depois de formada. E fez concurso e passou. Ela ficou como “professora auxiliar de ensino”. Naquela época, tinha a categoria de “auxiliar de ensino” lá.

Mas aí ela quis ir mais longe, daí resolveu fazer mestrado. Como ela era de origem alemã, através dos parentes maternos e paternos, que os dois lados eram alemães, ela conseguiu uma bolsa de estudos na Alemanha. Aí ela foi para Göttingen. Lá ela começou a mexer na biblioteca e tal, e conseguiu um orientador que estava entusiasmado na história da matemática também. E o orientador disse que ela deveria procurar alguma coisa na biblioteca, que lhe interessasse, para depois conversar com ele. E ela encontrou na biblioteca da Universidade de Göttingen, uma correspondência...

O Felix Klein tinha morrido há pouco... há pouco, não, foi em 1925, mas os espólios tinham chegado há pouco na biblioteca. E ela conseguiu uma carta de um professor do Colégio Gonzaga que tinha escrito para ele, Félix Klein, perguntando alguma coisa. Eu não me lembro o que era na época, mas ele, o Félix Klein, respondeu. E é verdade que ele respondeu, porque ela me mostrou um xerox da carta e ele contava com um carimbo em alemão: recebido no dia tal, respondido no dia tal. Ele respondeu. A menina mostrou para o orientador, o orientador enlouqueceu. Disse:

“É isso que a gente precisa! Vamos fazer uma pesquisa de história da matemática aqui da Alemanha e lá na América Latina. Isso vai render muito”.

Ela entrou de férias lá no curso de pós-graduação dela e veio para Pelotas e foi lá em casa.

“Professor, acontece assim, assim...”.

Me mostrou e tal, e eu disse:

“Ah, vamos lá no Gonzaga.”

Fomos no Gonzaga, o Gonzaga nos pôs à disposição os arquivos da biblioteca. Não conseguimos nada do professor que escreveu para ele, e o professor escreveu num papel timbrado do Gonzaga. Ele escreveu daqui, certo! E o Gonzaga não tinha. Porque o Gonzaga mudou, o Gonzaga era josefino, depois passou a beneditino, depois passou a lassalista, então eu acho que se perdeu aí nessa coisa.

Ele era um colégio pequeno, depois um colégio grande, talvez tenham posto fora o arquivo. São essas coisas que acontecem no Brasil. Isso era um filão extraordinário.

Diogo: Ela acabou não escrevendo? Ela ainda está em Caxias do Sul?

Prof. Lino: Não, não escreveu! Fez um trabalho sobre outro assunto de história da matemática, mas não sobre esse.

Não, acredito que não. Acredito que ela está nos Estados Unidos agora. A última carta que eu recebi dela foi em 2001, e ela estava nos Estados Unidos.

Diogo: O Senhor sabe que este episódio ele foi bem marcante, da carta do Colégio Gonzaga. Tem uma pesquisadora daqui do Rio Grande do Sul do nosso grupo, a professora Circe Silva Dynnikov. Que é uma professora que trabalha com história da educação matemática. Ela é da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Ela se aposentou, e como a família dela era do Rio Grande do Sul, ela voltou e está morando em Gramado. O marido dela é alemão. Então, com frequência ela ia à Alemanha. E ela encontrou essa carta e propôs exatamente de a gente fazer um desdobramento dessa carta, para analisar essa questão aqui.

Prof. Lino: É, autenticidade disso tudo. É um aspecto interessante. Outro aspecto interessante que o Colégio Pelotense, antes mesmo da criação das universidades, o Pelotense era um colégio famoso praticamente em todo o Brasil, pela excelência do seu ensino, e principalmente na área das ciências exatas. E a gente olhando, por exemplo... eu conheci alguns professores bem antigos do Colégio Pelotense, eu conheci Gregório Romeu Iruzum, eu conheci Felisberto Machado Junior, o Rafael Alves Caldellas, que era português, professor de matemática formado na Universidade do Porto e que veio para cá fugido do regime do Salazar. Aqui se estabeleceu, mas quando ele chegou aqui, o Pelotense já era o Pelotense, compreende?

Porque o Pelotense é um Colégio fundado pela maçonaria, e depois é que ele foi, digamos, municipalizado. Tanto que hoje, se não me falha a memória, ele é o único Colégio que tem ensino médio mantido pelo município. E nenhum outro lugar do Brasil tem isso, porque o ensino médio é do estado, o ensino fundamental é do município e o ensino de terceiro grau, ou seja, o ensino superior, da união. E o Pelotense, ele

continua sendo mantido pelo município.

Diogo: Sim, pelo município. No Pelotense, com esse grupo, a gente está fazendo a digitalização do acervo documental do Pelotense. Agora estamos na fase de higienizar os documentos. Oportunamente eu o convido para visitar a nossa sala lá.

Prof. Lino: É isso é um mal do Brasil, o Brasil está um país...

Diogo: Não é um problema só do Pelotense.

Prof. Lino: Não é um problema só do Pelotense, é um mal do Brasil, no geral. Mas isso é muito bom. Vocês vão prestar um serviço não só ao município de Pelotas, ao estado do Rio Grande do Sul, mas à educação brasileira.

Porque, por exemplo... por aqui passou, não sei se o senhor ficou sabendo, no Pelotense, o pesquisador francês, agora não me lembro o nome dele, passou por aqui e teve no Pelotense. Teve um outro pesquisador francês, de fama internacional, na área das ciências biológicas, que estudou parte de sua formação fundamental no Colégio Pelotense, compreende? Então, realmente o Pelotense tem uma história muito interessante, muito rica. Eu acho que vocês vão realizar um trabalho extraordinário.

Prof. Lino: Vocês não estiveram ainda na Biblioteca Pública?

Diogo: Sim, já tivemos na Biblioteca Pública. A Biblioteca Pública tem um problema que o acesso ao acervo é um pouco mais controlado, mais difícil, e tem um problema de digitalização. É cobrado, e a gente não tem um projeto financiado que possa pagar por esse serviço. Então, a gente tem um pouco mais de dificuldade. Na biblioteca não consegui, uma coisa que é difícil, acesso às correspondências da biblioteca e os registros das atividades. Porque nos registros a gente poderia encontrar, por exemplo, cursos de formação de professores, só que é um registro interno. Eles não autorizam, então o que a gente está localizando, por enquanto, são os jornais e revistas.

Prof. Lino: Pelotas teve uma associação também, ainda existe, eu acho. Associação Sul Rio-Grandense de Professores.

É, essa associação uma vez convidou para dar um curso de “didática geral” aqui em Pelotas, nada mais, nada menos que o professor titular dessa cadeira na Universidade do Brasil, tempo antes da UFRJ. Luiz Alves de Mattos era o nome dele. Eu assisti esse curso. Eu participei.

Diogo: Pois é, a gente esteve na Associação, mas a coordenadora estava com problema de família e estava afastada. O senhor lembra quando foi esse curso aqui?

Prof. Lino: Esse foi em 1976, me parece que foi em 1976. Aqui em Pelotas também, professor, não há registros porque as pessoas foram morrendo. É uma ocasião, é... eu vou ter que contar isso para o senhor, compreende? Isso é um costume da tradição, porque eu não sou pelotense. Eu sou de uma cidade do interior. Em que ninguém trata as pessoas, nossas desconhecidas, nem de tu nem de você, e as moças, senhoras, nunca! (risos) Então eu falo para as minhas alunas:

“A senhora faz assim...”

Aí elas:

“Eu não sou senhora...”

Eu digo:

“Isso eu sei...”

Daí tem que explicar isso (risos).

Diogo: (risos) Faz parte!

Prof. Lino: Faz parte! Mas então, essa história é muito interessante. Lá por volta de 1953, 1954, não havia ainda um grande desenvolvimento matemático aqui no sul do Brasil. É... é, de fato, os institutos de matemática das universidades brasileiras estavam se arrastando. O IMPA foi fundado em 1952, o CNPq em 1950, né? E assim por diante. Então, houve um concurso para a antiga Escola de Agronomia da Universidade Federal de Pelotas, que é a mais antiga escola de agronomia da América Latina. Ela é do século XIX. Ela funcionava ali em frente ao mercado, naquele prédio pregado à prefeitura, de frente ao mercado.

É, naquele prédio verde que tem, né?! Ela funcionava ali. Então, ela foi

federalizada. O Governo Federal passou para o Ministério da Agricultura, quem mantinha era o município. Ela foi fundada pelo município, então naquela época, o governo a passou para o Ministério da Agricultura. E aí, como era federal, os professores tinham que ser federalizados. Quem era professor daqui, ia ter que fazer concurso para professor catedrático.

E tinha um professor de matemática que me parece que se chamava, o primeiro nome dele era Ingmar Bergman. Então, ele era belga. Ele falava muito mal o português, mas era um excelente professor. Com toda dificuldade da língua, era um excelente professor. Ele não quis fazer o concurso, porque para ele fazer esse concurso, ele tinha que ser naturalizado brasileiro e ele não quis se naturalizar brasileiro. Não quis, não fez o concurso e foi embora para a Bélgica.

Então, abriu o concurso. Se inscreveu nesse concurso um professor do Paraná, uma professora de Santa Vitória do Palmar, que era uma professora da UFRGS, a Joana de Oliveira Bender, e do Paraná era Leo Barsotti, e um professor de Pernambuco, Edilberto Amaral. Então, o Leo Barsotti tirou o primeiro lugar, a Joana Bender tirou o segundo, e o Edilberto, ele passou bem na prova escrita e tal, na prova didática, mas a tese dele tinha alguma coisa que, algum *grilo* qualquer, não foi bem aprovada a tese.

Mas como o primeiro lugar era do Barsotti, o Barsotti assumiu. O Barsotti queria era pegar o título aqui para fazer concurso para professor catedrático da Universidade Federal do Paraná, porque o professor catedrático do qual ele era assistente estava se aposentando, que era o Olavo Del Claro. Aí o Olavo se aposentou e o Barsotti fez concurso lá, passou e abandonou aqui. A Joana, nesse meio tempo, tinha pegado o título de livre docente aqui, passou no concurso, ficou de “assistente” do Tietböhl, em Porto Alegre, não queria vir para cá. E o Edilberto estava por aqui, trabalhando na Embrapa, ele era agrônomo e aceitou ficar de catedrático interino.

Então, essa história é muito engraçada! Isso foi em 1955, 1954, 1953... todo esse movimento. Em 1956, houve uma enchente enorme em Pelotas. E o concorrente do Edilberto era um engenheiro recém-formado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tinha dado aula num Colégio de Aplicação lá e já tinha sido muito bom aluno. Ia concorrer a essa vaga, portanto era um adversário do Edilberto. E a tese dele estava numa gráfica que ficava ali na Rua Marechal Floriano, perto da Escola Técnica, e essa rua (risos) encheu d'água, alagou tudo e a gráfica também foi para o saco. Ele pediu tempo para apresentar novamente e pediu a postergação do concurso

para que ele pudesse apresentar a tese. E reuniu-se o conselho técnico da Escola de Agronomia, mas não deram oportunidade, e então o Edilberto concorreu sozinho. E foi aprovado.

Aí eu me dava bem com ele e um dia ele deu uma ideia:

“Vamos fundar uma coisa aqui, um certo centro de estudos matemáticos para dinamizar isso, porque a gente tá parado aqui.”

Eu, nessa época, era novo, e a gente quando é novo tem muito vigor, sangue novo. E ele disse:

“Bota a ideia na mesa, bota a ideia. Bota a ideia na mesa.”

E eu disse:

“Tá bem.”

Então, eu fiz o estatuto, eu dei o nome, eu convoquei, através de um memorando, os professores de matemática que eu conhecia e que eu não conhecia na cidade e fizemos uma reunião no auditório da antiga Associação Sul Rio-Grandense de Professores. E aí fundamos o CEM, Centro de Estudos Matemáticos. Isso é muito interessante! Fundamos o CEM. Este CEM teve uma vida efêmera, fundado em 1955, princípio de 1956 e morreu em 1959. Bom, por quê? Porque um pouco das pessoas que participavam trabalhava, todos nós éramos professores do ensino médio, e então tínhamos uma atividade intensa, e como eu tive a ideia e o Edilberto foi um dos que mais lutou para isso, resolveram me eleger presidente. Eu era presidente, o secretário, o tesoureiro, o marqueteiro, era tudo! Aí não deu. Aí eu adoeci, fui parar no hospital e quando saí do hospital, o CEM tinha morrido.

Bom, mas o CEM realizou algumas coisas curiosas. O primeiro curso de “topologia geral” que foi dado aqui em Pelotas foi porque o CEM convidou Ernesto Bruno Cossi, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para dar um curso aqui. E ele deu. Então, o nosso primeiro contato aqui em Pelotas com “topologia geral” foi feito em 1956 ou 1957, por aí. E quem deu esse curso foi o Ernesto Bruno Cossi, porque a Universidade Federal do Rio Grande do Sul estava criando, naquela época, a Faculdade de Geologia e ele era o professor catedrático da Faculdade de Geologia.

Aqui o Ary Nunes Tietböhl deu uma... conferência muito interessante sobre alguns aspectos da história da invenção do cálculo infinitesimal. Ele bateu muito em cima daquela polêmica que houve no século XVII entre o Newton e Leibniz e os seguidores de ambos, e ficou muito divertido. A gente não conhecia, não tinha conhecimento daquilo e o Tietböhl trouxe a situação.

Em relação ao CEM é que aqui se realizaram diversos eventos, entre esse curso que foi dado, acho que com duração de um mês, intensivo, foi um curso introdutório, mas foi bastante interessante. Demos um curso com a Blauth, a Martha Blauth Menezes, que era da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a Joana de Oliveira Bender, também de lá. Esse curso foi sobre mudanças estruturais no ensino da matemática. Porque a Joana estava fazendo mestrado na Espanha, me parece que ela fez mestrado e doutorado sob a orientação do famoso Rey Pastor, Dom Júlio Rey Pastor. Interessante! O Rey Pastor teve na Argentina durante muito tempo, ele organizou o ensino da matemática na Argentina, na Universidade de Córdoba e Buenos Aires e não causou nenhuma influência no Brasil. Que coisa curiosa! Até hoje me surpreende isso! Então, a Joana lá na Espanha, tomou contato com a teoria dos conjuntos de Cantor e trouxe essa grande novidade. Muito antes daquela avalanche de... de... matemática moderna e tal.

Então nós tivemos um curso dado pela Martha Blauth Menezes e pela Joana de Oliveira Bender que era sobre mudanças no... eles intitularam de mudanças didático-pedagógicas no ensino da matemática, mas na realidade eram mudanças estruturais. É... elas trouxeram, até muito bem imposta, a Joana sobretudo, é... que a teoria dos conjuntos, ela foi profética em algumas afirmações, ela disse que a teoria dos conjuntos mudaria a estrutura da matemática contemporânea, compreende? E ali foi a primeira vez também que nós ouvimos falar, em 1956, no grupo Bourbaki, entende? Nessa conferência da Joana e da Martha.

Então o CEM, o Centro de Estudos Matemáticos, ele teve mais outra boa contribuição naquela época. Eu lecionava naquela época no Colégio Santa Margarida, que fica aqui atrás, esse prédio bonito que tem aí, e no São José, no Pelotense e no Monsenhor Queiroz. Então tinha dias que o meu almoço era duas bananas e um copo de leite, e eu ia almoçar onze horas da noite, que era quando eu terminava o serviço, porque eu trabalhava de manhã e de tarde, mas era novinho e aí a gente tem bastante, bastante vigor.

Então aqui no Santa Margarida aconteceu um fato interessante. Eu era o dono da matemática aqui, porque o professor anterior era meu amigo, ele fez concurso para a Escola de Agronomia e ficou como assistente do Edilberto nessa época, e ele não pôde trabalhar no Santa Margarida. Então me cedeu o seu lugar e eu comecei a trabalhar no Santa Margarida. E aí o Santa Margarida em seguida também criou o curso científico e eu fiquei com o ginásio e o científico na época. E tinham duas

primeiras séries. E havia um... não sei por que, havia um entusiasmo pela matemática nessas duas primeiras séries. Eu não sei se é porque o professor que me antecedeu era um senhor e era novinho, entende? E talvez fosse por isso, não sei. E eu sei que havia um entusiasmo muito grande e eu resolvi criar um clube de matemática no Colégio Santa Margarida.

Então aqui se criou o primeiro clube de Matemática no Santa Margarida. Estruturamos o clube, eu fiz o estatuto, regimento interno, aquelas coisas todas. Tinha já nessa época o primeiro e segundo ano do Científico, então o Científico foi criado paulatinamente. A primeira série, a segunda série e depois a terceira série. E nós estávamos com a segunda série já em andamento. E foi eleita, por incrível que pareça, foi eleita uma menina para presidente do clube de matemática do Colégio Santa Margarida, foi eleita uma menina que era da primeira série. Bom, e os alunos do primeiro e do segundo Científico votaram nela! Ela foi eleita quase que por unanimidade. Era uma menina extraordinária! Entusiasta. Tanto que depois acabou formando-se em Engenharia, acho que ela está por São Lourenço, não sei.

Diogo: Você lembra o nome dela?

Prof. Lino: Me lembro, é Janete! É Janete, o primeiro nome é Janete. Já o segundo não me lembro. Mas era de origem alemã. Então, veio o aniversário do Colégio e ela ficou enlouquecida porque o clube tinha que fazer alguma coisa!

“Tem, tem que fazer, o que você acha?”

“Ah, temos que convidar alguém de fora para fazer uma palestra sobre qualquer coisa.”

Ela dizia assim. Ela era muito extrovertida. Então nós convidamos o Ary de Porto Alegre, já que já tínhamos ouvido uma palestra dele muito interessante. E o Ary veio, pagou as despesas dele porque nós não tínhamos dinheiro. Pagou as passagens ida e volta, pagou as despesas. Ele veio, fez a palestra e ficou muito satisfeito, e de graça! Era diferente as coisas!

Mas isso tem outro problema. Esse clube tinha um jornal, nesse jornal quem escrevia eram os alunos. Quem corrigia era a direção do Colégio e eu. E os alunos faziam caricaturas dos professores, compreende? Tudo muito... de forma muito respeitosa. Até os caricaturados achavam interessante e gracioso. Bom, havia sonetos feitos pelos alunos, havia artigos feitos pelos alunos. A gente orientava:

“Está mal escrito, dá para o professor de português corrigir”.

O professor corrigia. E tinha o jornalzinho então. Eles vendiam o jornal para os colegas a um real e os colegas comparavam (risos). Era interessantíssimo! A um real! Na época era um cruzeiro.

Mas aí veio um outro problema, veio o 4 de outubro de 1957, o ano seguinte, o senhor lembra o que que aconteceu nesse dia?

Diogo: Quatro de outubro de 1957?

Prof. Lino: Não lembra! Não, claro, não vai lembrar. Mas foi o dia que os russos lançaram o Sputnik primeiro.

Diogo: Ah, óbvio, sim, sim.

Prof. Lino: Eu tinha ido a Porto Alegre porque eu queria ver se me inscrevia num curso que André Delachet ia dar aqui em Porto Alegre. E fui e tal e me inscrevi e voltei no dia seguinte. Aí os russos tinham lançado. E eu cheguei em aula para dar aula de manhã e os guris não queriam saber de aula, eles queriam saber como é que o negócio se mantém lá em cima. Foi divertidíssimo! (risos).

Nós tivemos que estudar uma barbaridade para entender as necessidades dos alunos. Então eu me lembro que comprei até uma revistinha do SENAC que tinha um artigo do Glaycon de Paiva, que era da Universidade Federal do Rio de Janeiro, hoje. Ele escreveu um artigo muito bem-feito sobre os lançamentos dos satélites artificiais. Então o resultado: nós tivemos... o CEM naquela época ainda existia porque morreu em 1959, e o clube de matemática do Santa Margarida, tiveram que promover um ciclo de palestras sobre os satélites artificiais porque os alunos tinham esse interesse.

O CEM produziu também e efetivou um curso sobre... era um misto de física e trigonometria, ou seja, as aplicações da trigonometria à física, entende? Porque os livros de física naquela época, o mais conhecido na época era o livro do Aníbal Freitas. Então ele separava completamente as coisas, a matemática da física. E a gente achava que a física era o celeiro da matemática para as aplicações, né? E então nós resolvemos dar esse curso e encheu de gente, nós demos esse curso lá na Escola de Agronomia. E tinha inscrições e nós cobrávamos um pouco a inscrição. A inscrição

tinha... tinha o objetivo de fazer com que alguns membros do CEM pudessem participar de eventos que se realizassem no Brasil. Então, naquela época estava muito em voga é... se realizavam anualmente, eu não me lembro se era anualmente ou de dois em dois anos, acho que era de dois em dois anos, os “Congressos Nacionais do Ensino da Matemática”, e no congresso que se realizou em Belém do Pará, nós mandamos dois professores daqui nas despesas do CEM.

Diogo: O senhor foi?

Prof. Lino: Não, não fui por uma razão simples. É que para ir eu teria que ir de avião e avião não é o meu forte, compreende? (risos) Esse é o problema. Embora depois eu tenha, eu tenha perdido um pouco o medo do avião, mas de qualquer maneira eu continuo com um pedaço grande desse medo. Grande. Então esses eventos todos...

Diogo: Quem foi para esses eventos?

Prof. Lino: Foi o professor Luiz Carlos Correa da Silva, já falecido, e o professor Franco Moriconi Rossi, que era italiano. Esse professor já faleceu também. Faleceu em um desastre. Ele formou-se na Universidade de Roma. Ele foi durante muitos anos professor do Colégio Pelotense e quando essa Universidade aqui foi criada em 1960, foi criado o curso de Matemática, ele foi professor do curso de Matemática aqui. Não sei se o senhor conhecia essa história do CEM, o Centro de Estudos Matemáticos.

Já na Associação Sul Rio-Grandense eu não sei o que que tem. Por exemplo, o Luiz Alves de Mattos deu a conferência lá na Associação Sul Rio-Grandense de Professores. É... aliás, lá não. Sob o patrocínio da Associação Sul Rio-Grandense de Professores, as aulas foram dadas aqui na Faculdade de Direito, nessa aqui da Universidade Federal de Pelotas. No auditório, porque teve muita gente inscrita. O curso dele foi muito concorrido e ele era um excelente professor, entende?

Ele tinha um manejo de classe, o uso do quadro-negro era primoroso. É, o quadro dele parecia uma obra de arte. Extraordinário. Eu não sei se ficou registrado isso, porque na época a Associação Sul Rio-Grandense de Professores não tinha prédio próprio, não tinha sede própria. E em seguida, foi eleito para a presidência um

amigo meu, até que já faleceu, é Pedro Henrique Bernaud Neves. E o Pedro Henrique se esforçou, e a gestão dele foi caracterizada pela conquista de recursos junto aos Poderes Públicos Estadual e Municipal e para a compra da sede própria. E ele comprou a sede lá na Félix da Cunha, onde é hoje.

Aquela sede é própria e eu tenho como chegar lá. Se vocês tiverem alguma dificuldade. Tem um rapaz que durante muito tempo foi... é presidente lá, que é professor estadual e ele foi meu aluno. E ele agora não está nem na presidência nem na diretoria, mas eu acho que ele tem ainda alguma influência lá, se tiverem alguma dificuldade, a gente pode...

Agora eu acho que esse trabalho que vocês estão fazendo vão encontrar pelo menos alguma coisa boa, entende?! Outra coisa que... que é interessante, e eu acho que contei isso para a dona Laura, é que o Machadinho, nós chamávamos o Felisberto Machado Júnior, que foi professor do Pelotense, entre os antigos, ele tinha uma boa biblioteca de matemática e tinha nessa biblioteca umas revistas, eu contei isso para a senhora, umas revistas editadas pelo Salomão Serebrenick, é um engenheiro civil, é...

Diogo: Baiano. Quer dizer, a primeira revista, a revista brasileira de matemática... é dos alunos da Escola Politécnica da Bahia e que depois foi para o Rio de Janeiro, porque ele se mudou para lá. Mas ela começou sendo publicada na Bahia.

Prof. Lino: É baiano, eu não sabia. Eu quis consultar essa revista, mas o Machado já estava morto. Porque quando ele me emprestou um número, mas naquela época, as minhas preferências não estavam focadas na história da matemática, estava focado em aprender matemática, entende? Então eu li e achei muito interessante, mas depois quando virou um pouco, quando eu me interessei por história da matemática também, eu fui querer consultar a biblioteca do Machado. O Machado já tinha morrido. E eu falei então com a viúva dele e ela não me deixou xerocar as revistas. Como é que eu vou copiar uma revista?

Diogo: O senhor sabe com quem estão essas revistas? Esses materiais?

Prof. Lino: Aí é que está o problema. A biblioteca dele era muito rica, sob o ponto de vista histórico, rica. Porque tinha obras do século XIX, muitas até! E eu, uma

segunda vez, falando com uma moça que morava, que era minha aluna e morava pregada à casa da mulher do Machado, descobri que a mulher do Machado tinha morrido. Daí eu fui falar com a filha de criação dele e dela, a Núbia. Essa Núbia tem dois filhos e esses filhos teriam é... doado a biblioteca do Machado para a Biblioteca Pública aqui. E eu fui à Biblioteca Pública.

A moça que me atendeu na biblioteca disse que tinha uma vaga ideia de que o Machado, ou familiares do Machado, teriam doado realmente à biblioteca, mas a biblioteca era muito antiga e que ela acha que ela, eles tinham descartado. Pô, aí eu... eu... Tem essas coisas que a gente desanima. A gente cai por dentro. Eu cheguei tão entusiasmado, sabe? Vê uma coisa dessas, pô! Ela disse que descartou! Botou fora! Vendeu por quilo de papel, botou fogo!

Eu fico indignado porque a gente nunca chega a nada assim. Se abandonarmos, a história vai ser uma loucura. De forma que eu não sei em que pé está isso, se vai estar na biblioteca, se foi botado fora, essa informação eu consegui lá na biblioteca.

Diogo: Como é o nome? De repente a gente pode tentar. Qual é o endereço deles? Eu posso dar uma passada lá para ver se eu não consigo o que tenha sobrado.

Prof. Lino: O endereço é aqui na Faculdade de Direito, passa a Faculdade de Direito, aqui da Federal, e segue a mesma calçada...

Aquela é a General Vitorino, não, agora é Anchieta. Antigamente é que era Vitorino. Um pedaço era Vitorino e outro Anchieta. Eu tenho a impressão de que não mora ninguém agora, dá a impressão de que a casa foi vendida. Mas é a segunda ou terceira casa depois da Faculdade de Direito. Na mesma calçada da Faculdade de Direito, da Federal. Bem, o nome dele talvez, procurando na Biblioteca, era Felisberto Machado Júnior.

Uma outra coisa que acho que poderia ver é sobre o Pelotense e sobre o Gonzaga, o Gonzaga eu acho que lá, se os irmãos soubessem dos objetivos da sua pesquisa, acho que vão ser bastante atenciosos. Atualmente quem está, está explorando o Colégio Gonzaga é um grupo... Porque os Lassalistas que eram os donos, não sei se alugaram ou cederam, não sei. Mas é um grupo de laicos daqui de Pelotas. E no Pelotense é... eu acho que a Maçonaria poderia ceder mais coisas.

Diogo: É, por enquanto nós estamos fazendo busca exploratória no Pelotense, em seguida iremos começar a publicar os resultados.

Prof. Lino: Olha, eu sou realmente uma pessoa muito ocupada, porque trabalho muito, né? Tenho três filhos e a mais moça, a filha, ela não está bem ainda porque é recém-formada, formada há pouco tempo. Então a gente tem que dar uma força aí, compreende? Então tem que trabalhar bastante, além disso, eu gosto disso. Mas o que eu puder colaborar, o senhor não tenha nenhum constrangimento. Se o senhor precisar ir lá em casa, consultar alguma coisa que eu tenha, eu tenho muito livro antigo mesmo, entende?

Diogo: Ah, a primeira pergunta que eu queria fazer, era exatamente essa: o senhor tem materiais desses, do CEM, por exemplo? Planos de aula, seus materiais de ensino, o senhor guarda alguma coisa?

Prof. Lino: Vou ver o que eu que tenho, porque com o CEM aconteceu um problema sério. Eu era o presidente, o Luiz Carlos Correa da Silva era o tesoureiro. E o Caldellas era o vice-presidente, mas eles podiam dar muito pouca contribuição. Porque o Caldellas tinha a Escola Técnica, o Gonzaga e o Pelotense, compreende? Três. O Luiz Carlos Correa da Silva tinha o Assis Brasil, o Monsenhor Queiroz e o Pelotense, e eu tinha o Santa Margarida, o Pelotense, compreende? E mais o Monsenhor Queiroz. Mas talvez porque eu tivesse um pouco mais de... de energia, era mais novo do que eles, bem mais novo, eu tinha um pouco mais de energia.

Mesmo assim, fiquei 28 dias desacordado no hospital. É... Eu entrei para o hospital... porque o meu... o meu acidente de estresse foi grave. Tocou o telefone e eu atendi, o telefone ficava distante, ficava atrás da escrivaninha e eu o peguei e disse: "Alô."

E desligou a chave geral. Só ligou 28 dias depois e eu não me lembro quase nada desse intervalo, eu não me lembro. E eu perdi um pouco a memória. Foi até um pouco engraçado, porque em seguida que eu saí do hospital, eu saí muito magro e tal, e o Santa Margarida tinha exame no fim do ano... ou no meio do ano, exame no meio do ano, eu não me lembro bem. E eu sei que eles acharam que eu deveria participar da banca de Exame Oral enquanto eu ia me recuperando aos pouquinhos. Então, eles me deram a chance de fazer algumas questões, propor algumas questões

para os alunos fazerem no quadro. E eu propus a uma aluna a resolução de um problema que levava a uma equação de segundo grau e na hora de resolver a equação de segundo grau, eu não consegui saber se ela estava certa. Então, eu tive que perguntar para o banqueiro que estava do lado, se ela estava certa. Se não tivesse certa, eu tinha que falar e ele:

“Não, não, tá certa.”

Felizmente a aluna era boa. Eu fiquei muito sem memória.

E por isso, porque aí o pessoal ficou muito preocupado comigo e acho que com medo, e disseram:

“Temos que terminar com esse CEM, porque esse centro tá dando muita complicação.” (Risos).

Aí terminou o CEM. E o clube de matemática do Colégio Santa Margarida terminou também de uma forma bastante desagradável, porque apareceu um novo diretor e ele era de um colégio pertencente à Igreja Episcopal. E apareceu um novo reverendo, aí os objetivos do reverendo não eram mais os de dar um ensino de alta qualidade, era de dar um ensino que tivesse muitos alunos. E isso nem sempre condiz, nem sempre se harmoniza com a qualidade, né? E aí eu me desgostei, saí e desisti do Santa Margarida. Porque ele terminou com o Clube, ele já queria trabalhar naquela época, pensando em ensino semestral, entende? Então, o Santa Margarida terminou.

Mas de qualquer maneira, ficou algumas coisas assim interessantes. Na parte térrea do Santa Margarida tem um auditório e esse auditório é grande, é a maior sala que tem lá. E ele era de assoalho, porque o andar de cima do Santa Margarida até hoje ainda é assoalho. E a diretora queria botar parquet. Então lá nos Estados Unidos tem uma associação de senhoras da Igreja Episcopal que fazem o chá das cinco e... arrecadariam dinheiro para mandar para as escolas de todo o mundo. Pelo menos naquela época havia. E o Santa Margarida recebeu um dinheiro desta associação, para botar parquet no auditório.

Mas os... os americanos são espertos. Mandaram junto com o dinheiro uma professora de história que tinha se formado na Universidade da Carolina do Sul, na Carolina do Sul. Margarete, me parece que era o nome dela. E a moça era muito, muito agradável, entende? Bastante culta, bastante competente. Então ela aplicou aí uma série de testes que se poderia fazer para descobrir dentro da sala de aula o líder, o líder bom, o líder ruim. Fazia sociogramas dentro da sala de aula... Umas coisas interessantes que os pedagogos entendem bem. E aí ela resolveu fazer um... um

levantamento com os alunos e fez uma pesquisa entre os alunos que estavam na primeira série do ginásio, que eram duas turmas como eu lhe falei. Um tinha quarenta e dois e a outra tinha quarenta e seis. Colégio particular tem que ter bastante alunos. Muito bem. E entre as perguntas tinha: qual a matéria que você mais gosta, e por quê? Na turma que tinha quarenta e dois alunos, todos disseram que era matemática. E na turma que tinham quarenta e seis, quarenta e quatro disseram que era a matemática. Então ela ficou intrigada e veio falar comigo porque eu era o dono da cadeira. Eu fazia a matemática da primeira série até o terceiro.

“O que que acontece?”

Eu disse:

“Não sei. Não acontece nada. Talvez o que acontece seja isso...”

Eu falei para ela:

“Eu não falto, eu não chego atrasado, eu não saio cedo.”

Porque tinha uns professores que saíam atrasados, chegavam atrasados, saíam cedo, e eu já fui criticado.

Naquela época era mocinho e talvez seja por isso.

“Não, mas não é. Porque os alunos justificaram e nenhuma das justificativas foi por causa do professor, nenhuma.”

Todas as respostas foram por causa de atributos, de qualidades que a matemática tem... Eu sempre enfatizei isto na sala de aula. Que a matemática tinha valores indiretos que fariam com que a pessoa melhorasse o seu desempenho intelectual. O hábito de organizar, generalizar, concluir, interpretar, de formular hipóteses, entende? E isso eu falava sempre. E quando eu ia resolver alguns problemas... sempre levava os argumentos iniciais da solução, para esse lado. Talvez isso tenha possibilitado que os alunos respondessem isso.

E a moça ficou louca. Aí veio me perguntar, quando ela soube lá nos Estados Unidos que eu já estava lá de volta, pelo clube. Ela sabia da existência do clube da matemática e ela perguntou pelo clube e as pessoas responderam que não existia mais. Ela, numa segunda carta, perguntou o porquê e quem tinha feito tal crime! Quem fez esse crime, entende? De fato, era... era muito gostoso. E os alunos saíam de dentro de lá e só se ouvia falar disso nas turmas, eles estavam contagiando o resto, compreende? Estavam contagiando! E foi um período muito gostoso da minha vida profissional, foi o período que eu lecionei no Santa Margarida. De 1952 mais dezoito, não é, 1970?

Diogo: Quando encerrou o Clube, foi em 1970?

Prof. Lino: Encerrou? Não, não encerrou. O Clube encerrou antes. Eu trabalhei até 1970 porque durante o Regime Militar foi criado o Fundo de Garantia e eu não era optante. Então eles queriam que eu... a nova direção queria que eu optasse pelo Fundo de Garantia e eu coloquei que não, eu não queria optar e saí. Mas, professor, agora eu estou à disposição do senhor, pode perguntar...

Diogo: Não, mas a gente quer ouvir suas histórias, professor. Isso é o mais importante, ouvir suas histórias, suas lembranças. É isso que importa para a gente. Eu quero saber se a gente pode, aí quero me oferecer para lhe ajudar a procurar as coisas em casa. O que eu quero dizer é que você não precisa procurar sozinho. A gente pode lhe ajudar a procurar.

Prof. Lino: Eu vou pegar o seu telefone, senhora Laura. Porque daí eu entro em contato com ela e converso com o senhor. Daí vamos tomar um café lá em casa.

Diogo: Vai ser ótimo. Olhar seus materiais, seus livros, se for possível.

Prof. Lino: É. Eu tenho algumas, algumas coisas assim, é... Porque quando eu entrei para o Ensino Universitário, a minha formação é... é muito irregular, porque você já deve ter visto que eu lecionava numa época que não tinha universidade aqui. Então, tem aquela pergunta:

“Como é que esse homem aprendeu?”

Aí é que está o problema. Além disso, eu não sou pelotense, eu sou de uma cidadezinha que na época que eu estava no Curso Primário, tinha 3.600 habitantes. Tinha um só colégio. Então lá eu estudei, o Ensino Primário, na época, de 1936, 1937 a 1939.

Eu nasci em 1929 e tenho 85 anos. Então eu tive lá uma professora no Ensino Primário que dava aula para uma turma enorme. Nós éramos 64 alunos. É uma das coisas que me fascina, porque eu não sei, não sei como procurar, porque ela morreu, não tem como descobrir ela, mas na época, eu não... não me preocupava com isso. Ela chegava em aula e ela brincava conosco. Mas quando ela dizia assim:

“Agora terminou, vamos trabalhar.”

Ninguém mais fazia barulho, era uma coisa impressionante. Ela nunca deu um grito com ninguém em aula, que mulher admirável! Então, ela gostava muito de matemática e acho que me... me entusiasmou a estudar matemática. E eu estou escrevendo meu oitavo livro e o título é: *As mulheres na história da matemática*. Esse livro vai ser em homenagem a ela. Então eu já tenho alguns capítulos escritos. O capítulo da Hipátia, o da mulher do Pitágoras está escrito também, a mulher do Pitágoras que ficou como dona da escola. E tem também o da Sophie Germain, o da Sofia Kovalevskaya também já está escrito, entende?

Mas então eu estudei lá, e eu sou o mais velho de uma família que tem treze irmãos, eu sou o mais velho. Esse que está no hospital agora é o mais moço. E o meu pai era operário de empresas rurais. Trabalhou em granja de arroz irrigado, entende? Eu também trabalhei. Então quando eu terminei o Curso Primário com dez anos, eu resolvi deixar de estudar para trabalhar para sustentar os mais moços e esse episódio é muito, é muito emocionante, sabe? E é aí que a gente vê o que é ser professor. Ninguém queria que eu deixasse de estudar. Ninguém, ninguém. Meu pai, minha mãe, porque eles achavam que eu era uma promessa, entende? Porque eu ia muito bem na escola, é... aquela história da criança:

“O guri é inteligente, esperto e tal...”

Aquelas coisas. Aí então eu era o mais velho e minha mãe, acho, que até estava ciente. Esse menino se forma e já é uma mão na roda para sustentar tanta gente, né? Meu pai era operário, ela não podia trabalhar mais, com tanto filho para criar. E eu insisti que tinha que deixar de estudar. E ninguém me apoiava, todo mundo estava contra mim.

“Você não pode deixar de estudar, você é um rapaz que aprende com facilidade, você tem que se formar para ajudar o seu pai.”

“Eu tenho que ajudar é agora, porque é agora que tu vais ter que comer, não é depois, depois que todo mundo morrer.”

Bah! Eu ficava angustiado, aí eu achei que ia perder a batalha. Fui conversar com ela, a minha professora.

“Professora, acontece isso, isso e isso.”

Expus o fato para ela e ela disse:

“É, você tem razão, você tem que deixar de estudar para ajudar seu pai a sustentar seus irmãos.”

Logo a professora que vai me dizer isso, né? Hoje eu penso assim... Naquela época eu fiquei radiante:

“Bah, a professora está do meu lado.”

E eu disse:

“Olha, amanhã minha mãe e meu pai vem aqui na cidade, porque tem um irmão meu que está meio doentinho e eles vão trazer no médico, e... e aí de tarde vai ser uma reunião de novo lá em casa — porque eu morava com meu avô paterno —, lá na casa do vovô vai ser um desastre de novo, eles vão me botar numa roda e pá-pá-pá-pá... vão me doutrinar.”

E ela disse:

“Eu vou, eu vou na reunião lá”.

Cidadezinha pequena, todo mundo conhece todo mundo. E na hora da reunião, foi no café da tarde, né? Ela foi. Ela conhecia minha família, todo mundo. E ela foi, e no papo ela conversou com a minha mãe. A minha mãe se chamava Iracema. Aí a professora disse assim:

“Dona Iracema, o menino não tem mais condições de aprender nada se vocês o contrariarem. Ele está decidido a parar de estudar e o melhor é deixar. Se você não deixar, ele não vai aprender.”

Nesse dia, ela disse assim, eu me lembro dessas palavras proféticas, ou não, né? (risos):

“Se ele tiver que ser alguma coisa, não vai ser por ele parar agora que ele vai deixar de ser.”

Ela era fatalista, mas eu não entendia aquilo naquela época. Eu só queria saber que ela estava do meu lado. Ganhei, entende? (risos) E de fato eles concordaram com ela.

E eu pude trabalhar em tudo que você pode imaginar. Comecei trabalhando aos dez anos porque aos dez anos eu parei de estudar, e isso porque eu já tinha feito o Exame de Admissão, naquela época tinha um “vestibularzinho” para entrar no Ginásio, chamado exame de admissão. Eu já tinha feito e tinha passado. Para fazer o Ginásio IPA em Jaguarão, o atual Instituto Estadual de Educação Espírito Santo. E como era preciso ter onze anos, era a idade mínima que se podia ter para entrar — eu não tinha onze anos, eu faço aniversário em agosto —, meu avô, pai do meu pai, era muito influente lá na cidade e conseguiram no cartório uma certidão falsa (risos) e eu a tenho até hoje. Eu mexia com meu pai quando ele era vivo:

“Pô, vocês me conseguiram até uma certidão falsa, por isso que eu não quis ir.” (Risos).

Entende? Eles conseguiram a certidão como se eu tivesse nascido antes, para que eu pudesse fazer o Exame de Admissão. E eu fiz e tinha passado. Aí mesmo que a turma achou:

“Não, tem que continuar. Está aí, o guri passou.”

Mas eu não quis. Mas eu não parei... eu me comprometi, porque a professora, ela disse assim:

“Mas você vai me prometer que você vai estudar sempre que tiver uma vaga.”

“Sim, sim.”

“Uns minutos. E você vai estudar.”

E eu sempre estudei, lia livros.

Diogo: Livros que o senhor já tinha estudado ou outros livros?

Prof. Lino: Não, livros que eu já tinha estudado, não. Porque eu sempre procurava outros, e então, eles me davam. Meus tios me davam, minha mãe me dava o que sobrava, meu pai também. E depois, com o tempo, eu fui comparando as coisas, entende? Então, eu estudei, eu estudo sozinho. É, aí em uma ocasião eu trabalhava, foi muito engraçada... Minha vida é, assim no magistério, foi muito divertida, sabe? Não tem nenhuma coisa significativa, mas foi divertida.

Eu trabalhava numa fábrica de papel que tinha aqui na Santa Cruz, trabalhava fazendo cordão de papel para amarrar o pelo de lã das ovelhas. Quando corta a lã da ovelha, se amarra o pelo com cordão de papel. Então nessa fábrica fazia-se esse cordão e eu trabalhava nessa fábrica. E nas horas vagas, largava do serviço e ficava em casa estudando. Nessa época já sabia álgebra, já tinha estudado geometria analítica, sabia trigonometria e eu já estava me ensaiando, porque eu já tinha catorze anos e eu estava ensaiando para estudar algumas coisas de cálculo, e eu estava ficando fascinado por causa do negócio do limite.

“Bom, não chega!”.

Eu dizia do limite. E nunca chega, nunca. Tende para lá e não chega. Eu ficava intrigado, aquilo estava me intrigando. De qualquer maneira, eu estava fazendo progresso. Estava resolvendo os problemas. Então as vizinhas me pediram para dar aulas para os filhos delas e eu dava. De noite, depois que saía do trabalho. E elas me

davam dinheiro. Eu não cobrava, mas elas me davam dinheiro. A gente era muito pobre, mesmo. Então com o dinheiro, eu comparava os livros. Mas eu não sabia comprar, por isso a minha formação é muito diversificada. Eu lia tudo que eu achava interessante. Tudo.

Uma vez eu cheguei numa livraria e tinha um livro: Albino Forjaz de Sampaio, “Palavras Cínicas”, eu disse:

“Ahá, vou comprar isso!”

Comprei para ler. Era um filósofo português, eu li o livro e aí me entusiasmei pela filosofia também.

E aí que vem... Sabe aquela história que eu já contei para vocês sobre eu ter começado a dar aula para o curso de estivadores que a Escola de Maçonaria ofertava? Então, eu tenho um episódio para contar para vocês dessa época. Eu era magrinho, pesava 50 quilos, e esse episódio é hilário, isso porque eu não tenho queda para artista, mas isso merecia uma peça de teatro, porque é hilário. O meu amigo que me chamou para dar aula naquela ocasião era baixinho e chamava-se Paulo Menezes. No dia que ele me levou lá para iniciar as aulas, só tinha gente grande, gente velha, que poderiam ser meus pais. E eu tinha dezessete anos. Então, ele chegou e disse:

“Ó, o professor Osmino, que é o professor que estava, vocês já sabem, ele vai embora. Então agora quem vai dar aulas para vocês é o professor Lino Soares.”

Mas eu não tinha história nenhuma. Mas como ele vai fazer minha apresentação, se eu não tenho passado? Ele só tinha que dizer quem era eu e acabou. E então ele não disse nada, ele só disse que eu ia ser o professor deles. Quando ele saiu na porta, ele disse para mim assim:

“Seja feliz.” (Risos).

Eu gravei isso. Aí as minhas pernas tremiam como vara verde (risos), a boca seca. E eu falei para os alunos que nós íamos começar do começo do programa, desconsiderando aquilo que o professor Osmino teria dado, embora fosse pouca coisa, mas ele teria dado e eu não queria misturar. E eles concordaram comigo. Nesse dia eram duas aulas geminadas, sabe o que é isso, logo de saída? (risos). Nunca entrei dentro de uma sala de aula, nunca tinha entrado. A única noção que eu tinha de sala de aula era a minha professora do Curso Primário. Bom, aí eu dei aula, tudo silêncio, o respeito era completamente diferente, ninguém falava. Eu estou lá explicando exercício, para eles fazerem e tal, tudo direitinho, indo nas classes e tudo.

Bom, Deus me ajudou muito! No fim tocou a sirene para terminar a aula e eu:

“Bom, agora a próxima aula é...” As aulas eram um dia sim, um dia não, depois de amanhã, por exemplo, uma segunda, e a outra seria quarta, e eu teria dito: “Então até quarta-feira, boa noite”.

E tinha na frente do professor sentava um moço, que parecia um armário de grande, e eu era frágil. E ele tinha um bíceps que era uma coisa descomunal! Estivador, fazia todo dia halterofilismo trabalhando no Porto, lá. Daí ele tinha uma voz grossa e alta, e ele disse, quando eu saí na porta assim, quando eu estou saindo, ele diz para o colega dele, eu não tinha ouvido a voz dele ainda:

“Gostei do magrinho!”.

Puxa! (Risos). Eu tremia, parecia que eu tinha levado um tiro pelas costas (risos). Bom, pelo menos esse cara gostou e tal, e aí comecei, nunca mais parei, e nunca mais fiz nada diferente.

Trabalhei dois anos nesta escola. Ela fechou porque terminou o concurso.

Diogo: Não era uma escola específica, então? Qual a Loja Maçônica que tinha criado essa escola?

Prof. Lino: Aquela da Rua Andrade Neves, é a Fraternidade, né? É, é aquela que tem ali entre Senador Mendonça, na Andrade Neves. Mas então, foi muito interessante.

Essas coisas assim foram interessantes, porque eu comecei nessa época nessa escola. Depois, eu passei para o Colégio Salis Goulart, depois em seguida, passei para o Colégio Santa Margarida. Mas eu não tinha formação nenhuma, né? E como é que eu dou aula? Aí é que está o problema. Tem documentos oficiais para assinar. Naquela época tinha, cada escola o fiscal do Governo Federal.

E o inspetor entra na sua aula e... hoje não tem mais, entra na sua aula a hora que bem entender, senta-se no fim da sala, e ele tinha um livro preto, fazia ali uma ata do que aconteceu durante a aula. Ele interrompia a aula e chamava o aluno para perguntar coisas sobre o que você estava dando, entende? E todas as escolas tinham, então era uma autoridade.

Mas tinham os documentos oficiais e eu não podia assinar. Por exemplo, as atas de exame, as atas das provas, eu não podia. E agora?

Então no Salis Goulart, que era um colégio livre porque ele tinha só o Ensino

Supletivo, do Primeiro e Segundo Grau, e naquela época a Lei Orgânica do Ensino Secundário, permitia-se fazer um exame. Até o artigo que permitia era o Artigo 91 da lei. Então, a turma apelidou esse curso de Artigo 91.

Bom, mas nos documentos oficiais eu não podia assinar. Então quem tem que assinar? Os amigos assinavam. Então eu tive amigos também. Felizmente, o Caldellas tinha se formado na Universidade do Porto, tinha Registro no MEC. Até que no fim, quando eu completei 18 anos, acho que foi quando completei 18 anos, eu fiquei maior de idade para a legislação do MEC e fiz concurso na UFRGS para obter o Registro no Ministério da Educação.

Diogo: Como era esse concurso, professor?

Prof. Lino: O concurso era constituído de primeiro, uma prova que eles chamavam de Cultura Geral. Tinha que saber um pouco de história do Brasil, um pouco de história e de geografia do Brasil. Tinha que saber alguma coisa de línguas, entende? A gente escolhia a língua e eu escolhi o francês porque eu me dava bem e, uma prova de aritmética. Quer dizer, se você roda em uma das disciplinas daquelas de Cultura Geral, você já não vai fazer o concurso da disciplina mesmo, que consistia numa prova de duração de cinco horas e uma aula que tinha 24 horas para preparar. O concurso consistia nisso.

Bom, eu passei naquela prova de Cultura Geral e aí fui para outra. E na outra foi melhor, porque daí eu já tinha algum treino. Então, mas o diabo é que eu não sabia, nunca tinha visto nada disso.... Eu tinha que fazer um plano de aula para entregar para a banca. Mas eu nunca tinha feito isso. Nunca! Isso era novo. Mas como eu ia fazer o concurso, eu conversei com algumas outras pessoas que já tinham feito e que alguns eram licenciados, como o Caldellas, entende? O irmão Apolinário que era do Colégio Gonzaga, também era licenciado e eu conversei com ele. O Luiz Carlos já tinha feito esse concurso, era mais velho do que eu, e ele me disse:

“Então é melhor tu comprar um livro de técnicas de elaboração de planos de ensino e tal.”

Aquilo era muito incipiente na época. Pedagogia e didática eram bastante, é... rudimentares. Mas tinha um livro que estava escrito em espanhol do J. W. A Youngs. Era assim: “*Fins, valores e métodos do ensino da matemática*”. Eu comprei o livro, estudei e ali ele tinha uns esboços de plano de aula da Irene de Mello Carvalho

também. Na época, era uma das que escrevia frequentemente junto com o Malba Tahan.

Então eu aprendi também a fazer aquilo. E fiz lá o plano, e os homens me elogiaram não só o plano, como elogiaram a aula que eu dei (risos). E a prova escrita eu saí bem, entende?

Bem, daí peguei o Registro e fiquei dono do meu nariz, felizmente, com 18 anos. E aí, depois que criaram a Universidade Católica, eu fiz o Curso de Matemática, depois estive estudando no IMPA, no Rio de Janeiro, estudei em Montevideo também. Em Montevideo eu fiz um curso muito bom com um professor, já bastante idoso, que tinha passado 25 anos na França, na Universidade de Grenoble, entende? Daí como o Uruguai estava num processo de ditadura militar também, os uruguaios fugiram, né? Saíram do país, exilaram-se em outros países. E esse professor ele veio, acho que a convite do Governo Uruguaio. E a convite da Organização dos Estados Americanos, houve um curso em Montevideo na Universidad de la República, e eu ganhei essa bolsa. Foi no ano seguinte.

Eu entrei na universidade aqui e lá na Universidade Federal, porque eu sou aposentado lá, e no ano seguinte, eu ganhei a bolsa para o Rio e no outro para Montevideo.

Diogo: Mas isso enquanto estudante ou enquanto professor já?

Prof. Lino: Já professor, já professor. No Rio eu fiz diversos cursos de verão. Aqueles cursos de verão que o IMPA dá, eu fiz. Eu fiz de álgebra abstrata, álgebra linear, introdução à topologia geral.

Diogo: O senhor ainda estava na graduação?

Prof. Lino: Eu já tinha me formado. E a matemática aqui no Rio Grande do Sul é engraçado porque a visão que eu tenho é que ela custou muito a andar, ela ficou parada porque o pessoal tinha que se formar e voltar. Por exemplo, quando eu fui no IMPA tinha lá, tinha o Pedro Nowosad que estava no IMPA. Aí eu descobri que o Pedro era gaúcho. Aí eu perguntei para ele:

“Por que o senhor não voltou?”

“É, não tinha lá o ambiente, daí eu fiquei aqui...”

Custou a engrenar por aqui. E até porque eu acho que no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Salvador, eles adotaram uma prática que eu acho muito salutar. É a de botar gente de fora para dar cursos. Rio e São Paulo trouxeram gente da França, da Itália, dos Estados Unidos, Portugal, entende? Pernambuco e a Bahia também. Mas a Bahia eu acho que levou para lá uma pessoa certa. Acho que levou para lá o Omar Catunda, e ele era muito dinâmico, compreende? E tinha um grupo de senhoras lá, de mulheres, e eu as encontrei num colóquio em Poços de Caldas. Porque eu conhecia o Omar e eu estava conversando com o Omar sobre um jogo, até que estavam vendendo lá em Poços de Caldas. Era um cubo mágico assim. E duas delas passavam lá, e “ó, professor e tal”. Aí fiquei conhecendo-as, entende? Uma delas era, não sei se era Martha de Souza Dantes, é isso?

É, Martha de Souza Dantes. É, faz muitos anos, a gente esquece, né?

Laura: Você ainda tem o seu registro de professor em casa?

Prof. Lino: É, eu sei que eu tenho, minha filha, mas eu não sei onde é que anda. Mas se eu descobrir, eu vou guardar. Eu devo ter em casa. O diabo é o seguinte: tem umas coisas que depois com o tempo a gente muda, né? E eu mudei de casa, até porque eu vivia em casa alugada. Então aumentava a biblioteca, tinha que mudar de casa, até que eu comprei essa casa e agora não posso sair, mas também não cabe mais. A biblioteca não cabe em casa e eu não posso sair porque essa é minha e agora nessa altura do jogo eu não vou comprar casa, não é? Não é? Aos oitenta e cinco anos não dá para mudar mais de casa. Devo mudar para a última morada só!

Diogo: Professor, vou lhe provocar um pouco com umas coisas. Começamos com esse período que o senhor começou a trabalhar nesse Colégio da Maçonaria, o curso que a Maçonaria promoveu... O senhor disse que trabalhou lá dois anos? Isso foi em 1946, mais ou menos, 1946, 1947.

Prof. Lino: Sim. Em 1947.

Diogo: Certo. E a Faculdade aqui, o Curso de Matemática só vai começar em 1960.

Nesse intervalo entre, quando o senhor assume a função de professor e o

início de um curso de formação de professores em Pelotas, nesse período. Como vocês se articularam? Esse período nos interessa muitíssimo. A gente queria que o senhor pudesse falar mais do “antes de ter formação de professores em Pelotas”, o que o senhor lembra a mais desse período?

Prof. Lino: Sim. Bom, eu lembro-me do que eu fazia e como é que eu fazia. Eu estudava, eu não me detinha apenas nas... Por exemplo, eu lecionava no Pelotense. Depois que eu peguei o Registro, eu passei em seguida para o Pelotense. Tanto que quando eu me demiti do Pelotense, eu tinha vinte e dois anos e meio de Pelotense. Fiquei no Pelotense e no Monsenhor Queiroz. Lecionei no São José, lecionei no Gonzaga. Então é, eu comparava muito livro e estudava uma barbaridade. Eu tenho a facilidade muito grande para dormir pouco. Eu durmo muito pouco, se eu tiver que estudar até duas e meia, três horas da madrugada, apesar da idade, eu ainda fico acordado tranquilo. Me deito, e no outro dia me levanto, cinco e meia, seis horas. Claro, durante o dia eu sinto, mas então, eu estudava toda essa matéria que tem aí no Curso Ginásial, no Curso Científico. Tudo isto eu aprendi da área de matemática e aquelas coisas que eu achava que precisava.

Por exemplo, eu precisava para fazer o curso universitário, porque eu achava que o curso eu tinha que fazer para ter a formação. Então eu fiz o exame que naquela época chamava-se Madureza. Que é o Supletivo, eu fiz o Supletivo no Colégio Lemos Júnior, lá em Rio Grande. Que era um Colégio do estado e o primeiro Colégio que teve o Ensino Supletivo aqui. Então eu fiz o do Ginásio. No ano seguinte, eu fiz do Científico e fui feliz nas duas vezes. Bom, então aí eu já tinha aquilo que é necessário para o vestibular. A Ficha Modelo 19 e a Ficha Modelo 18; 18 do Ginásio e 19 do Científico. Eu não sei como é que se chama isso hoje.

Mas quando eu fiz vestibular para cá, quando abriu o curso de Matemática, eu não precisei de nenhuma das fichas. Bastava o Registro do MEC. Porque quem tivesse o Registro de Professor, que chamava o Registro Precário, estava liberado para fazer o vestibular. E eu fiz.

Diogo: Quer dizer, o senhor consegue o Registro tendo só o Primário? Depois de tendo o Registro é que o senhor começa a se preparar pensando...

Prof. Lino: Exato! Para fazer o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Diogo: Como que era esse curso lá em Rio Grande? Era um curso ou era só a prova?

Prof. Lino: Não, não precisava a... frequência. É certo que havia cursos para isso. O Salis Goulart, por exemplo, foi um curso que se criou para isso. Para fazer o Supletivo do Ginásio e o Supletivo do Científico.

Diogo: Aí o senhor fazia isso em Pelotas?

Prof. Lino: Não, eu fiz sozinho. Eu estudei o que eu tinha que estudar. Porque eu trabalhava e não tinha tempo de frequentar. Então o que que acontecia, eu estudava... O grande problema era que eu estudava praticamente de cinco da manhã à meia-noite, todos os fins de semana, sábado e domingo, compreende? E nesse meio-tempo eu saí da fábrica de papel e comecei a trabalhar de garçom num restaurante que tinha ali na Rua Andrade Neves, esquina com a Rua Cassiano. Defronte de uma confeitaria que tem ali, que era a Confeitaria Abelha. Do lado de cá era o restaurante. O nome do restaurante era Recreio Pelotense e ali eu fui garçom. Saí dali e fui para a mesma Rua Cassiano, esquina com a Rua Quinze, que era o Trinta e Cinco, era um outro restaurante. Do Trinta e Cinco, eu saí para o Café Aquários, fui garçom e caixa no Café Aquários. Bom, dali eu saí para o Curt G. Rheingantz. O objetivo do porquê eu saía de um para o outro era para melhorar o salário. Porque eu precisava. Porque lá em casa eu tinha onze, e então, a coisa era difícil.

Diogo: Ainda não estava dando aula?

Prof. Lino: Não, não, não. Quando eu trabalhei no Curt G. Rheingantz aqui na Rua Félix da Cunha, que é uma firma de representações, eu trabalhei no seu Curts, e eu tinha 16 para 17 anos. Aí o seu Curts, ele era muito racista, sabe? E brigou lá com um menino, o menino era negro e eu não sei do que ele xingou o menino e eu tirei as dores pelo menino, compreende? E aí nós nos “descompatibilizamos” e eu saí. E em seguida fui convidado para dar aula.

Então, aí eu estudava muito mais ainda, porque aí eu queria ser, porque eu

sempre quis ser professor. Isso é um detalhe muito curioso. Eu sempre quis ser professor. Eu achava que a função que a minha professora exercia na sala de aula era fascinante. Eu ficava vidrado, de boca aberta olhando. Porque ela dizia assim:

“Bom, gente, chega. Agora nós vamos trabalhar.”

E aí ficava sempre um “zum-zum-zum” e aí ela dizia:

“José, Pedro...”

E o fulano tinha que calar a boca. Ela falava com naturalidade, ela nunca gritou com ninguém.

E nós aprendemos e todos saímos pessoas de bem, entende? É uma coisa impressionante isso. Então eu fico angustiado, às vezes, quando eu penso nisso. Que formação ela teria? Como teria adquirido essa formação? Que tipo de coisa ela teria, para ser assim, com essa habilidade de lidar com o aluno.

Então esse período que eu fiquei de 1947, quando comecei a dar aula, até 1954, princípio de 1954, quando eu fiz o Registro em Porto Alegre, eu fiquei trabalhando em escolas que não exigiam o Registro. Caso da Escola da Maçonaria, caso da Escola Salis Goulart, que eram escolas livres. Mas o Santa Margarida exigia. Aqui é que os amigos me socorreram. E o Inspetor Federal aqui do Santa Margarida, era um médico de Canguçu e eles fizeram com que os professores que assinassem por mim, assinassem um termo de compromisso, porque caso qualquer problema que tivesse comigo, eles seriam responsabilizados. E os dois assinaram: O Caldellas e o Luiz Carlos Correa da Silva. Os dois assinaram. Mas felizmente foi por pouco tempo. Depois já tive minha responsabilidade porque fui lá em Porto Alegre, fiz o curso, passei, obtive o Registro e fiquei independente. Aí eu estudava muito mesmo. E então eu sempre digo para meus alunos:

“O professor de matemática é supérfluo!”

Eles ficam:

“Como é?”.

“Você aprende isso sozinho! É só botar o nariz no livro. O que acontece é que vocês não botam.”

Que nem às vezes eles me dizem assim:

“Professor, eu não tive tempo de estudar, não consegui fazer nenhum problema.”

E eu fico olhando porque ninguém trabalhou mais do que eu, e eu tinha tempo de fazer isso, entende? Mas quando você diz para mim: “Você deve ter isso”, eu tinha

muita coisa, mas acontece que na minha vida houve um problema. Você lembra, quando eu estava falando da Escola de Agronomia, que tinha o Cláudio Pereira Lima, que tinha uma tese numa gráfica que ficava defronte à Escola Técnica? Pois eu morava do outro lado da estrada de ferro, aquele viaduto ali, eu morava lá. E a enchente de 1956 ocorreu porque estava se construindo a barragem do Santa Bárbara, que é a barragem que abastece a cidade de água. E choveu muito, era 11 de fevereiro de 1956, e choveu muito nesse dia, choveu uma barbaridade e a barragem arrebentou. A barragem estava em construção e a enchente não veio do rio para cá, porque o rio é aqui. Não veio. Ela veio da parte seca para cá e ela entrou na minha casa, na minha casa entrou água, um metro e vinte. Eu perdi tudo, inclusive a biblioteca. Naquela época era muito pequenininha, mas eu perdi. Eu fiquei de calção. Porque era um sábado e eu estava dando bastante aula particular já, em 1956, porque eu comecei em 1947, e eu estava dando aula na Rua Cassiano para a filha do seu Lucas Martino, ela chamava-se Léia, a menina. E o seu Lucas chegava em casa e disse assim:

“Professor, acho que eu vou ter que levar o senhor em casa porque tem um pouco de água, não sei, acho que é melhor o senhor interromper a aula.”

Eu disse:

“Não, ela tem que fazer estes problemas porque depois de amanhã, segunda, ela tem prova.”

“Mas, não, é melhor eu lhe levar. Talvez ela consiga fazer sozinha, vamos lá que eu vou lhe levar em casa.”

Estávamos de carro. Aí quando ele chegou na Rua Dom Pedro II, ali com a Rua Barão de Santa Tecla, já era um mar de água. E eu disse: “Estou com a casa debaixo d’água”, e estava mesmo! Eu tinha filhos pequenos e recém tinha casado! Foi um drama. Aí eu perdi. Por isso eu não posso dizer que tenho, entende? Porque todo o material daquela época eu perdi, cadernos que eu guardava...

Mas de lá para cá eu continuei guardando, entende? Mas algumas coisas se perdem, sempre, porque a gente muda de uma casa para outra. A mulher diz:

“Ó, isso não presta mais, vou jogar fora, de 1952.”

Esses dias ela disse assim:

“Olha aqui, uma prova do Santa Margarida de 1953.”

Entende? Daí eu disse:

“Ah, deixa eu ver aqui.”

Eu dei aula no Curso de Matemática aqui e dei para os guris. Eu disse:

“Vamos resolver essa prova. Eu dei num curso de aritmética em 1953, nenhum de vocês era nascido. Quero ver se vocês resolvem isso aqui.” (Risos).

Prova de geometria analítica, um só resolveu (risos). Um só resolveu! É, o ensino caiu muito também. Então, nesse quesito em particular, as obras que existiam nessa época também caíram, é uma coisa interessante. As sucessivas reformas no ensino de matemática que esse país padeceu é uma das coisas também... Olha, tem ocasiões que eu fico assim, mesmo, desesperado. Porque têm cursos de geometria analítica que eu dei no Pelotense que eu não tenho condições de dar aqui hoje, entende? Os alunos não acompanham. E eu dava lá, normal.

Tem um rapaz que é engenheiro civil e chama-se Airton Grill, que foi meu aluno no Pelotense. Ele era bom aluno, era estudioso. E eu dei um curso para ele de geometria analítica, no terceiro ano do Ensino Médio, terceiro ano do Curso Científico. E quando ele fez vestibular para Universidade Federal do Rio Grande do Sul, eu me dava muito bem com o pai dele, o pai dele também era lá de Arroio Grande, então nós fomos juntos no carro da família assistir ao Exame Oral. O Exame Oral hoje não existe mais, mas era uma farra! O Exame Oral era divertidíssimo. E o presidente da banca era um professor muito conhecido aqui no Rio Grande do Sul, o professor Álvaro Magalhães, já estava com o cabelo branquinho. E o Airton se saiu muito bem na prova, sabia muito bem aquela matéria. Se saiu muito bem nos pontos que caíram para ele, de geometria analítica. E o Álvaro perguntou para ele:

“Você vem de Pelotas?”

Ele disse:

“É”.

Ele disse:

“Eu logo vi, porque o pessoal que vem de Pelotas vem sempre muito bem-preparado em matemática, e não só os do Pelotense, mas os do Gonzaga também.”

Então o Álvaro reconheceu e disse que ele não teria dificuldade nenhuma, porque o primeiro semestre, o curso era anual, mas o primeiro semestre o curso era geometria analítica no plano, que é a que eu dava lá e os outros professores do Gonzaga também.

Porque nós dávamos um curso de um nível que era compatível com a universidade. A geometria analítica do espaço era a que eles teriam que estudar. Isso eu me lembro que o Álvaro falou. E os exames orais, era uma instituição que deveriam

ter permanecido. Falar em público, argumentar, entende? Justificar no quadro-negro... É, hoje em dia a gente vê a criatividade estampada na cara do adolescente e ele não sabe se exprimir...

O Álvaro Magalhães era professor de biologia geral e em uma ocasião ele estava fazendo parte de uma banca, na Faculdade de Filosofia, e um rapazinho estava fazendo um Exame Oral de Biologia Geral e caiu lá: "*Scarabeus sacer*" e em cima do salão tinha uma bancada cheia de vitrines assim com cascudos. E o Álvaro pediu para um alemãozinho de Roca Salles:

"Traz de lá aquela vitrinazinha ali."

E o alemãozinho foi lá e trouxe. E o Álvaro disse para ele assim:

"Aqui tem dois cascudos, dois Scara..."

"Sim, senhor."

"O senhor tá vendo que morfologicamente pode distinguir o macho da fêmea?"

"Sim, senhor."

"Então, o senhor me diz qual é o macho e qual é a fêmea?"

E o guri olhou, olhou, e não sabia, ele sabia que morfologicamente dá para descobrir, mas ele não estava descobrindo. E ele olhou, pensou, e disse assim para o Álvaro:

"Esse aqui, doutor."

E ele disse assim:

"Como é que o senhor sabe?"

Diz ele assim:

"O senhor não tá vendo o jeitão dele?"

(Risos) Foi uma risada geral. Nunca me esqueci disso. Como era criativo! Até o Álvaro disse:

"Eu vou lhe dar uma nota boa porque o senhor tá muito criativo."

Ele não sabia, entende? Ele disse: essa então! (Risos).

É, eu achava o Exame Oral uma instituição bastante interessante. O examezinho aquele, a Prova de Admissão do Ginásio também é uma coisa que se perdeu. As crianças chegavam na primeira série do Curso Ginásial com condições de fazer uma redação. É, o ensino é uma das coisas que eu não consigo entender! Por quê, me compreende? Porque é com o conhecimento que ciência avança, as coisas tornam-se cada vez mais complexas. Então eu acho que tem que se baixar tópicos do Ensino Universitário, para o Ensino Médio. Do Ensino Médio para o Ensino

Fundamental. Do Ensino Fundamental tem que baixar... para dar lugar, para que venham coisas mais de cima. Por exemplo, o senhor fala num curso de graduação em Teoria da Relatividade de física, só o curso é de física entende. Mas se o curso não é de física, ninguém entende nada. Se fala no espaço-tempo, espaço com quatro dimensões para o pessoal da Engenharia, eles não vão saber nada. Isso se perdeu! É uma das coisas engraçadas que eu acho que deveria ter sido contrário. Hoje, apesar de toda a tecnologia, exige-se das pessoas muito mais conhecimento para que consiga dominar toda essa tecnologia.

E aqui no Brasil é ao contrário. É uma coisa engraçada. Eu trouxe esses dias um livro francês para mostrar para um professor aqui, do Ensino Médio na França. Eles dando espaços vetoriais no Ensino Médio. Espaços vetoriais, subespaços. Isso eles estão dando lá no Ensino Médio normal. Nós aqui falamos em subespaços vetoriais num Curso de Matemática e temos que nos esforçar para a gurizada entender. E com os da Engenharia então, nem se fala nada disso.

Diogo: Professor, o senhor falou dos Exames de Admissão. O senhor participava da elaboração dos Exames de Admissão? Como é que era isso aqui em Pelotas? O que o senhor lembra disso?

Prof. Lino: Certo, tinha uma comissão que elaborava as provas. E essa comissão tinha um professor de matemática, que elaborava as questões de matemática, quando tocava para mim, era eu. Tinha outros também. E em geral essa comissão era designada no começo do ano. Porque durante o ano a gente vai pensando nisso. Um professor de português, um professor de história e um professor de geografia do Brasil. História do Brasil e geografia do Brasil. E esse grupo estava em constante reunião, se reunia uma vez por semana ou de quinze em quinze dias para pensar sobre questões etc. É, normalmente era isto. E no fim a gente elaborava a prova.

Essa prova não tinha é... xerox, não tinha computador, então, a gente datilografava na matriz e passava no mimeógrafo. Os primeiros eram a gelatina. É! Essa a senhora não sabe! Gelatina é o seguinte: era assim, gelatina mesmo. Ela endurece, você passa a matriz, a matriz é o carbono. Você cola na gelatina, aí depois tira. Aí a letra fica na gelatina, você pega então a folha branca e cola por cima, e a letra passa da gelatina para a folha. Mas dura pouco! Você tira com cada matriz umas

trinta, quarenta cópias só! Depois tem que fazer nova gelatina (risos).

Aí veio o mimeógrafo a álcool. Com uma manivelinha. Depois já vieram os automáticos. Compreende? Então nós fazíamos isso. E antes disso a gente colocava a prova no quadro. Não tinha nada disso nos colégios que não tinham condições de comprar o mimeógrafo. Botava, o professor escrevia à mão, depois o aluno copiava. Depois que todos tinham copiado:

“Então vamos começar a prova.”

E copiavam e faziam a prova.

Eu participava dos Exames de Admissão do Pelotense, do Santa Margarida, participei do Monsenhor Queiroz também. Participei uma vez do SENAC, aqui na Rua Dom Pedro II. Nessa época não era aqui, era lá na Rua Andrade Neves, em cima daquele restaurante onde eu fui garçom, embaixo. Em cima nasceu o SENAC, aqui em Pelotas.

Diogo: O que tinha que ter nessa prova dos Exames de Admissão?

Prof. Lino: De matemática? De matemática tinha que ter as quatro operações de números inteiros e fracionários, incluindo as periódicas. Tinha que ter sistema métrico decimal, regra de três simples e composta, e porcentagem.

Juros já era dado. Claro que os problemas de porcentagem não eram problemas complexos, eram problemas simples. Porque esses tópicos eram depois dados no ensino. Mas o indivíduo já chegava com uma boa base porque já tinha visto aquele mundo. Chegavam a aprender bem isso, porque quando chegavam depois, na primeira série do Ginásio, não precisavam estudar isso. E este era o programa de matemática que tinha que se fazer. Existia até um livro, eu não tenho nenhum exemplar. Mas existia um livro publicado pela Companhia Editora Nacional e que dizia assim “*Exame de Admissão*”, era o título do livro. Então ali tinha o programa das quatro disciplinas. Nós seguimos esse livro para fazer o Exame.

E havia cursinhos, assim como hoje tem os pré-vestibulares, existia cursinhos para o Exame de Admissão. Porque aí o aluno terminava o Curso Primário meio fraco e o pai não queria que ele perdesse o ano do Ginásio, então ele botava num cursinho desses. Como se bota hoje o vestibulando, né? E esses cursinhos seguiam esse texto.

Diogo: O senhor trabalhava nesses cursinhos?

Prof. Lino: Não, eu nunca gostei de cursinhos. Eu dizia e continuo com esse mesmo pensamento. O cursinho, sobretudo o pré-vestibular, é um atestado da falência do Ensino Médio. Ele deveria terminar o Ensino Médio em condições de fazer o vestibular.

Meus filhos nunca fizeram cursinho, nenhum deles. Eles ouviam eu dizer isso em casa (risos). Porque eu tenho um que é engenheiro, um que é advogado e tenho uma moça que é farmacêutica e bioquímica. Ninguém vai estudar matemática. Esse que é o meu pior (risos).

Diogo: E desse período que atuou como professor, ainda antes da formação, os outros colegas seus? Você lembra deles? O que que o senhor lembra deles? Os outros colegas que lecionavam matemática e que não tinham também formação, mas só o Registro. Como vocês se articulavam?

Prof. Lino: Sim, sim, os que fizeram o Registro?

Bem, o CEM foi uma espécie de articulação. Eu sentia a necessidade de uma instituição, de uma associação, de um clube, de uma coisa assim que pudéssemos nos reunir para que pudéssemos trocar experiências e trocar ideias, compreende? Por isso que eu pensei no CEM. Porque a ideia do CEM foi minha. Mas antes a gente se reunia só nas reuniões de colégio. Cada colégio tinha mais de um professor de matemática porque as turmas eram numerosas, então tinha mais de um. Esses sempre conversavam.

Não havia em Pelotas, não havia uma associação. A primeira coisa que ocorreu em Pelotas, que eu me lembre, foi o CEM. Aí sim, no CEM nós nos reuníamos de 15 em 15 dias. As reuniões em geral eram no Colégio Gonzaga, porque o Irmão Apolinário era do Colégio Gonzaga e ele foi o primeiro tesoureiro do CEM. Então as reuniões eram lá, ele sempre dispunha, tinha disponibilidade de sala e tal. Nos reuníamos lá. E era no centro da cidade, então não havia problemas.

É, eu me lembro que nessa época... Você se lembra que eu falei de um fato curioso, porque eu andava para lá e para cá para Porto Alegre para ver se conseguia fazer um curso do André Delachet? O André Delachet veio da França para dar um curso aqui, quando estava se estruturando o Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que até começou a funcionar na Rua Sarmento Leite,

primeiro. Depois é que se incorporou a Universidade. Então nessa época, o André veio para dar um curso. Ele era moço! Acho que tinha nessa época uns 31 anos, entende? Mas era muito competente já!

Eu acho que isso me parece que foi em 1957. Parece que foi. E então quem patrocinou esse curso para mim foi o Santa Margarida, colégio particular, e o que eu aprendi lá não tinha a menor utilidade para o Colégio. E eles sabiam de antemão que não teria por que o curso do André foi de álgebra moderna, grupos, anéis, corpos, domínio de integridade, domínio de racionalidade. Esse era o programa. Não tinha interesse para a escola. Mas o Santa Margarida investia nos professores, eles sabiam que aquilo ia me deixar contente. Então eles pagaram. Deram para mim a passagem ida e volta e a estadia lá. E era um colégio particular. Eu não consegui isso com o Pelotense, a prefeitura não tinha dinheiro e o estado também não tinha, mas o colégio particular bancou e eu nunca pude utilizar nada dentro do Colégio porque o ensino do Primeiro Grau, era o Ginásio, e do Segundo Grau que era o Científico. Isso foi muito interessante... Depois, acho que em 1959, não sei bem se foi em 1959/1958, estive aqui o André Lichnerowicz.

Não aqui, em Porto Alegre. Ele escreveu até um livro interessante e eu nunca consegui esse livro "*Cálculo Tensorial*", eu ando atrás desse livro. Nunca o consegui.

Ele era muito interessante. Eu o conheci pessoalmente quando ele esteve em Porto Alegre. Ele se queixava muito que lá na França não tinha os pássaros que aqui tinha. Ele era um poeta, sabe? Era um poeta. Ele se sentava na Praça da Alfandega, de tardezinha, quando os pássaros voltam para as árvores... Eles saem para comer na volta dos rios e à tardinha eles voltam, e com aquele barulho que os pardais fazem quando chegam de volta, cinco e meia, quinze para as seis, nas árvores para dormir à noite, ele ficava emocionado. Que coisa bela, é uma sinfonia!

Então ele sempre...

"Doutor, aqui tem, no Brasil tem uma música que fala em sinfonia dos pardais."

E tem mesmo! Ele era uma pessoa admirável. E então, esse fato é bastante inusitado e difícil de ocorrer novamente. Um colégio particular financiar hoje.

Diogo: Como definiam o que seria estudado nesse período nas escolas?

Prof. Lino: O programa era do MEC, e nos colégios particulares, todos, eles tinham fiscal para ver se os professores estavam cumprindo o programa. A principal

finalidade do fiscal do MEC era saber se o professor estava cumprindo os programas.

Diogo: E quando chegava um conteúdo novo?

Prof. Lino: Esse era o problema... Porque lá na década de 1960, desapareceram os Inspectores Federais dos colégios. Não me lembro por que a câmara aprovou algo diferente e aí começaram as reformas do ensino. Eu me lembro do trabalho que eu passei e que os meus colegas passaram quando nós tivemos que ensinar a matemática moderna, compreende!? Então era só conjuntos e eu nunca tinha ouvido falar naquilo, compreende? A primeira vez que eu ouvi falar em conjuntos foi aqui, quando a Joana Bender e a Martha Menezes tiveram aqui em Pelotas, numa palestra. E aí eu tinha que explicar! Conceito de conjunto vazio, sabe lá o que é isso! Um conceito completamente abstrato.

E, além disso, o aluno tem na cabeça que conjunto, na ótica dele, envolve pluralidade. Falar para ele em conjunto unitário! Conjunto? Como eu vou chegar e falar assim...

Assisti a um concerto de piano, vou chegar em casa e dizer para a mãe:

“Mãe o conjunto estava afinado, tinha só um!”

Não tem. Não tem conjunto. Essa coisa não tem e essa discussão, isso não saía. E isso nos intervalos, nos cafezinhos dos colégios, a gente discutia profundamente isso, compreende? Mas aos trancos e barrancos a gente foi indo.

E foi aí que eu comprei muitos livros estrangeiros que tenho até hoje, os livros do Rey Pastor, compreende? Mas antes eu não tinha, não tinha grande coisa de conjunto. Uma das coisas de conjuntos que eu comprei, que foi muito bom para mim, foi o livro escrito por um autodidata também, foi do Lélío Gama. O Lélío Gama foi o primeiro presidente do IMPA, o primeiro diretor. E ele escreveu um livro, de teoria dos conjuntos, como o Rey Pastor. E ele publicou isso mensalmente numa revista do IBGE e eu consegui a revista e consegui aquelas separatas, aquelas separatas da revista do IBGE. E eu tenho essa obra. Me foi muito útil porque o Lélío aborda a teoria dos conjuntos de uma maneira muito, muito elevada, compreende? E me fez procurar outros textos mais leves, aquilo me obrigou a começar estudar teoria dos conjuntos debaixo para cima. Porque se eu tivesse pegado só o livro dele, provavelmente eu não teria aprendido nada que prestasse, compreende?

Diogo: Então servia de referência para o senhor? Para preparar as suas aulas, é isso? O senhor ainda guarda esse material?

Prof. Lino: Servia de referência. E a obra do Lélío Gama é muito, muito boa. Hoje, claro, do ponto de vista do “expositório”. Sob o ponto de vista didático é uma obra superada, mas na época foi muito interessante.

Se eu guardo? Guardo! Tem livros que eu pude descartar, mas eu compro as coisas velhas. Por exemplo, ano passado eu comprei muito livro velho. Comprei uma Tábua de Logaritmos, já pensou?

Ninguém usa mais Tábua de Logaritmos. E aí eu chego em aula, às vezes chego em um problema e às vezes chega lá numa raiz quadrada de 1176, mando eles extraírem:

“Isso não deve ter raiz quadrada exata.”

E aí o guri (tec-tec-tec) e eu digo:

“E se falta a luz? E se falta a máquina, se você esqueceu em casa?”

“Aí dá zebra”, ele diz para mim. “Aí ferrou.”

“Você não sabe fazer isso?”

“Não.”

“Nunca ouviu fazer?”

“Não.”

Eu mostrava para eles.

“Como é que faz?”

Aí eu passo e fica um silêncio na aula, e aí são coisas que... imagina, e agora eu achei que o silêncio tinha que ser o contrário, quando estava fazendo com a máquina, compreende? Mas não. É uma coisa curiosa isso, e eu aprendi isso no Curso Primário. Quando eu saí com 10 anos, eu sabia fazer raiz quadrada, regra de três simples e composta, juros, entende? Porcentagem. Eu sabia. Tinha uma regra nos livros de aritmética daquela época, tinha a tal “regra da falsa posição”. Nunca ouviu falar disso? Já ouviu, né? E tinha alguns guris lá, meus colegas do Curso Primário que eram craques na regra da falsa posição.

O livro de leitura também que eu tinha no Curso Primário também, era uma coisa curiosa. Porque nós estudávamos e nós tínhamos aula nos dois turnos, diariamente. E tinha sempre duas coisas na aula: o ditado tinha que ter e leitura em voz alta. Então eu tinha o meu livro de leituras...

Meu livro de leituras era *Seleta em prosa e verso*, do Alfredo Clemente Pinto. Pelo número de edições que esse livro tem, devia ser o livro de leitura da maior parte do Brasil. Teve mais de 90 edições.

Aí, anos mais tarde, o meu filho mais moço estava no Pelotense. Eu já tinha saído do Pelotense e já estava trabalhando só na Universidade Federal e na Universidade Católica. Um dia ele chegou em casa:

“Professor...”

Às vezes quando ele quer..., ele me chama de professor. Aí ele disse:

“Professor...”

“Que que é?”

“Temos que descolar uma grana aí.”

“Que que é?”

“A mulher, aquela lá, quer fazer um exame de análise literária...”

O aluno, quando é adolescente, ele não se refere ao professor como o professor Chico, como o Antônio, não. É como o “homem” e a “mulher”.

“A mulher lá vai dar análise literária.”

E eles já fazem juízo de valor.

“Ela enlouqueceu. Análise literária agora, o que que é isso?”

E ele disse:

“O problema é o seguinte: tem que comprar um livro, que ela disse que tem que comprar esse livro e é um livro antigo, é muito bom e tal.”

“Como é o nome do livro?”, eu disse.

“Deixa eu ver.”

Foi lá olhar na bolsa dele:

“Alfredo Clemente Pinto, ‘*Seleta em prosa e verso*.’”

E eu disse:

“Ah, esse livro era meu livro de leitura quando eu estava no Curso Primário.”

Já debochei dele:

“Estais no terceiro ano do Curso Científico agora, e vai fazer análise literária usando meu livro.” (Risos).

“Não, você tá exagerando, não é nada disso...”

“Vamos lá na biblioteca.”

Puxei o livro e disse:

“Mas eu não vou te dar esse, vou comprar um novo para te dar.”

Comprei um novo e dei para ele. Esse era o livro de leitura, passaram-se os anos e ele passou a ser um livro de uso do professor de português para análise literária. E nós líamos aquilo todos os dias, para exercício de leituras em voz alta.

Eu acho isso que vou falar agora engraçado. Eu noto que no curso de Matemática aqui, eu tenho uma aluna lá da Colônia Maciel. Primeira aluna da turma. Deve ser a melhor aluna de toda a Universidade. É uma verdadeira fominha para estudar. Outro dia eu falei para ela, não sei por que ela falou em Galois, que ela tinha lido e não sabia se ia sair um filme sobre ele, ela falou algo. E eu disse:

“Tem um livro na livraria do Mario Livio que é *A equação que ninguém resolvia* e ele falava em Galois e falava no Abel.”

E ela foi na livraria e comprou o livro e disse:

“Professor, estou lendo.”

Falei do “Prandiano”, ela foi na internet e comprou o livro e me mostrou, depois, todo anotadinho, todo sublinhado. É dedicadíssima, lá da Colônia Maciel, fez o curso lá, fez o Segundo Grau lá. Deve ser a melhor aluna de toda a Universidade.

É de uma dedicação extraordinária, mas é extremamente desconfiada. Ela é extremamente desconfiada, e isso eu noto porque isso aconteceu comigo. É, esse meu atrevimento é decorrente do fato de que eu achava a escola um ambiente hostil para mim quando eu era criança. A escola tem a capacidade de dizer não para a gente, sem falar. Os modos dos cidadãos procederem dentro da escola, diz como é que a gente tem que se conduzir. Por exemplo: chega o caipira aqui e eu achava enorme aqui. Eu nunca tinha visto, eu morava no campo, entende? Então, eu desenvolvi o que é muito comum, um certo sentimento de não, uma certa atitude agressiva. É mais adequado dizer que é uma defesa, e não agressividade. De estar sempre na defensiva, para qualquer coisa.

Mas eu noto isso. Que os meus alunos de fora, do interior de São Lourenço, dentro da Universidade, eles desenvolvem uma atitude de defesa. Tão sempre na defensiva, não sei por que, mas é uma coisa engraçada isso. Eu noto, e com esses... parece que há uma empatia assim, não explícita entre mim e eles porque eles percebem que comigo eles podem conversar, porque eu os entendo, entende? E esses dias, eu falando aqui do pessoal da área da pedagogia, eu disse isso. Que escola, às vezes, para certo tipo de aluno, ela é um ambiente hostil, porque ela diz não para ele, numa época que ele não gosta muito de ouvir não, sem falar. E as professoras ficaram pensando, e é verdade, é. Eu acho que esse é um problema

deles...

Diogo: O senhor trabalhou no Assis Brasil? Que era uma Escola Normal? O senhor trabalhava no curso normal?

Prof. Lino: Não, eu não trabalhei no Assis Brasil, eu trabalhava no Curso Científico do Monsenhor Queiroz. Porque depois no Monsenhor Queiroz, teve o Curso Científico. Eu trabalhei no Normal só em Arroio Grande. Trabalhei no Normal em Arroio Grande, na minha terra natal. Porque lá criaram um Curso Normal e não tinham quem desse matemática. E então, como eu sou de lá, apelaram para mim, para ver se eu tinha tempo. E eu tinha. E eu ia lá dar aula. Isso foi em 1960 e poucos, 1965, parece que foi. Mas eu trabalhei um ano só lá. Em seguida eu desisti porque tinha que caminhar daqui para lá, até que conseguiram um professor lá. Mas como eles tinham que criar o curso, tinha que dar a nominata do corpo docente...

Eu trabalhei no Monsenhor Queiroz, sempre no Científico. Eu entrei para lá em 1953, 1952, não lembro certo. E no Monsenhor Queiroz eu saí quando entrei para a Universidade, porque quando eu entrei para a Universidade foi uma coisa muito engraçada. O meu curso terminou em 22 de fevereiro de 1974, porque primeiro eu entrei em 1960, fiz o primeiro ano, mas eu tinha já dois filhos e eu trabalhava no Monsenhor Queiroz, no Pelotense e no Santa Margarida. Mas o meu salário não era grande coisa. E eu morava em casa alugada e não pude sustentar o curso, então eu interrompi e retornei em 1972, não, em 1971, e aí eu terminei o curso em 1974.

Então eu me formei em 22 de dezembro de 1974, e fiz o concurso para cá para professor daqui em 22 de fevereiro de 1975. Passei e fiquei professor. E no dia 25 de março do mesmo ano, eu fiz concurso para lá, para a Universidade Federal de Pelotas. Então, eu fiquei com duas universidades e eu não tinha condições de ficar no Pelotense e no estado, no Monsenhor Queiroz. Então, tinha que decidir. E o único jeito era me demitir, o que eu ia fazer? Não dava para dizer:

“Ó, me dá presença aí.”

Entende? Não ia ser legal. Não ia ser moral. Ia ser completamente porco, embora outros fizessem. Outros fizeram, mas eu não fiz. Eu poderia ter me aposentado pelo Pelotense e no Estado. Ia ser uma aposentadoria Municipal, Estadual e Federal. Só tenho a Federal, porque as outras eu perdi. Mas eu acho que está bem, acho que fiz bem e não me arrependo de ter feito.

Mudando de assunto, uma pessoa que era admirável, era o Leopoldo Nachbin, sabe?! O Leopoldo era admirável! Ele tinha um carisma todo especial. Eu gostava muito dele e tive pouco contato com ele. Verdade, pouco contato, mas eu gostava muito dele. Numa ocasião eu perguntei para ele:

“Doutor, eu estou estudando análise funcional. O senhor tem um livro de análise funcional que eu tenho...”

E ele não me deixou continuar.

“Mas o livro dele é muito melhor que o meu.”

De saída, entende? Eu digo:

“Não, mas eu acho que vou começar pelo seu...”

Eu tinha umas dúvidas ali e tal, e ele foi extremamente delicado comigo.

A primeira vez que eu falei com ele, já perguntei isso. Eu disse para ele que estava estudando sozinho e ele disse que num certo sentido é a melhor maneira. Ele tinha umas ideias assim (risos), agora eu não sei bem, eu nunca fiquei sabendo direito as razões por que ele saiu do IMPA, entende? Eu nunca fiquei sabendo direito.

Diogo: É, é um tema bem curioso, delicado de tratar, o senhor deve imaginar. Na dissertação eu nem tive a oportunidade.

Prof. Lino: Outro problema foi aquele concurso para a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, que foi aquela disputa entre ele e o José Abdelhay, não é? Aquilo também foi desagradável, porque... vinte anos de concurso parado? Porque ele era engenheiro. Esse é que era o problema. Mas ele era engenheiro porque na época os cariocas não sabiam da existência do curso de licenciatura, de bacharelado da Faculdade de Filosofia.

Agora, eu gostava muito dele. Gostava muito. Tive pouco contato com ele. Assisti a algumas aulas dele na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Achava ele um expositor primoroso, entende? Assisti uma palestra dele em que ele contou das dificuldades que teve quando foi aluno em Pernambuco, aluno do Luís Freire. Ele foi aluno do Luís Freire e ele teve uma dificuldade na resolução de sistemas de equações com duas incógnitas. Ele contou isso num congresso em Campinas e eu estava lá, entende? Foi a segunda vez que eu conversei com ele.

Sessão 3 – Pelotas, 22 de setembro de 2014

Diogo: Professor Lino, boa tarde. Na nossa última sessão de conversa o senhor falou algumas coisas e hoje a gente quer retomar umas poucas coisas antes de começar com o novo assunto.

Laura: Boa tarde, professor Lino, hoje queremos retomar umas coisas antes de iniciarmos um novo assunto com você. Tudo bem? A primeira coisa: sobre os jornais do Clube do Colégio Santa Margarida que você falou que havia organizado. Você ainda possui algum jornal em casa?

Prof. Lino: Sim. Não, eu não tenho. Definitivamente posso lhe dizer que não tenho nenhum. Pelo seguinte, porque nós armazenávamos tudo no Santa Margarida e quando o reverendo que veio para a direção do Santa Margarida, aquele que já comentei, as prioridades eram outras, e eu continuei no Colégio, mas aquilo tudo estava lá no grêmio. Porque eu fazia questão, mesmo naquela época, que os meninos e as meninas tomassem conta do seu nariz e confesso que eu era amador nessa área. Eu não me dei conta que isso poderia ser um problema histórico, entende? Podia ter tomado conta e realmente não me dei conta mesmo.

E quando eu comecei a pensar nisso, o Santa Margarida já tinha mudado de direção, já tinha mudado de foco, de paradigmas, compreende? Objetivos... E acabou fechando. Acabou fechando e eu não tenho nenhum jornal. Mas é uma pena porque o jornal era mimeografado.

E não era um jornal só de matemática. Era um jornal que tinha coisas dos alunos, mas prioritariamente sobre matemática. Então eles procuravam fazer poesias com matemáticas, versinhos, compreende? Caricatura dos professores e caricatura dos alunos, bastante bem boladas e apanhadas, tanto que os caricaturistas tinham algumas habilidades para isso. Mas infelizmente foi muito pouco tempo. Foi efêmera a existência do clube. E o grande evento da existência do clube, além do jornal que era um jornalzinho que saía mensalmente, foi que o Santa Margarida fez aniversário, não me lembro quantos anos, mas fez uma grande festa. Eu acho que era 25 anos, coisa assim, e quem veio foi o Ary Nunes Tietböhl para fazer uma palestra aqui. Foi muito bonito porque quem apresentou ele ao público foi a menina que era presidente do clube. E a palestra foi aqui no auditório do Santa Margarida. E... é claro que eu

orientei o que ela tinha que dizer e tal, ela mais ou menos escreveu o que ela ia dizer direitinho, mas foram eles que fizeram.

Diogo: O jornal era inspirado em algum outro dessa natureza ou em algum outro jornalzinho?

Prof. Lino: Não, o jornal foi diagramado com a colaboração dessa... eu falei de uma professora americana que teve aqui? Falei sim, uma professora que veio para fiscalizar se tinham colocado... É, foi com a colaboração dela que a diagramação do jornal foi feita. E o nome do jornal, eu não sei se eu dei na outra aula, acho que não, era *O matemático*.

Diogo: Professor, o senhor falou dos Cursos de Madureza que o senhor fez...

Prof. Lino: É porque a lei, a primeira Lei Orgânica do Ensino Secundário me parece que foi editada e produzida pelo primeiro-ministro da Educação, que foi o Francisco Campos, e ele criou o Curso Ginásial de cinco anos, e que, inclusive, tinha cálculo diferencial e integral no quinto ano. Depois que ele saiu do Ministério da Educação, entrou um outro professor, Gustavo Capanema que mudou e acrescentou um outro projeto de Ensino, é... Secundário no Brasil, chamado na época.

Era um Ginásio de quatro anos e três anos do Curso Científico ou Clássico. E antes do Gustavo Capanema não tinha. Antes, o Curso Ginásial de cinco anos terminava com cinco anos. Depois o aluno completava dois anos dentro já da faculdade, porque ainda não tinha universidade. Mas ele ia para Medicina, para a Odontologia, para Direito, compreende? Para a Engenharia. E daí então ele fazia os dois anos finais do ensino secundário, dentro da faculdade e num Colégio que era chamado Colégio de Aplicação.

Esse Colégio de Aplicação em Porto Alegre, teve como diretora, uma daquelas professoras que o senhor me mostrou no seu livro: Martha Blauth de Menezes, era a diretora do Colégio de Aplicação da Faculdade de Engenharia da Universidade de Porto Alegre, na época, agora do Rio Grande do Sul.

Essa “segunda fase do Ensino Secundário”, digamos assim, que foi preconizada pelo Gustavo Capanema e que tinha três anos do Curso Científico, nela tinha o artigo nº 91, e esse artigo dizia que aquelas pessoas que tivessem 17 anos ou

mais e não tivessem em tempo hábil feito o Ensino Secundário, poderiam fazê-lo em colégios oficiais, não precisando, portanto, da frequência. Então tinha o Madureza do Ensino Ginásial que seria o Primeiro Grau, e o Madureza do Segundo Grau, que seria o Científico.

Aqui no Rio Grande do Sul, poucos colégios faziam o Exame. Sempre eram colégios oficiais mantidos pelo Poder Público Estadual ou Federal, nunca pelo Municipal. Tanto que o Pelotense nunca fez o Exame de Madureza naquela época. Os exames aqui eram feitos no Assis Brasil ou no Lemos Júnior, em Rio Grande, aqui na região sul. Assis Brasil aqui de Pelotas era uma Escola Estadual e Escola Normal e o Lemos Júnior também Colégio Estadual. Embora Rio Grande tivesse outro colégio estadual na época, eu fiz no Lemos Júnior.

Diogo: Bom, eram essas questões sobre a entrevista anterior. Hoje a gente quer entrar no tema “formação”, a sua formação acadêmica. O senhor quer começar a falar? Ou o senhor quer que a gente faça alguma pergunta? Sobre o nível superior, eu digo.

Prof. Lino: Bem, quando eu decidi fazer o curso universitário foi quando criaram o curso de Matemática da Universidade Católica de Pelotas. Abriram, e a primeira turma eu integrei.

E esse Curso de Matemática que tem aqui, até hoje, na Universidade Católica, a Licenciatura em Matemática foi criada, e eu digo isso com muita satisfação, é por mim e por um amigo que já morreu, o Luiz Carlos Correa da Silva. Porque nós fomos os dois falar com o Bispo, o Bispo era o Dom Antônio Zattera, nós fomos lá e pedimos uma audiência com ele e expusemos:

“Ó, nós somos professores e temos o Registro no MEC, por isso nós podemos lecionar, mas nós podemos lecionar só em cidades que ainda não têm Faculdade de Filosofia. A Universidade Católica já está fundada e já tem a Faculdade de Filosofia, mas só tem o Curso de Pedagogia e daqui alguns dias já vai ter o Curso de Letras, já está anunciado e tal. Amanhã ou depois, você cria a Matemática e vai aparecer licenciados, e nós vamos ter que dar o nosso lugar para os licenciados porque nós não temos licenciatura. Então nós viemos aqui pedir para o senhor criar o curso de Licenciatura.”

E ele ficou muito satisfeito, ele tinha uma visão administrativa e visão de

educação muito boa. Então ele disse assim:

“Isso é muito oportuno, eu estava pensando nisso, mas agora vocês me deram tudo. Vocês me tragam uma lista de assinaturas com, no mínimo, trinta pessoas que queiram fazer o curso e se comprometam a fazer o curso.”

E nós, em menos de duas semanas, conseguimos trinta e cinco assinaturas, todas de pessoas que fariam o curso. Nós explicamos:

“Acontece isso, assim, assim.”

Pegamos engenheiros, agrônomos que queriam fazer o Curso de Licenciatura em Matemática e levamos para ele, o Bispo. E ele disse:

“Ó, o Curso de Licenciatura em Matemática tá criado, vou criar o curso.”

E aí em seguida saiu a portaria e o MEC disse o que era preciso para montar o corpo docente. Bom, aí ele nos chamou:

“Agora vocês me ajudem a formar o corpo docente.”

Ele era muito vivo! Ele deixou todo o trabalho para nós. Nós, os dois, fomos falar com alguns licenciados que tinham aqui. Tinha o Irmão Apolinário no Colégio Gonzaga, o Franco Moriconi Rossi que tinha se formado na Itália, é... Tínhamos também o Rafael Alves Caldellas que tinha se formado na Universidade do Porto. Então esse pessoal começou.

E estavam construindo a primeira ponte que liga a cidade de Rio Grande à Pelotas. Porque aqui tem duas pontes, uma que está desativada, e essa é a primeira ponte que estava sendo construída nessa época, e tinha um engenheiro chamado Olavo Luz que trabalhava nessa construção. Ele tinha sido professor no Colégio de Aplicação da antiga Faculdade de Engenharia de Porto Alegre e, portanto, tinha condições de trabalhar, e então nós o indicamos. Esse rapaz até pegou uma cadeira que não tem mais na licenciatura, hoje é “geometria projetiva”. Então, o curso foi criado.

E foi feito vestibular e foi muito interessante porque o vestibular consistia em uma prova específica, mesmo de matemática, compreende? Uma prova de português e uma de língua estrangeira. Então nós nos reuníamos na minha casa, eu e uns amigos, e estudávamos. E todos eles iam fazer a prova de língua estrangeira em inglês. Eu tinha mais facilidade para o francês e gosto mais do francês, então eu optei pelo francês. Aí depois de muita briga, eu para acompanhá-los, decidi pela maioria:

“Eu vou fazer inglês também.”

Acabei fazendo o inglês.

Então o vestibular foi isso. Consistia em uma redação e o professor corrigia essa redação do ponto de vista gramatical, estilo e adequação ao tema. A prova específica de matemática era uma prova elaborada também nos moldes de hoje, semelhante. Todas as questões eram discursivas, não tinham nenhuma questão de marcar, nenhuma. E uma prova de inglês. Muito interessante é que na prova de inglês, caiu um trecho para traduzir de Mark Twain, e era realmente engraçado, porque ele descrevia um episódio do cavaleiro lá que ia atravessar um pântano e o cavalo ficou atolado na lama. Então ele apertou as pernas na barriga do cavalo e puxava seus próprios cabelos para ver se ele conseguia içar toda a coisa. Então ele descreve muito bem escrito essa cena. É um trecho extremamente engraçado do Mark Twain. Foi o que caiu para a tradução.

E o tema da redação da língua portuguesa foi a religião. Universidade Católica, as pessoas não católicas tinham que se virar. Mas então passamos. Os trinta e cinco que se inscreveram, dois não puderam iniciar porque eram funcionários do Banco do Brasil e foram transferidos, então se apresentaram trinta e três e esses trinta e três iniciaram o curso. No fim do primeiro ano, tinham cinco alunos (risos).

Entre os cinco, estava eu. Daí no outro ano, eu me matriculei direitinho, porque o curso era anual e eu não pude continuar porque meus filhos estavam crescendo, tinha colégio, e eu para frequentar, teria que diminuir um pouco o trabalho e implicava em diminuir o salário, e para professor diminuir o salário sempre foi um perigo. Então eu interrompi o curso e retomei ele em 1972 de novo.

Mas o curso inicial, acho que vale a pena mencionar isso, tinha geometria projetiva que hoje não tem mais, e astronomia teórica. Ele era praticamente uma cópia do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de São Paulo, entende? Que o Dom Antônio trouxe cópias de lá de São Paulo, do Rio de Janeiro e me parece que do Espírito Santo, ele trouxe de um outro lugar também. Rio, São Paulo e eu acho que Espírito Santo. E aqui se montou uma comissão. Nós estávamos na comissão e ele repetia que nós teríamos que estar na comissão junto com os professores, e chegamos à conclusão de que o programa mais bonito era aquele da USP, da Faculdade de Filosofia. Na época, a Faculdade de Filosofia de São Paulo chamava-se "*Sapientia*", em latim. Ela ficava na Rua Mário Antônio, me parece que é. Mas é isso, inicialmente acho que é essa a introdução aí. Acho que de certa forma é engraçada, né?

Mas quando eu volto em 1972, o curso já tinha mudado a estrutura. Já, tinha

mudado já. Porque quando eu cursei no primeiro ano, eu tive no primeiro semestre cinco aulas por semana e eu tive cálculo diferencial, de saída. E no segundo ano era cálculo integral. Quando eu retornei, o cálculo diferencial estava no segundo ano, não estava mais no primeiro e o cálculo integral estava também no segundo ano, porque o curso já estava semestral. E eu acho que foi um erro.

Mas a carga horária sempre foi muito boa, muito boa, muito boa mesmo. Nós tínhamos de cálculo, cinco aulas por semana. De geometria analítica nós tínhamos também cinco aulas por semana, e as aulas eram de manhã e de tarde, inclusive, aos sábados. Era muito puxado o curso, as aulas da noite começavam às 19 horas e terminavam 23 horas e 10 minutos.

O curso começou, no início, diurno. E aí, além disso, nós tínhamos as matérias religiosas e temos até hoje, né? O nome das matérias, na época que eu tive aqui, eram diferentes das matérias religiosas. Mudaram também. Mudou a estrutura programática e mudou também a nomenclatura.

O período bom do curso foi antes da chegada do Di Genio à Comissão de Educação Superior do Ministério da Educação. Di Genio é aquele paulista que é dono do maior número de Faculdades de Arquitetura do país. Ele é o dono. E eu não sei por que ele é politicamente influente e ele participou da Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação. E nessa época ele tirou a matemática da Arquitetura. Arquitetura só nas universidades federais, é que elas têm autonomia, mas nas universidades particulares não botam, porque o ensino ficaria caro e o objetivo dela era ter aluno. Foi o Di Genio que tirou.

E nessa época, ele fez uma mudança grande também, eu não sei se foi só pela influência dele, mas foi. Por exemplo: o curso que eu fiz, nós estudamos, dentre outras coisas, análise real, e estudamos topologia, uma introdução à topologia geral e uma topologia dos espaços métricos. Conhece aquele livro do Elon, né? Aquele livro do Elon "*Topologia dos Espaços Métricos*" foi o nosso livro-texto do curso de topologia dos espaços métricos. E o curso de topologia geral, era com o livro do D. Bushaw, me parece que D. Bushaw, uma coisa assim. Esse era o texto, era um livrinho em espanhol, era o livro-texto que nós usávamos, entende?

Bom, e quem dava isso? O Olavo Luz, porque ele já tinha dado isto lá em Porto Alegre. Quando eu cheguei, em seguida começaram a ter menos alunos, mas, mesmo assim, o número de alunos era muito grande. O curso sempre, mais ou menos, até a década de oitenta, ele teve sempre três turmas, uma pela manhã, uma pela tarde

e uma pela noite. E no mínimo turmas com mais de vinte alunos. E agora não, ninguém. Não sei, acho que lá também lá na Universidade é a mesma coisa. Não há... eu não sei se isso é só o salário, mas eu acho que não. Acho que é outra coisa que não se detectou ainda. Agora eu fico disposto a vocês perguntarem. Não sei se teria alguma pergunta?

Diogo: Os professores do seu curso eram licenciados e já trabalhavam aqui, ou eram engenheiros? Não veio ninguém de fora para o curso?

Prof. Lino: Não veio ninguém de fora, deixa... Veio sim. Veio da Universidade Federal de Rio Grande, já tinha se criado a Faculdade de Engenharia industrial, que era mantida pela Ipiranga e tinha diversos professores lá, com doutorado. Tinha um Becker, esse Becker nos deu... Tinha um Rivera, esse tinha doutorado. O Rivera nos deu geometria descritiva no segundo ano e o Becker deu análise numérica, também. O Rivera, Carlos Rivera. E o Becker, não me lembro bem o nome dele, ele já era uma pessoa idosa. O Becker se formou na Alemanha e depois ele revalidou o diploma aqui e ele era professor da Faculdade Escola de Engenharia Industrial de Rio Grande que é a semente da Universidade Federal de Rio Grande. Ela era mantida, inicialmente, pela Ipiranga, depois foi federalizada.

E quando retomo o curso, eu pude aproveitar algumas disciplinas. Por exemplo, quando eu retomei já tinha as disciplinas do primeiro ano, eu tinha feito todas, que são os dois primeiros semestres. Então eu me matriculei no terceiro semestre. E a legislação permitia avaliar o meu currículo até aquela época, e aí terminei.

Quando voltei para o curso, os professores também não eram os mesmos, já tinha gente nova. Por exemplo, tinha um baixinho que era professor de análise vetorial, era o Carlos Gomes Barão. Interessante, tinha uma moça é... a vida dá voltas, né? Essa moça era brilhante como aluna, ela foi minha aluna quando eu dei aula no Colégio Monsenhor Queiroz, logo que eu entrei no Monsenhor Queiroz. Era brilhante, estudiosíssima. Aí ela se formou lá no Monsenhor e fez licenciatura em Porto Alegre e fez mestrado, acho que em São Paulo, me parece que foi. E veio para cá, casou-se aqui, morando aqui. Abriu a Universidade, ela entrou! Vim ser aluno dela (risos). Inverteram-se os papéis. Solange Franco o nome dela.

E quando eu saio do curso de Matemática, formado, eu começo a trabalhar

aqui na Universidade, e aqui foi assim: a minha formatura, se não me falha a memória, foi no dia 22 de dezembro de 1974, e no dia 22 de março ou 22 de fevereiro, eu não me lembro bem, eu fiz concurso para cá.

E então, nesse concurso, tinham cinco pessoas. Tinha um moço de Bagé, que tinha feito o curso na UFRGS, tinha um moço de Porto Alegre, que o sobrenome dele era Bastaricca, tinha o Roberto Westrupp que era daqui e estava trabalhando aqui interinamente, sem concurso, eu, já somos quatro, e uma moça de Porto Alegre. Essa moça morava em Bagé, mas era de Porto Alegre.

Bom, então nos inscrevemos para o concurso. Nesse concurso, a prova escrita foi bastante complicada, compreende? Porque o pessoal, os outros, discutiram que aquilo não estava no programa do edital e tal... Porque caíram duas questões de geometria analítica e no total eram cinco questões grandes.

Bah! Se escreveu a manhã inteira e um pedaço da tarde, muito grande! Mas tinham duas questões de geometria analítica que tinham que ser respondidas utilizando os recursos do cálculo vetorial. E o pessoal começou a se irritar com a banca.

Essa moça de Porto Alegre saiu dizendo que no regulamento não funcionava isso, que ela ia procurar os direitos dela na justiça... Bom, ficou desagradável a história. Mas ela entrou na justiça e o juiz entendeu diferente.

Então foi assim, as pessoas que passaram: eu passei, o Roberto passou e o Bastaricca passou. Eu passei com a maior nota, o Roberto passou em segundo e o Bastaricca em terceiro. Acontece que tinham vinte e quatro aulas que estavam sem professor, e precisava de professor para essas aulas. Então eu fiz concurso para entrar nessas vinte e quatro. Dessas aulas, algumas eram de cálculo e outras eram de análise matemática, do Curso de Matemática. O cálculo era do Curso de Engenharia. E o Roberto era que estava tratando disso, o Roberto era licenciado aqui, formou-se antes de mim, porque ele tinha entrado em outra turma e eu interrompi, né?

Então foi essa a história de como entrei aqui. Isso foi em 22 de fevereiro ou 22 de março. Eu sei que foi no mesmo dia da minha formatura que se realizou a prova. A prova consistia em uma aula, tinha que dar uma aula com sorteio do ponto com 24 horas de antecedência e uma prova escrita elaborada por professores dessa área daqui da Universidade. Parece que nessa ocasião veio um professor de Rio Grande, mas não me lembro quem foi. Bom, aí nós assumimos e eu ganhei uma bolsa...

E concomitantemente, eu entrei para lá também, lá na Universidade Federal

de Pelotas, eu entrei para Professor Auxiliar de Ensino. Porque lá tinha a figura do Professor Auxiliar de Ensino e depois eu fiz concurso para Professor Assistente. Lá deve ter a minha prova. Foi sobre funções reais de uma variável real, a prova escrita do concurso para professor assistente.

Lá eu entrei em 1976, se não me falha a memória. Mil novecentos e setenta e seis, acho que sim, eu não tenho certeza. E aí eu tive que me demitir, porque não era possível eu trabalhar em cinco lugares. Então eu optei por me demitir. Porque eu fiquei de licença para tratamento sem ônus, para tratamento particular, por dois anos de acordo com a lei. Mas terminou os dois anos e eu tive que me demitir.

E nessa ocasião houve umas insinuações por parte dos diretores:

“Não, tu ficas aí, eu te boto na biblioteca e tu vem uma vez por mês e a gente dá um jeito de dar a frequência, dar o ponto, entende? Mas, fica aí.”

Eu decididamente não quis! E não me arrependo, embora pudesse ter três aposentadorias. Eu tenho só uma e não posso ter a outra aqui. Porque quando eu me aposentei lá, ainda não estava promulgado o Estatuto dos Funcionários Públicos da União, que foi publicado em 1990, e eu me aposentei em 1987. Então eu recebo uma parte do INSS, que me inibe a aposentaria daqui e a outra parte a Universidade Federal me paga.

Então pelo fato de eu receber um pedaço do INSS, eu não posso me aposentar aqui. Para me aposentar aqui só fazendo a famosa “desaposentação”. Mas eu não estou pensando nisso.

Diogo: Então o curso em Montevideo e o do IMPA foram no mesmo ano?

Prof. Lino: Sim, porque o curso em Montevideo foi em dezembro, janeiro, fevereiro e acho que seis ou sete dias de março, intensivo. Foi no Palácio Taranco. No sótão do Palácio Taranco tem um museu arqueológico muito interessante. E foi um curso que tinha duas disciplinas: álgebra moderna e topologia geral.

E o professor era francês. Depois de lá, no fim do ano eu fiz no IMPA. Dei poucas aulas aqui e fui para o IMPA. Me inscrevi lá porque aquele rapaz, Djairo Guedes Figueiredo, ia dar um curso lá no IMPA, mas ele estava nessa ocasião na Universidade de Brasília é... me parece que na Universidade de Brasília.

Diogo: Em 1971?

Prof. Lino: Acho que não. Isso foi lá em 1976, 1977.

Mas ele foi chamado a dar um Curso de Verão no IMPA e eu fiz o Curso de Verão com ele. Mas como eu tinha bastante tempo e eu estava folgado no curso, eu assisti umas aulas do Roberto Baldino, na UFRJ, e do nosso amigo Leopoldo Nachbin também. Então uma das coisas mais importantes que aconteceram naquela época, foi eu ter conhecido o Leopoldo.

Diogo: Sim. E aí o senhor teve esse curso no Rio de Janeiro...

Prof. Lino: É, no Rio de Janeiro eu fiz um com o Carlos Isnard, de topologia, e com o Yves Lequain... Conhece ele de nome? Yves Lequain, ele é francês e muito divertido. Porque ele está no Brasil, porque casou-se com uma brasileira, mora aqui, e é professor do IMPA. Fez mestrado, doutorado e pós-doutorado na França. Ele é egresso da Universidade de Grenoble, e não aprendeu o português... (risos).

É uma luta! Eu não sei. A última vez que eu o encontrei foi em Porto Alegre numa ocasião, numa reunião da Sociedade Brasileira de Matemática, ele estava e eu fui. Nos encontramos.

E então nós apelidamos o Yves de "Xiponhamos" porque ele não dizia suponhamos. Não saía direito. Então era "Xiponhamo". Sempre assim:

"Xiponhamo isso", "Xiponhamo aquilo", sempre!

Ele não dizia suponhamos...

O curso no IMPA durou um verão lá. Ele não estava no Jardim Botânico ainda. Ele estava lá Rua Luís de Camões. Lá numa mesma rua que tinha um prédio da biblioteca. No prédio antigo, é. No prédio antigo. Eu fiquei lá do fim de dezembro a começo de... Dezoito de dezembro eu cheguei no Rio. Dezoito de dezembro, janeiro, fevereiro, março. Com aulas diárias, porque de manhã com um e de tarde com outro.

Hoje os cursos do IMPA são mais folgados, entende? Naquela época teve no IMPA, visitando o IMPA, um americano que é aquele autor do livro de álgebra, Serge Lang, se não me falha a memória. Conhece ele? Ele teve lá. Ele era moço naquela época! Bem moço. Serge Lang. Assistimos o seminário dele também, entende? Agora topologia eu tive com Carlos Isnard. E a álgebra moderna que é... eu gosto muito de álgebra moderna com o Yves. O Yves até escreveu um livro de álgebra moderna.

E nessa ocasião aconteceu um episódio muito interessante. O Yves nos deu

uns problemas para resolver e do livro do Herstein, tópicos de álgebra, do Herstein. É um americano. É um livro que fica entre o do pai da álgebra moderna, que é o holandês, aquele, eu não me lembro o nome... E o livro, aquele do Birkhoff, de álgebra moderna também. É um livro que tenho os dois. É um bom livro. Então ele deu um problema uma série de problemas e disse:

“Isso aqui vocês tentem, mas eu não consegui fazer o problema.”

Tudo bem, ele não conseguiu fazer, a gente não vai conseguir fazer, entende?

Deixamos.

Eu estudava junto com um rapazinho de Niterói. E eu falei para ele:

“Vamos tentar esse problema aí.”

E ele disse:

“Não, se o homem não fez, tu achas que a gente consegue fazer? Não vamos fazer.”

“Então não vamos fazer.”

E não fizemos. Você entra na condição de aluno e fica aluno mesmo. Pode ter 50 anos de experiência, mas fica aluno. No dia da prova, o Yves deu o problema para a gente resolver.

Ah..., mas aí o rapaz lá de Niterói, o Edson, disse assim:

“Mas doutor, o senhor disse que não tinha conseguido resolver e nos deu para resolver na prova?”

E ele disse:

“É. Qual é a novidade? Se vocês resolverem eu aprendo com vocês como é que vocês fizeram.” (Risos).

E não pudemos dizer nada. Não fizemos o problema nem tentamos. Tinha uma menina baixinha, de Presidente Prudente, que fazia o curso também. Ela era desse “*tamanhozinho*” de pequenininha. Muito engraçada, divertidíssima! Excelente colega. E ela resolveu o problema!

Ah, o Yves pegou essa guria pelo braço e saía mostrando-a para todo mundo...

“Tá aí, ela resolveu o problema.”

Porque ele já tinha trabalhado no problema com o Wellington de Melo e eles achavam que o problema não tinha sido bem formulado pelo Herstein, era essa opinião e a guria resolveu o problema. Então ele disse:

“Não, Wellington, olha...”

Porque ele escreveu um livro com o Wellington de Melo também, o Yves Lequain.

Diogo: Por que o senhor falou que gosta muito de álgebra moderna?

Prof. Lino: É, gosto de álgebra moderna, porque eu acho que a álgebra moderna dá uma dimensão e uma visão muito nítida da estrutura da matemática contemporânea. É um edifício em cima de algumas colunas muito importantes, muito sólidas. Conjuntos, relações, funções e estruturas. Em cima disso se ergue esse majestoso edifício que é a matemática contemporânea.

Pode ser que no século XXII ela mude, mas no momento eu acho que ela é assim. Então, a álgebra moderna mostra isso. E ela tem implicações, inclusive, nas Séries Iniciais. Algumas coisas se podem corrigir lá pela quinta, sexta série, com um professor bastante experiente nessa área e que tenha um bom conhecimento de álgebra moderna, ele pode corrigir.

Exemplo, tu estás resolvendo uma equação: $5x + 8 = 5$, como é que faz?

Passa o oito para o segundo membro e ele troca de sinal. Mas por que que ele troca de sinal? Trocar de sinal não é assim. E daí trocou de sinal?

E eu acho que a álgebra moderna se bem utilizada ela... por exemplo: nós percebemos que o nosso aluno egresso do Ensino Fundamental, Médio, de hoje, ele não usa adequadamente o elemento neutro da adição, o zero. Ele não usa o elemento Neutro da Multiplicação. Por exemplo, se ele vai somar:

$$2 + \frac{3}{5}$$

Ele vai botar um embaixo do dois, vai calcular o Menor Múltiplo Comum MMC entre cinco e um e, depois, ainda vai multiplicar pelo numerador para somar.

Simple era transformar aquele dois em quintos, não é? É, dez quintos. Ele não sabe que pode fazer isso e ficar com uma fração que tem o mesmo denominador, portanto a soma é imediata.

E assim é a mesma coisa com relação às propriedades. A álgebra moderna dá muita ênfase às propriedades. E o nosso aluno não presta atenção. Dizer para eles que o produto vetorial não é comutativo, ele não dá bola. Entra por um ouvido e sai por outro. Ele não está nem ligado, ele quer saber se faz os exercícios, se vai acertar e tal, infelizmente...

E se é aluno da engenharia, pior ainda. Se é da engenharia só quer saber de fazer os exercícios. Eu, hoje de manhã, passei a manhã numa turma de engenharia, dando aula de álgebra linear e geometria analítica, e eu estou para entrar na equação da reta no espaço. Então, toda aquela parafernália anterior, a ferramenta toda “vetores no plano”, “vetores no espaço”, “espaço vetorial”, “dependência/independência linear”, “produto escalar”, “produto vetorial”, “produto misto”, “produto vetorial”, isso tudo já foi visto.

E eu estou achando que eles vão se sair mal. Hoje eu escrevi assim:

“ \vec{w} , perpendicular ao \vec{v} ”.

Resolvendo um problema. E escrevi:

“Então, \Rightarrow , então, o produto escalar é nulo.”

“Mas, professor, por que o produto escalar é nulo?”

“Porque é uma propriedade do produto escalar. O produto escalar de dois vetores ortogonais é nulo. Não lembra dessa propriedade?”

“Não.”

“Mas então a fórmula do ângulo entre dois vetores como é que é?”

“Não é essa aqui?”

Escrevi a fórmula no quadro.

“Quando esse ângulo aqui for 90° , cosseno de noventa graus é zero.”

Aí ele ficou pensando, aí olhou para o colega, o colega disse:

“É, o cosseno de 90 é zero.”

O colega estava sabendo.

“E para que essa fração fique igual a zero, o numerador não podendo ser zero, quem é que vai ser zero? É o numerador, que representa o dividendo.”

Aí ele fez assim:

“Ah, é verdade.”

Toda essa história é verdadeira. Na próxima prova eu posso dar uma questão para ele semelhante e desse tipo, que ele vai errar. Não gravam nada, nada... Impressionante! Eu estou dando aula nessa turma da manhã que é uma turma boa, porque ninguém trabalha. Todos podem estudar bastante. Mas na verdade quem estuda aqui na Universidade, são os da noite, são os que trabalham o dia inteiro. Esses alunos estudam. No meio dos alunos que trabalham o dia inteiro e estudam à noite, têm alguns alunos que não trabalham e esses também não estudam.

Seguido a gente fica sabendo “esse trabalha, esse não trabalha”. Mas o rendimento é baixíssimo porque trabalha, não tem condições de fazer muita coisa. Então a reprovação e a evasão são grandes. E o Brasil precisando de engenheiro, precisando de professor, precisando de gente que faça esse país crescer... É difícil. Mas, continuemos.

Diogo: Quando é que o senhor aprende álgebra moderna?

Prof. Lino: Eu aprendo... Quando cheguei aqui, já tinha algumas noções de álgebra moderna, bastante boas até. Entende? Eu estudava sozinho, é, sozinho.

Minha formação é mais ou menos sozinha. Eu estou dizendo por que o senhor está precisando, mas a minha formação é praticamente autodidata.

Na universidade, honestamente eu não sei, sem nenhuma arrogância, eu aprendi pouco. Aprendi pouco. As coisas que eu aprendi na universidade, é, foi em matérias que eu não tinha estudado.

Por exemplo, mecânica racional eu não tinha estudado e o curso tinha mecânica racional. A física, para mim, eu achava que ela era um lugar onde eu podia aplicar a matemática, aplicar o que eu sabia da matemática, mas eu não me agradava estudar. Eu achava que para estudar física a ponto de fazer aplicações da matemática, na física eu precisaria fazer laboratório, experimental, e eu tinha uma ideia errada. Daí um dia eu conversei com o Caldellas, que é esse professor de português e ele me disse:

“Você pode estudar física teórica sem necessidade de laboratório.”

E aí ele me deu umas ideias e aí eu melhorei os meus conhecimentos de física e aprendi. E aí em determinado momento eu lecionei física no Colégio Gonzaga.

Mas a álgebra moderna eu aprendi sozinho em um livro muito interessante, muito bom. Do Birkhoff, do André Birkhoff. É um clássico, é um livro difícil. Foi ali que eu tive que queimar as pestanas.

Pois sim, eu o comprei. Eu tenho muito livro de álgebra moderna, tenho bastante. Tenho um livro de um português que escreveu o livro... imagina só “J. Vicente Gonçalves”. Ele escreveu um livro em francês morando lá em Portugal. Eu não sei por que, ele escreveu em francês, publicou lá em Portugal em francês. São coisas, né?

Diogo: Como o senhor teve contato com esse livro do Birkhoff?

Prof. Lino: Esse livro de álgebra moderna quem me sugeriu foi a Joana. A Joana de Oliveira Bender. É porque a Joana estudou aqui no Pelotense, e ela era de Santa Vitória do Palmar. Toda a família Bender era de Santa Vitória. Então ela estudou no Pelotense e frequentemente a Joana vinha de Porto Alegre, quando ela era assistente do Tietböhl vinha para Pelotas. Sabe onde é que ela morava?

Aqui na esquina, morava na rua, ali na esquina. Tem uma garagem, estacionamento hoje, mas ali tinham dois castelinhos, estilo alemão, bonitos, e a família da Joana era dona de um destes. Então, quando ela vinha aqui em Pelotas eu sabia, ou encontrava ela no centro e eu me aproximava aqui para conversar com ela sobre matemática, e ela sempre me deu muito apoio, entende?

Então ela me disse que ela conheceu esse livro lá com o Rey Pastor, porque ele foi um dos professores que a orientou quando ela foi para Espanha e ela me deu esse livro. O Rey Pastor eu conheci através dela, e as obras do Rey Pastor eu tenho quase todas, eu comprei por causa dela, e algumas delas eu consegui na Argentina, entende? Então álgebra moderna eu tive contato com ela, ela que me deu a ideia. E é interessante porque... quer ver?

Eu comecei em 1947, sabe quando que eu... que eu ouvi pela primeira vez? Eu nem tinha ouvido nem tinha lido nada antes. Foi só em 1950 que eu ouvi falar sobre conjuntos. O vocábulo conjunto era um vocábulo normal que traz consigo a ideia de pluralidade. Nada mais do que isso, um vocábulo da língua portuguesa, mas ele não representava mais nada a mim.

Esse conceito da língua portuguesa me foi passado por um antigo professor do Pelotense, Joaquim Alves da Fonseca. Eu encontrei com ele na rua, acho que foi na Anchieta, perto do cinema. Eu sei que eu saía do cinema e encontrei com ele. E aí nós fomos conversando até o Café Aquários, porque o Aquários é um ponto de encontro clássico aqui em Pelotas, certo? E durante o cafezinho, ele me falou que teria comprado um livro e me disse assim:

“Eles estão procurando exprimir das ideias centrais da matemática em função dessa nova ideia que tá germinando, que tá aparecendo aí, que é a ideia de conjunto.”

Foi aí que ele me explicou mais ou menos e eu não entendi direito o que era aquilo. Eu sei que nessa época ele me falou daquele professor Canadense, Jean...

É, ele que é um educador matemático também. Ele me falou porque ele teria

ido a Porto Alegre, e assistiu, lá em Porto Alegre, uma conferência que o canadense teria feito e ele trouxe alguns livros dessa época.

Diogo: Professor, a gente tem um livro seu, como é o nome: *Introdução à história da matemática no Brasil* ou *História concisa da matemática no Brasil*? Não me lembro.

Prof. Lino: É *Visão geral da matemática no Brasil*.

Aquilo! Aquilo foi uma coisa que foi taquigrafado. E foi uma das primeiras coisas que eu escrevi. Porque a primeira coisa que eu escrevi eu não publiquei no Rio Grande do Sul, publiquei no Rio de Janeiro, foi *Problemas da matemática contemporânea*.

É um artigo que foi publicado na Revista da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi). “Problemas da matemática contemporânea”⁷⁴. Mas eu vou lhe conseguir um xerox, porque eu só tenho uma revista. Foi publicado em 1957/1958.

Diogo: E o senhor tem a revista?

Prof. Lino: Tenho.

Mas o problema foi o seguinte, eu fui a um congresso de ensino de matemática, em 1957, em Porto Alegre. Eu fui ao congresso patrocinado pelo Santa Margarida, a minha ida foi o Santa Margarida que patrocinou. E eu parei no Umbu Hotel, não existe mais esse hotel. E nesse hotel parava o Ary Quintella, o Malba Tahan, o Roberto Peixoto, o Aroldo Lisboa da Cunha e o Jorge Manoel Ferreira Barbosa. O Jorge Manoel Ferreira Barbosa era professor do Colégio Militar e depois do Instituto Militar de Engenharia e, depois foi professor da UFRJ e depois da Universidade Federal de Niterói, que foi a última vez que eu encontrei com ele lá em Niterói. E então nós paramos no hotel. E eles estavam sempre conversando, sempre conversando e aí eu comprei um livro do Malba Tahan na livraria e entrei no grupo, eles estavam sempre conversando, eu entrei no grupo para pedir para ele me autografar o livro. O Malba Tahan autografou, perguntou de onde eu era, eu disse que

⁷⁴ Para ver o artigo completo, acesse os anexos p. 346.

sou de Pelotas e ele disse:

“Ah eu tive em Pelotas...”

“Eu assisti, o senhor fez uma palestra lá em Pelotas na Rádio Cultura.”

“É.”

Quando a Rádio Cultura era, sabe aquela rua ali, na Sete de Setembro, onde tem aquela loja da Quero-Quero? Ali foi a Rádio Cultura, e aquele prédio tinha um auditório muito grande ali embaixo, que foi onde a loja modificou. Então trouxeram gente de fora para inaugurar a Rádio Cultura. Eu me lembro que trouxeram cantores, veio o Chico Alves, Orlando Silva, Carmélia Alves, puxa! O Orlando Silva não pode vir de taxi lá do Porto para cá, entende? Foi muita mulher lá no Porto e ele teve que vir a pé. Foi um verdadeiro comício com Orlando Silva aqui!

Bom, e depois mensalmente, de dois em dois meses, tinha um *show*, um evento qualquer naquele auditório, era um auditório muito bonito. Então numa dessas, veio o Malba Tahan fazer uma palestra sobre jogos e recreações matemáticas. Esse era o título da palestra e eu fui lá, e daí quando eu encontrei com ele em Porto Alegre eu disse para ele:

“Não, o senhor teve lá em Pelotas, eu lhe assisti e tal...”

E ele disse assim:

“E o que que eu fiz?”

“O senhor fez uma adivinhação lá, o senhor se lembra? Um número que divide pelo número, bom, aquela lá é antiga.” Eu mexi com ele.

Aí ficamos mais ou menos, é... entrosados, todo o grupo e eu. Ele autografou o livro para mim e o Jorge perguntou para mim se eu conhecia aqui em Pelotas uma determinada pessoa que trabalhava na Escola de Agronomia. Eu disse “conheço”, pois ele disse:

“Pois é, ele teve lá no Rio de Janeiro falando comigo, me levou umas coisas lá...”

Que era o professor Edilberto Amaral, da Escola de Agronomia, já falecido. Ele era pernambucano. E então eu conversei com o Jorge, em separado do grupo, a respeito do Edilberto, porque se ele quisesse que eu trouxesse alguma coisa para o Edilberto, eu traria... E eu estava com o artigo, assim, debaixo do braço, e ele disse:

“Isso é xerox de artigo de uma revista?”, perguntou o Jorge. E eu disse:

“Não, isso é um artigo que eu escrevi e então eu estou dando uma lida porque a Revista Agros, lá de Pelotas, quer publicá-lo. E eu quero ver, corrigir aqui o

português, para agora na minha volta publicar”.

E ele disse:

“E eu posso ler?”

“Pode.”

E eu dei o artigo para ele ler. Ele disse:

“Não publica na Agros, eu vou publicar lá no Rio. Vamos fazer o seguinte, eu vou mandar fazer uma cópia...”

Naquela época não tinha xerox, não tinha nada... E ele levou lá num negócio e o cara tirou uma cópia.

Era umas quatro, cinco páginas o artigo, é grande o artigo. É “Problemas da Matemática Contemporânea”. Era uma petulância da minha parte, uma petulância muito grande escrever um artigo (risos) com esse título, com o meu conhecimento naquela época, era um absurdo. Se fosse hoje, eu não escreveria de jeito nenhum. Mas quando se é moço não tem fronteiras, é uma loucura.

Bom, e o Jorge levou, leu o artigo e publicou mesmo e me mandou sessenta revistas. E eu dei as revistas, porque todos queriam, dei para os amigos e fiquei com uma revista, eu tenho uma só. Mas eu vou trazer a revista e o senhor me cobre ela, me cobre e eu vou trazer a revista e vou tirar o xerox da revista...

É claro que o artigo é um artigo assim com considerações juvenis, porque naquela época, em 1957, eu tinha pouca idade e por causa disso teria que ter muito pouco conhecimento sobre filosofia da matemática. O artigo é sobre aspectos da filosofia da matemática. Eu abordo temas relacionados ao Logicismo do Russel, ao Formalismo do Hilbert, e ao Intuicionismo do Luitzen Von Braun, do holandês aquele, entende? E, então, no final, me parece que a última frase do artigo é do Richard Courant. Naquela época eu já tinha lido o livro do Courant, o cálculo do Courant, que é considerado um dos melhores livros de cálculos já escritos, né, conhece ele?

Mas o senhor o conhece? Ele é muito chato porque ele fala muito! É uma coisa impressionante, mas é cheio de ideias, cheio de ideias. É um livro que de vez em quando eu olho para ele hoje e aparece uma ideia nova, entende? É muito bom, é um livro muito interessante.

E o que me motivou a escrever esse artigo? No geral, o que eu escrevo sempre tem uma motivação externa, compreende? Externa. E aquilo o que me motivou foi porque eu fiquei entusiasmado, comprei, me parece que naquela época, eu comprei aquele livro *O que é isso da matemática*, me parece que comprei em

espanhol, a matemática do Courant, Richard Courant e o H. N. Robbins, *O que é matemática?* E me entusiasmei porque eu vi naquele livro ideias que eu não tinha conhecimento, entende? Ideias de topologia, e aquilo me fascinava, me fascina de certa forma até hoje, compreende?

Alguns aspectos da matemática me deixam, às vezes, até emocionado. Então eu me lembro que naquele livro eu tive, pela primeira vez, contato com a Cinta de Möebius, a superfície de uma só face. Aquilo me fascinou, eu fiquei... eu achei extremamente bonito. E depois eu li um livro do Fausto Toranzos, que é um matemático argentino, cujo título é *Metodologia e fundamentação da matemática contemporânea* e esse livro é muito interessante também. Então eu resolvi escrever o artigo. E se fosse hoje eu ia pensar assim:

“Você não tem condições de escrever esse artigo, todo mundo já escreveu esse artigo.”

Eu acho engraçado, quantas pessoas já escreveram, muito mais competentes que eu, escreveram um artigo como esse aí e nem publicaram? Porque as revistas não aceitaram. Então eu não vou escrever, escrevo para mim. Mas na época eu tinha em 1957, em 1957 para 1929, quantos anos são? São 28, né? Esqueceu a maquininha em casa... (risos).

Então, com 28 anos a gente é jovem, entende? E a gente não mede o... eu reconheço que algumas coisas que eu fiz, hoje eu acho que é peito demais é petulância demais. Mas de qualquer maneira foi publicado. O Jorge gostou do artigo. Depois eles leram, o Aroldo Lisboa da Cunha, Jorge. O Aroldo Lisboa da Cunha era um professor de álgebra moderna da UFRJ na época, e tinha sido professor do Colégio Pedro II, entende? Lá no Colégio Pedro II é... Outra coisa muito interessante, né? A matemática no Brasil, as querelas e as encrencas que têm surgido lá, entende?

Diogo: O senhor falou que foi a um congresso em 1957, em Porto Alegre. Como é que foi o congresso? O que o senhor lembra do congresso?

Prof. Lino: Bem, me lembro que para presidente do congresso foi escolhido o Roberto Peixoto, professo do Colégio Pedro II e na Faculdade Nacional de Engenharia. E bom, estavam no congresso o Malba Tahan, dos conhecidos, o Ary Quintella... Em Porto Alegre, em julho. E estava um frio de lascar. Um frio, choveu e esses cariocas tudo... Então o Ary Quintella, ele era baixinho, muito, e tinha umas

lentes que pareciam lentes de garrafa. Então depois desse artigo, desse episódio lá no saguão do Umbu Hotel, que nós começamos, conversamos todos lá, é... O Ary Quintella, qualquer coisa que ele precisava de Porto Alegre, ele procurava algum gaúcho e então ele dizia:

“Professor, vamos sair. Eu vi que os gaúchos aqui compram e usam ponche. Então eu quero comprar um ponche para mim.”

“Por que o senhor vai levar ponche para o Rio de Janeiro?”

“Não, para mostrar que o pessoal daqui usa ponche num frio desses aí.”

Então era moda naquela época andar sempre de terno e gravata, mas não poncho de inverno, poncho de lã. E eu tive que sair com o Ary Quintella para comprar um poncho para ele. Ele comprou e levou.

Ele ficou muito contente comigo porque eu adotava os livros dele no Pelotense, no Curso Científico. Ele tem uma coleção de livros do Curso Científico e era o livro que eu adotava, entende? Me deu até uma coleção de livros.

E o congresso foi muito bom. Nós, eu, o Platão, esse que é filho do seu Joaquim, e a professora Cecy da Nova Cruz Sacco, que eu lhe falei na aula passada... é... aula passada, não... é um hábito professor (risos).

Aula, não. A gente se trai, se distrai. Desculpe. Então, nós apresentamos uma proposição no congresso que era sob a avaliação da aprendizagem. Eu não me lembro bem o que era, mas nós apresentamos uma proposição.

E estava o Osvaldo Sangiorgi também, lá de São Paulo. Estava o Luiz Henrique Jacy Monteiro. Porque como já faz muitos anos, eu não me lembro, não me lembro “de cor” o nome das pessoas, com quem eu dialoguei, com quem conversei na época. Uma pessoa que naquela época me impressionou, muito mesmo, foi o Malba Tahan. Ele tinha uma habilidade para contar história.

Ele, no meio do congresso, não havia um intervalo não, é, era um *coffee-break* e estava se aproximando a hora do intervalo, e o Roberto Peixoto era quem estava abrindo o congresso, a palestra inicial era do presidente, e o Malba Tahan disse assim:

“Presidente, dá licença...”

Cheio de gente o auditório, palestra inicial, era a abertura. Porto Alegre, na PUC.

Ele disse:

“Presidente, posso contar uma história?”

E o Roberto disse que ele podia contar a história.

“Pode.”

E ele passou lá para a frente para contar a história. Ele contou uma história de mais ou menos uns vinte e cinco minutos. Sabe qual era a história?

De quando ele era aluno, no internato do Colégio São Bento ou no Colégio Pedro II, eu não me lembro muito bem qual era o colégio. É, quando ele contou foi em 1976, naquela época a história se passava 76 anos atrás, entende? Hoje, 100 anos atrás. Naquela época, 76 anos atrás, então a história se passava em 1910. Aí ele começou dizendo assim:

“Pois eu me acordei com o diretor do internato batendo na porta do quarto de todos os internos e dizendo: ‘Moços, vamos levantar-nos, vamos lá para a sacada, terraço, para ver o maior fenômeno deste ano.’”

E ele está contando a história. Ele criou uma expectativa tão grande, tão grande, que era um silêncio sepulcral dentro do auditório. Aí ele tinha que dizer que era o Cometa Halley, que eles foram ver. Acordaram a gurizada para levar para o terraço para ver o Cometa Halley aparecendo. O diretor já sabia que era naquele dia, e de fato, o Cometa Halley aparecia, ele aparece de 76 em 76 anos. Ele apareceu em 1910 e depois em 1986, nós nos lembramos.

Então ele contou isso. Magnífico, sabe. Ele foi aplaudido de pé, quase que por cinco minutos. Ele era muito hábil para contar história! Estava no fim da história, eu me lembro que estava no fim da história, e isso a gente comentou depois de muito tempo, e não se percebia que o desfecho era esse, o Cometa Halley. E todos nós sabíamos do Cometa. Ele tinha uma habilidade enorme para contar histórias, tem até um livro dele muito interessante *A arte de contar histórias*.

O homem que calculava também foi um livro que me fascinou na juventude, era adolescente quando eu tive *O homem que calculava*. Tem um outro dele muito interessante *Meu anel de sete pérolas*, *Mil histórias sem fim*, também tem *Maktub*, que significa “está escrito”.

É um outro dele também, que é matemática... *Diabruras da matemática*. Não conhece esse? É divertido, tem cada coisa.

Diogo: Professor, vou lhe provocar um pouco mais. O senhor disse que começa seus estudos de álgebra moderna pela influência da Joana e estuda sozinho, e quando o senhor vê álgebra no curso de Matemática, o senhor já tinha estudado. Mas depois você faz mais dois cursos de álgebra moderna. Um no IMPA e em

Montevideo. O que o senhor lembra desses cursos?

Prof. Lino: Bom, o de Montevideo, o professor do curso foi Infantozzi, o nome dele eu não lembro direito. Ele deu um curso bastante extenso, bastante, com poucos problemas, exercícios, mas um curso extenso. Foi um curso até representações de grupos, entende?

E o curso de Yves, ele pautou o curso de álgebra moderna em cima do livro do Herstein e num determinado momento, ele já dava a estrutura de Grupo, Anel, Corpo e Domínio de Racionalidade. Depois ele desandou um pouco para as aplicações e as implicações da álgebra moderna em outras coisas. Aí ele começou a fazer exemplos práticos e começou a mostrar, detalhadamente, que..., mas antes, de ele fazer estas aplicações, ele entrou um pouquinho dentro da álgebra linear.

Ele definiu e estudou algumas propriedades do conceito de espaço vetorial, aí ele passa a mostrar que o conjunto das funções deriváveis, o conjunto das funções contínuas, o conjunto das funções monótonas crescentes ou decrescentes, constitui uma estrutura algébrica que, se isso fosse feito antes, ele era partidário dessa ideia e eu compartilho com ele, do curso de cálculo, o curso se tornaria mais viável. Não digo mais viável, menos abstrato, mais surpreendente.

Porque se a gente prestar atenção bem, tem algumas coisas em cálculo que são surpreendentes. A Derivada é uma indeterminação que você aplica a grandeza zero sobre zero. E se você manipula direito, dá uma nova função. É surpreendente que o Newton e o Leibniz tenham tido a genialidade daquela ideia. É muito surpreendente.

E o Yves partia do conceito de estrutura algébrica e mostrava que as funções contínuas e as funções deriváveis constituem o espaço vetorial e, por esse fato, de elas construírem o espaço vetorial, elas estão sujeitas a todas as propriedades dessa estrutura. Isso é muito importante.

Então ele dizia que isso dá uma ideia de Unidade, coisa que aqui Infantozzi em Montevideo não me mostrou, e o Yves enriqueceu bastante. A ideia essa de que das funções contínuas, funções deriváveis, funções monótonas crescentes, monótonas decrescentes constituem um espaço vetorial, portanto, a soma e a multiplicação por escalar continuam valendo.

Diogo: Esses cursos, depois o senhor vai usá-los nas escolas, ou o senhor já

estava aqui no Ensino Superior? Isso vai para sala de aula, para dar aula na formação de professores, como? Como o senhor vai ensinar?

Prof. Lino: Sim, eu já estava nos dois cursos superiores. Vai porque aqui se tinha álgebra. Aí na minha volta, no meu retorno desses cursos, é natural que a gente discuta, e eu dei minhas opiniões. Aí se fez uma pequena modificação na estrutura do Curso de Matemática logo que eu cheguei, entende? Até para que eu aproveitasse...

Então o curso passou a ter um pouco mais de álgebra moderna, que é dois semestres, álgebra moderna I e álgebra moderna II. Álgebra moderna I ia até teoria dos grupos e álgebra moderna II, até o começo da Teoria de Galois. E hoje não acontece isso porque temos duas aulas por semana de álgebra moderna no curso. Não tem como dar. E não é só por isto, é porque eles vêm do ensino básico sem... mesmo que sejam talentosos, porque alguns são.

Tem uma menina que tenho aqui que é extremamente talentosa, tem uma habilidade para matemática muito grande, mas os recursos que ela trouxe foram muito poucos, apesar dos colegas e dela ter estudado no interior do município, na zona rural.

Mas a gente percebeu aqui o talento dela e em seguida a gente começou a cercá-la, e hoje ela deve ser, disparado, a melhor aluna de toda a Universidade, entende? Ela agora vai para Portugal, para Universidade de Lisboa. Mas eles vêm, eles não sabem, eles não têm mais assim, não são capazes de analisar, de olhar, de interpretar, de concluir, entende? Eles só querem fazer...

“Ó, deu $\frac{2}{3}$ deve estar errado!”

“Por que?”

“ $\frac{2}{3}$ é um número feio.”

Eles estão nessa de ser preconceituosos com os números, tem uns que são feios e uns que são bonitos (risos). Eles acham isso. É, tem coisas assim, uma coisa curiosa. E eu acho que o governo tem que tomar providências urgentes para melhorar a qualidade do ensino, porque se não nós vamos falir, porque ninguém mais lê. O número de pessoas que leem é muito pequeno e se publica muito no Brasil. O problema é que o Brasil tem muitos habitantes, por exemplo, que a metade do Brasil não leia, são cem milhões de leitores.

Diogo: Como foi implementar esse curso de álgebra moderna? Quando o

senhor diz que volta, como foi esse processo?

Prof. Lino: Para iniciar o processo, a gente vai ao departamento. Naquela época a Universidade tinha uma estrutura diferente. Hoje ela tem a estrutura de centros, naquela época ela tinha uma estrutura de escolas. E nessas escolas tinham os departamentos. Por exemplo, o Departamento de Matemática, muito semelhante às Universidades Federais. Nas Federais a estrutura mais poderosa é o departamento, é o Departamento que manda na criação do curso. Se quer cria, se não quer, não cria.

Eu me lembro que a criação do Curso de Matemática da Universidade Federal foi um parto, difícilíssima. Criou-se uma comissão de três membros para criar o Curso de Matemática. Passou um ano e essa comissão não se reuniu, porque o presidente não tinha interesse em criar o curso, isso que essa comissão foi um pedido do reitor. Aí o reitor forçou, eles fizeram um relatório: precisava contratar tantos doutores, tantos mestres, e o reitor disse:

“Não vai dar, não tem condições, bota uma pedra em cima disso.”

E assim ficou parado. O Curso de Matemática foi criado na marra pela Mabel, Maria Isabel, quando ela era Pró-Reitora acadêmica na gestão do Amílcar Gigante.

Eu já estava aposentado, eu lutei lá, acho que durante uns quatro anos para criar o curso lá e não saiu.

Então aqui na Universidade Católica a gente propunha, e isso ia para o Conselho Universitário. Aqui o Conselho aprovou a mudança no curso e algumas disciplinas para o curso. Enquanto agora, depois disso, vieram algumas auditorias do MEC e acharam que o curso estava bem. Depois vieram outras e acharam que o curso tinha que mudar. Na última que teve aqui, veio um professor que gostava de álgebra, e um outro que não gostava de álgebra. O coordenador do curso aqui achava que o curso tinha muita álgebra, por influência minha, porque quando eu retornei, eu inseri bastante coisa de álgebra, eu gosto muito de álgebra, é normal isso, entende? Bom, mas o coordenador não gosta muito de álgebra, gostava mais da área de estatística, análise numérica etc.

Porque o curso de licenciatura, ele fica preso até a metade ao ensino do Ensino Médio, porque ele está formando o indivíduo. Depois disso, ele parte para umas disciplinas que, digamos assim, abrem os horizontes do fulano, mas que não tem mais ligação com o Ensino Médio, por exemplo: cálculo, geometria analítica,

cálculo vetorial, análise vetorial, análise matemática, análise real ou complexa. Análise não tem mais nada a ver com o Ensino Médio, o aluno, apenas, digamos assim, exacerba as ideias centrais da matemática que vão ser, necessariamente, muito úteis para o professor lá, mas que não tem mais ligação. Matemática moderna, matemática combinatória, não tem.

Então, quando vem um auditor do MEC e ele acha:

“Não, mas o curso de vocês tá muito para o bacharelado.”

Então, aí veio outro que é bacharel e que acha que o licenciado tem que ter mais...

“Não, não, mas esse curso tá precisando disso, tá precisando daquilo outro...”

Então essa última versão que está aqui agora é decorrente de uma visita que foi feita pelos auditores do MEC há dois ou três anos, em que o coordenador do curso era outro, e o coordenador do curso falou para um dos coordenadores, dos auditores do MEC:

“Você não acha que o curso tem muita álgebra?”

E o cara que também não era fã, falou maravilhado:

“É, acho que tem álgebra demais.”

Então, no relatório deles tem que diminuir, por quê? Para colocar mais geometria.

Está, está tudo bem. Então eu consultei e nós tínhamos dois semestres de álgebra moderna, temos um semestre só. Tínhamos dois semestres de álgebra abstrata, e de álgebra linear temos um só. Por exemplo, a álgebra linear, no primeiro semestre dávamos toda aquela parte inicial. Matrizes, determinantes, sistemas lineares, espaços vetoriais até transformações lineares e, no segundo semestre, dávamos os autovalores, autovetores, vetores característicos e aplicações da álgebra linear.

Agora essa parte ficou prejudicada porque ficou sem a parte inicial. Agora, talvez esse ano que vem, aparece alguns auditores do MEC, e aí vamos ver se eles vêm mais flexíveis e tal, entende?

Porque varia, por exemplo, nós tivemos uma vez aqui aquele professor da USP e foi muito boa a visita dele aqui. Possani era o sobrenome dele, Claudio Possani, é da USP. É muito, muito bom, muito bom, muito interessante. Ele escreve com frequência na *Revista do Professor de Matemática*, e ele deixou um curso interessante, compreende? E achou que nós deveríamos, é, escrever mais e usar o

que a gente escrevesse dentro da sala de aula.

Eu me lembro que ele achou engraçado, eu achei engraçado e todo mundo achou muito engraçado, porque ele disse:

“Tem que fazer como o Lino.”

Entende? Porque eu escrevo mesmo, eu, se os guris não comparam, eu faço uns rabiscos lá numa apostila, boto lá no xerox e digo:

“Vocês vão lá no xerox e copiem.”

Por que eles não compram o livro, né? Ninguém quer mais comprar livros.

Eu ficava desesperado, mesmo sabendo a matéria. Eu ficava desesperado quando o professor dizia assim:

“Olha, vou seguir tal livro.”

Entende? E eu não conseguia, às vezes, o livro. Sendo que o livro não ia me fazer muita falta porque eu tinha outros livros daquela matéria, porque a minha biblioteca é muito grande, entende?

Eu comecei a montá-la à medida que eu comecei a trabalhar como professor. Então eu tenho, e eu notava que na minha época todo mundo queria comprar o livro e era engraçado quando eu chegava aqui e não acontecia isso.

Eu me lembro que quando eu comecei dando cálculo para o Curso de Engenharia, eu examinei os livros de cálculo e o que estava sendo adotado aqui era um livro muito engraçado que tinha aí de cálculo, meio complicado, era o livro do José Abdelhay, que o foi o concorrente do...

Bom, parece que o livro era em três volumes, em dois ou três volumes, mas era um livro muito, para Engenharia eu o achava muito pesado. Aí eu comecei examinar e gostei muito do livro do Nikolai Piskunov, que é um Russo. Porque é um livro que não é para um curso universitário da Rússia, era para um curso técnico. É para um curso técnico! (Risos).

Eu estudei pelo Piskunov, mas eu estudei pelo Piskunov em francês. A primeira edição que eu consegui dele foi em francês. Depois que eu consegui uma edição em espanhol e hoje eu tenho a edição em português também.

Mas acontece que a Ludmila, lá da Universidade Federal, é que me disse que ele era um livro para o curso técnico superior lá na Rússia.

Então eu disse para um rapaz que tem aí no curso de física, que foi meu aluno no Curso de Engenharia, e eu me lembro que eu chegava em aula e tinha trinta alunos no curso de Engenharia, trinta e um, trinta e dois, vinte e oito, uma coisa assim, eram

turmas grandes, e eu disse:

“Olha, o livro vai ser esse.”

E essa livraria aqui, a Vanguarda, ela está aqui há muitos anos, ela era ali naquele “T”, que tem ali bem pequeno. E eles chegavam ali e encomendavam os livros. Dois, três dias depois estava todo mundo em aula com o livro. Os alunos da engenharia compravam o livro e hoje ninguém mais compra. Aí chegam com o celular, é verdade, o professor passa a chamada, ele assina, passa para o outro, é impressionante. Então, os dias mudaram, mudaram muito.

Diogo: Professor, o senhor falou do aspecto institucional da sua volta dos cursos de álgebra moderna. E para os alunos, como que foi a volta para o senhor? Como foi ensinar álgebra moderna, quer dizer, houve mudança na forma de ensinar, como foi a reação deles?

Prof. Lino: Inicialmente, não foi, digamos assim, favorável, porque o aluno sempre acha que vai piorar para ele, vai tirar nota baixa e o aluno pensa na nota. Eu tenho que passar, eu tenho que tirar nota para passar. É muito difícil você encontrar, na graduação, um aluno que está preocupado em aprender, ele está preocupado em passar, não em aprender. Aprender não é o objetivo principal. O objetivo principal é passar.

Bem, mas em seguida esta pequena resistência desapareceu e virou uma coisa bastante interessante, porque eles passaram a estudar bastante álgebra moderna e aquelas demonstrações, independente disto.

Esse cara aqui em Montevideo apresentava toda a exposição dele com muita pouca palavra escrita em espanhol no quadro. Ele utilizava muito a linguagem simbólica com grande desembaraço, entende? Então a gente o chamava de filhote de Bourbaki, nós apelidamos ele, o Infantozzi de filhote do Bourbaki, por causa da linguagem que ele utilizava.

Então, nós adquiríamos, eu adquiri lá um bom desembaraço no uso da linguagem simbólica em álgebra abstrata. E chegando aqui, aos pouquinhos, eu fui fazendo isso e os alunos, ao menos nas três ou quatro primeiras turmas, foi muito bom. Hoje em dia se pode fazer pouca coisa porque são só duas aulas por semana. Imagina que na álgebra moderna as aulas duram, por exemplo, das 19:15h às 20:30h. Então, das 19:15h às 20:15h dá 1h, 20:30, 1:15h. Duas aulas por semana são 2:30h.

Duas horas e meia, né? São 60 mais 30, são 90 minutos, né? Duas horas 120, mais 30, 150 minutos para dar álgebra moderna ou cálculo, numa semana. Não se pode dar nada, entende?

Então, perdeu-se o embalo. A gente está mais velho, cansado, não é cansado, não, mas mais velho a gente fica meio irritado com algumas coisas assim.

Antes eu superava com mais facilidade, agora eu fico abalado, por que o que eu posso fazer? Eu percebo que quando eu dou cálculo, às vezes, para os repetentes, eles sabem manipular aquilo de Limites, assim, mas só manipulam mesmo, não percebem o sentido profundo daquilo.

Eles não percebem o sentido verdadeiro do conceito de Derivada, eu fiquei surpreso porque eu disse para um aluno que a integral Definida é uma Soma e que a integral Indefinida é um processo para você achar a Função, na qual você vai substituir os Limites de Integração, para achar um número, e esse número é a Soma.

“Ah, é... é!”

Entende? Eles não percebem isso e aí eu fico desesperado, porque eu acho que com o passar do tempo, com o envelhecimento eu perdi a paciência, não a paciência externa, eu continuo paciencioso e tal, tolerante, mas a paciência interna me deixa totalmente angustiado. Eu não ficava assim, hoje eu fico angustiado... Como esse cara não percebe isso? E é verdade.

“Mas é engraçado, eu não tinha percebido isso...”

E meus alunos de antes percebiam isso. Percebiam. Eu tenho alguns alunos que estudaram comigo e com outros professores e a gente percebia que eles vinham muito bem-preparados. Eles, comparados com os de hoje, o pior aluno até a década de 1980, o pior aluno que chegava aqui na Universidade, rivalizava com um dos melhores de hoje. É uma coisa impressionante. Porque ele não, ele não sabe ler direito, não sabe escrever direito nem o nome dele. Tem coisas... Eu coloco na prova assim “escreva seu nome com letra de forma”. Eu não consigo ler nem ele. Eu dei uma prova “escreva seu nome com letra de forma” e eu escrevo a palavra forma com letra de forma que é para ele ver o que é para fazer. Eu fiz uma prova, no Curso de Engenharia e tinha uma questão dissertativa que o aluno tinha que falar em abscissa. Ele escreveu quatro vezes abscissa e as quatro vezes ele escreveu diferente das anteriores. Aí eu perguntei para ele, mas eles são inteligentes.

“Qual é a que tá certa?”.

“Depende do senhor, é o senhor que vai corrigir...” (Risos).

Criativo, entende? Inteligente ele é, mas não sabe escrever. Eles dizem assim:

“Professor, o meu problema é o problema, porque eu não sei interpretar o problema.”

E muitos confessam. Eu fiquei chateado mesmo, porque um senhor, casado com filhos, está fazendo engenharia e disse para mim, ele deve ter uns vinte e oito, trinta anos:

“Professor, eu tenho uma dificuldade muito grande em entender o enunciado do problema, porque eu não sei ler direito, eu fui mal alfabetizado.”

Bah, quando o cara reconhece isso, é muito complicado. Então a gente não sabe o que vai fazer, fazer o quê? Agora não dá para voltar para trás.

A tabuada é um problema ainda, a maquininha mostrou a que veio (risos). Entende? Mostrou a que veio. A tabuada é um problema sério, alguns assim demonstram que estão viciados. Eles até sabem a tabuada, mas eles ficam dependentes da máquina. Se eles não veem no visor o número, eles ficam com aquela ideia de que “isso deve estar errado”. Então, se aparece um $\frac{(2\sqrt{2})}{5}$, por exemplo, eles pensam:

“Tá, isso deve estar errado, professor...”

“Por quê?”

“Porque o número é feio.”

Eles querem que dê assim: 5, 7, 8, negativo ainda vai, mas se tem fração e com radical, aí complica. E eles têm tudo isso no Ensino Médio, e eu não posso voltar para trás, porque se eu volto para trás... Para o senhor ter ideia da angústia dessa gente, em uma ocasião eu fui em quatro colégios e disse:

“Eu vou dar um curso de Introdução à Álgebra e vou chamar o Curso de álgebra elementar, mas fundamentalmente eu vou estudar funções reais de uma variável real, sem processos de limite. Irá ter determinação de domínio, crescimento, decréscimo de gráficos.”

Fui em três colégios e anunciei isso, nas séries do Ensino Médio. E disse:

“Na próxima quarta-feira as inscrições estarão abertas na Universidade Católica, das 14h às 17h.”

Eram só três horas de inscrição. Daí aqui tem um pátio e tem um prédio que fica assim, que é o prédio dos DA's, eu me encerrei ali com mais duas moças que

estavam me ajudando, para fazer as inscrições. Se inscreveram trezentas e dezessete pessoas em três horas. O reitor saiu de lá e disse:

“O que que é isso?”

Eu disse:

“É um curso que eu vou dar aqui.”

Eu pensei em fazer uma turma de cinquenta, tive que fazer seis turmas. O curso durou dois anos (risos). Eu ia dar em dois meses e todos vieram. Desse curso resultou uma apostila, porque eles não tinham livro, que livro eu poderia indicar? Não tinha e então eu escrevi.

Eles querem aprender, essa é a verdade, porque senão eles não teriam vindo se inscrever. É verdade que o curso foi de graça, eu não cobre nenhum tostão, mas não é por que era de graça, é porque tinha uma determinada coisa: tem que vir, o aluno faltava três aulas, era excluído, entende?

Isso foi acho que 1982.

Diogo: Quem mais trabalhava com álgebra moderna quando o senhor voltou, desse período que o senhor retornou com o curso?

Prof. Lino: O Roberto Westrupp. Ele trabalhava com álgebra moderna. Hoje tem outros professores que trabalham, tem um professor do Rio de Janeiro aqui que trabalha com álgebra moderna, mas ele está no Curso de Engenharia. Porque como o Curso de Matemática tem pouca gente, tem pouco aluno, eu acho que eles têm assim, receio, receio em se vincularem ao curso e numa dessas, passa lá na engenharia que tem muito aluno e com outro professor e, de repente, fecha o Curso de Matemática e ele fica desempregado. Esse é o problema. Ainda traz insegurança para o professor.

Mas é uma pena. Eu acho que os Cursos de Licenciatura no Brasil, de um modo geral, vão ter que sofrer uma mudança, porque como estão vão desaparecer. Ninguém quer mais ser professor, é uma coisa impressionante, e eles têm, eu acho que eles têm razão. Não é nesse governo agora, mas nesses últimos governos, o professor não tem podido depositar no governo confiança do seu trabalho. O governo durante a campanha faz uma fala muito bonita que a educação é assim, assado, mas depois ele não faz nada.

E agora ela está lá num estado que não é professor que está ganhando pouco,

é a educação que está mal, é a educação que está num nível muito baixo e para recuperá-la e colocá-la num nível em que ela já esteve, porque já foi muito boa, em certas áreas foi muito boa, é preciso muita coisa.

E, de vez em quando aparece uns episódios assim, compreende? Que deixam a gente, como que são uma “faca de dois gumes”.

Esse prêmio do Ávila foi muito interessante porque isso mostra que no Brasil há instituições que se constituem nichos e ninhos de excelência. O IMPA, a UFRJ, a USP, a Universidade de Pernambuco, de Salvador, a própria UFRGS. Aqui tem um grupo muito bom lá na área de física, entende? Mas isso não é comum, isso são exceções, entende?

Por outro lado, serve de argumento contrário:

“Não, isso não tá tão mal, veja o caso do Ávila.”

Veja o caso do Jacob Junior, para ver se o sentimento é esse (risos). Serve de contraponto. Então, olhando para um lado a gente chega à conclusão de que são nichos, as Olimpíadas, por exemplo, eles saem para fora e trazem medalhas. Mas eles são treinados e eles vêm de colégios que todos eles têm uma estrutura administrativa diferente do normal da escola pública brasileira. Por exemplo, os melhores alunos que se destacam nas Olimpíadas de Matemática, sempre são egressos de colégios brasileiros, privados ou públicos, mas que a disciplina e a gestão são mais ou menos rígidas, compreende? E não é o comum na escola brasileira. Na escola brasileira, normalmente, eles querem uma escola democrática.

É uma coisa curiosa. Mas aí, professor, continue. Eu falo muito, o senhor não repare.

Diogo: É isso que a gente quer, ouvir, a gente quer ouvir as suas histórias, professor. Queremos então retomar uma coisa. O senhor fez algum outro curso de formação, quer dizer, o senhor participou de outros congressos, foi estudar?

Prof. Lino: Sim, quando eu estava na Universidade Federal, eu participei de cursos e mais de congressos. Por exemplo, nos congressos internacionais sobre o ensino da matemática, que se realizaram em locais que eu pude e tive condições de ir, eu fui.

O que se realizou em Campinas, eu estava lá, e foi o meu segundo encontro com o Leopoldo. Aliás, ele fez uma palestra muito interessante de quando ele teve

dificuldades na “resolução de sistemas de duas equações com duas incógnitas”, quando adolescente, em Pernambuco. A palestra dele foi muito bonita e o Ubiratan D’Ambrosio foi o presidente do congresso.

Bem, eu participei de congressos sobre o ensino de matemática nas Escolas Técnicas Federais do Brasil; se realizaram muitos. Por exemplo, participei, em Pelotas, e foi divertidíssimo porque foi realizado na Escola Técnica, hoje o IFSul. Então é um congresso nacional que vem gente de todo o Brasil, e as moças que estavam organizando o congresso e que eram professoras das Escolas Técnicas, tinham sido minhas alunas e elas me pediram para fazer uma palestra.

“Sobre o quê?”

“Ah, professor, uma palestra sobre história.”

“Mas que história a senhora quer?”

“Tá, sobre o que o senhor quiser.”

E eu disse assim:

“Então vamos fazer o seguinte, vem gente de todo o Brasil?”

“Vem.”

“Então eu vou fazer o seguinte, vou fazer uma palestra sobre um personagem brasileiro que ele todos devem conhecer, o Joaquim Gomes de Souza, o Souzainha.”

Que foi aquela que eu comentei com vocês. Foi divertidíssimo, sabe? Mas de fato eu acho que a palestra valeu a pena porque sacudiu, eu fiz algumas críticas, sabe? O Brasil não tem história, é um país que não cuida da história.

Então o primeiro foi aqui, o segundo foi no Espírito Santo, eu participei desse em Vitória, o senhor conhece Vitória?

Tem uma praça lá que a gente pode comer tudo às 00:00h, às 01:00h da manhã. Quer moqueca? Tem lá. Quer carreteiro? Tem lá. É uma coisa impressionante; é a Praça dos Desejos. Você pode comer o que quiser, a hora que desejar e nos fins de semana. Então lá foi muito bom também.

Ali tivemos um assunto bastante interessante que era a natureza dos cursos técnicos nas Escolas Técnicas, de como eles estavam aos poucos desvinculando das suas raízes matemáticas. Foi uma palestra feita pelo Gelson lezzi, compreende? Porque ele conhece o interior paulista e parece que ele havia sido professor de uma Escola Técnica, e por isso fez essa palestra. A palestra foi muito interessante.

De lá, a gente deixou o congresso marcado no outro ano para Manaus, foi em Manaus. Foi muito bom também, e eu tive lá e fiz um trabalho no congresso, a pedido

da organizadora.

Porque no Espírito Santo, eu fiz um trabalho sobre o desenvolvimento da matemática na região Centro-Oeste. Eu falei sobre o porquê que o pessoal da região Centro-Oeste tinha um contingente maior de matemáticos por motivos..., mas muitos deles são do Nordeste, do Norte, e até do Sul. Bom, examinei isto, e o outro que eu participei foi em Belo Horizonte.

Também na Escola Técnica, em Belo Horizonte, eu conheci duas pessoas muito interessantes. Uma foi o Mário de Oliveira que é autor de livro de matemática e é muito conceituado em Minas Gerais, toda Minas conhece ele. Ele tem duas bibliotecas. Agora ele já deve ter morrido, mas ele tinha duas bibliotecas que ele sustentava e estavam abertas ao público, de graça, ele fazia isso, compreende?

É, Mário de Oliveira. Eu tenho alguns livros dele. E uma outra foi um casal, também de professores de matemática. O nome do professor José dos Prazeres e o nome da esposa, Maria das Dores.

Um casal curioso. Aí eles tiveram doze filhos, seis homens e seis meninas. É curioso e é muito importante, entende, sob o ponto de vista da matemática é muito, porque nasceu o primeiro, um menino, o segundo uma menina, o terceiro um menino e assim foi alternado, sempre. Eu não acreditei, pois ele me mostrou a certidão das crianças.

Já eram adultos e ele estava aposentado, e aposentado na Escola Técnica Federal de Belo Horizonte. É uma coisa muito interessante isso, muito interessante. Eu me lembro de uma fotografia quando eu era adolescente, a senhora não se lembra porque nasceu um pouquinho depois da extinção da revista. Tinha nos Estados Unidos, um contingente de gêmeos, você não viu essa revista? De um lado os gurizinhos tudo com a mesma cara, de maior para o menor, entende? E no outro casal todas as guriinhas, tudo gêmeas, entende? De maior para menor, de dois em dois anos nascia gêmeos. Apareceu, acho que foi na década de 1930, porque a fotografia era muito antiga.

Esse foi um caso curioso, porque esse fato andou sendo objeto de pesquisas médicas, acho que não só no Brasil como no exterior também, e nasceram assim, porque ele me mostrou a certidão. E o mais importante, o nome José dos Prazeres e Maria das Dores (risos). Engraçadíssimo, né?

Mas o congresso de Minas foi muito interessante, porque eu fui assaltado em São Paulo. Eu desci em São Paulo, e na rodoviária de São Paulo fui assaltado. Aí me

tiraram a capanga e os documentos, porque o dinheiro, eu atendendo ao conselho da minha sogra, ela disse assim:

“O senhor bota por dentro da roupa uma cinta de pano, com um bolsinho, e bota o dinheiro ali, em cima da barriga e tal.”

E eu fiz isso, porque senão eu tinha ficado sem dinheiro na rodoviária de São Paulo.

Aí o delegado da rodoviária lá me deu um documento que eu consegui chegar em Belo Horizonte. E chegando em Belo Horizonte, parei lá no hotel e encontrei em Belo Horizonte um ex-aluno meu que eu dei aula para ele quando eu tinha dezoito anos. Ele mudou, cresceu e tal, saiu do município aqui, foi embora para lá, lá se formou em Engenharia na Escola de Engenharia de Itajubá, e ele era presidente do Sindicato dos Engenheiros Eletricistas em Belo Horizonte. E tinha sido também vice-presidente da CEMIG, a CEMIG, a Central Elétrica de Minas Gerais. Chamava-se Paulo, e esse Paulo tem uma história muito engraçada. Esse Paulo eu estava dando aula sobre Frações Ordinárias na primeira série do Curso Ginásial, e então o Paulo deveria ter uns onze anos.

Isso aconteceu na Escola Santa Margarida. E eu explicava que nas Frações Ordinárias a leitura não é regular, por exemplo, você lê $\frac{1}{2}$, depois você lê $\frac{3}{4}$, depois você lê $\frac{7}{11}$ avos. A partir do 10, você adiciona ao denominador a palavra avos. E eu emiti uma opinião, e disse:

“Ah, eu acho que deveria ser: lia o numerador e o denominador cardinalmente, por exemplo: cinco oito avos, ao invés de cinco oitavos, sete três avos, três quatro avos, e assim por diante.

Aí diz ele assim:

“Professor, e qual é a origem da palavra avos?”

E eu não sabia e, mais por susto do que propriamente raciocínio, eu disse:

“Não sei.”

Então hoje eu mexo com os meus alunos, conto essa história para eles e digo:

“Eu aprendi cedo a dizer não sei, vocês ainda não aprenderam.”

E é uma das coisas que o professor precisa fazer. Eu mexo com os meus alunos e digo para eles:

“Tem que aprender a dizer não sei, com toda naturalidade, porque o professor não sabe tudo.”

Mas aí o Paulinho fez um sorriso, né? Assim como querendo dizer:

“O homem não sabe.”

Ele deve ter chegado em casa e ter dito:

“Pai, hoje fiz uma pergunta e o homem não soube resolver.”

Aluno não se refere ao professor pelo nome, é sempre o homem, ou então a mulher, quando é a professora.

“Aquela mulher vai ficar louca.”

E assim por diante. Eu me lembro por causa dos meus filhos.

Eu saí da aula arrasado, arrasado mesmo. Um adolescente com dezoito anos querendo ser professor e o aluno faz uma pergunta dessas. Porque eu achava, eu tinha na cabeça essa ideia de que o professor tem que ter, pelo menos o básico, tem que saber tudo.

E aí eu encontrei o seu Paulo, irmão do seu Joaquim, que era professor de português. O Paulo era uma enciclopédia ambulante e eu disse:

“Olha, o aluno me fez uma pergunta de qual era o significado da palavra avos e eu não sei dizer.”

E ele disse:

“Olha, essa palavra eu acho que é espanhola, mas não tenho certeza. A origem mesmo e o que ela significa eu não sei, mas eu vou procurar e lhe mostro, professor.”

Saí dali e encontrei um outro professor de português, professor Paulo Marcan. Eu perguntei para o Marcan e o Marcan disse:

“Não sei.”

Eu saí mais aliviado porque para o professor de matemática dizer “não sei” está tudo bem, mas ele não sabe e ele é professor de português, então esse negócio não é tão fácil.

Aí na semana depois, o Marcan me trouxe:

“A palavra avos é uma palavra espanhola, de origem moura que significa partes.”

E faz sentido, por exemplo, $\frac{5}{8}$, cinco coisas que estão divididas em oito partes.

“Ah, ótimo.”

E é verdade a origem dessa palavra. Aí eu voltei para a aula e falei para o Paulinho, eu disse para ele que ia procurar e expliquei para ele e tal.

Aí nos separamos e nos encontramos, acho que quarenta anos depois, nesse congresso em Belo Horizonte, e eu tinha feito um trabalho, já tinha encerrado e deveria ser umas 11:30h, 11:45h, e eu estava na Avenida Sete de Setembro, perto de um Obelisco que tem ali perto do parque, apreciando Belo Horizonte. Aí me encaminhei para uma calçada lá, para olhar uma vitrine, quando ouvi uma voz:

“Professor Lino!”

E eu olhei para trás e era um moço, cabelo preto, barba preta, óculos grossos, bem apessoado, possante. Eu não sabia quem era, não imaginava, e ele sorriu para mim com um sorriso simpático e disse assim:

“Mas o senhor não é o professor Lino?”

Eu disse:

“Sou.”

“Pois é, eu sou o Paulinho, seu aluno.”

Paulinho, eu devo ter mais de mil alunos com o nome de Paulo. E aí eu arrisquei.

“Eu devo ter tido muitos alunos com o nome de Paulo.”

Mas ele disse:

“Mas eu sou o Paulinho, aquele da pergunta.” (Risos).

Era ele. Aí nos cumprimentamos, nos abraçamos, foi uma maravilha ter encontrado e tal, e aí demos gostosas gargalhadas, risadas por causa do evento. Ele tinha gravado o evento também.

Aí eu disse para ele:

“Você, naquele dia...”

E ele disse:

“Saí dali e falei em casa: ‘Pô, apertei o professor hoje’. E aí o velho ficou muito satisfeito: ‘Oh, é isso mesmo, meu filho, tem que estudar e tal’”.

Aí nós fomos tomar um café num barzinho que tinha no segundo andar de um prédio que tinha ali próximo, que era a sede do Sindicato dos Engenheiros e Eletricistas de Belo Horizonte, e do qual ele era o presidente. E ali eu encontrei mais dois engenheiros no barzinho e ele me apresentou a eles com a seguinte informação, e aí eu gravei, porque repara que é uma ideia que eles têm do professor, ele disse assim:

“Olha, vou apresentar para vocês um dos professores meus lá do Rio Grande do Sul, que me deu aula na primeira série, e esse eu tenho certeza de que não mentiu.”

E aí um dos engenheiros perguntou:

“Por quê? Os outros todos mentiram?”

“Suponho?”

Esta é uma coisa que me chamou a atenção, entende? Porque o aluno pensa que o professor o engana, porque ele disse com todas as letras:

“Esse eu tenho certeza de que não me mentiu porque ele disse ‘não sei’ e os outros, eu tenho dúvidas.”

Isso é uma das coisas chatas, essa história eu conto para os meus alunos:

“Olha, tem que cuidar porque pode ser que os alunos da gente achem isso.”

Compreende? É uma das coisas curiosas. Isso me chamou muito a atenção.

Depois eu conversei com ele a esse respeito e me disse:

“Não, eu disse isso porque, por exemplo, na Faculdade de Engenharia eu tive professores que me disseram assim, eu perguntava e eles me diziam assim: ‘Não, não, não vou te explicar porque amanhã ou depois tu é engenheiro e vai ser meu concorrente...’”.

Ele não quis explicar por que amanhã ou depois ele seria concorrente dele. Isso não me parece uma coisa eticamente aceitável nem moralmente aceitável, entende?

Então, eu mexo com os meus alunos. Agora eles estão fazendo estágio, os do oitavo semestre, porque se formam no final do ano, e eu pergunto para eles:

“Vocês já aprenderam a dizer não sei?”

E eles dizem:

“Ah, professor, muito difícil.”

“Eu sei que é difícil, sim, mas eu disse de susto e depois que a gente diz a primeira vez, a gente aprende.”

Prof. Lino: Engraçado, é pequenininho isso. (Referindo-se ao gravador). Mas grava bem, né?

Laura: Grava bem, grava bem.

Diogo: O senhor guarda os anais desses eventos que o senhor apresentou trabalho? O senhor disse que apresentou trabalho em Porto Alegre, em 1957. Espírito Santo e Manaus, todos eles o senhor apresentou trabalho? E o que senhor considera

que aprendeu nesses eventos, assim, se o senhor fosse lembrar do que foi mais marcante? Por que valia a pena ir para esses congressos?

Prof. Lino: Dos que eu apresentei trabalho? Sim, apresentei sobre avaliação. Eu e o meu colega Platão. Não tenho, acho que não tenho. Porto Alegre é mais fácil, os outros são mais difíceis, porque os outros eu acho que não recebi, porque foram palestras e eu tenho um grave defeito, eu falo de improviso. Dificilmente eu escrevo o que eu falo. Eu levo o roteiro apenas, nada mais do que isso. E eu não os guardo.

É, ajudam eu sei. É que eu, por exemplo, eu nunca pensei nisso, nunca. Nunca pensei que o que eu faço pudesse ser útil a algumas pessoas. Vocês sabem que a entrevista que eu estou dando para vocês, para mim, é uma grande surpresa. Eu nunca imaginei que eu pudesse ser uma pessoa que pudesse merecer a atenção de vocês, nunca imaginei isso.

Então não, não tenho, não tenho por que eu não recebi, eu acho que não recebi. Acho que não sei se publicaram, esses congressos das Escolas Técnicas tinham poucas verbas. Algumas pessoas são, por exemplo, em Manaus, eu paguei toda a minha despesa. E eu fui convidado e paguei toda a minha despesa. Eu queria conhecer Manaus também, foi uma oportunidade. A única coisa que me pagaram foi a passagem.

Eu acho que o que que valeu a pena foram as discussões sobre aspectos educacionais dessas escolas e a importância delas para o Brasil.

Mas eu acho que sempre, nesses congressos de Ensino das Escolas Técnicas Federais do Brasil, eles ficaram devendo palestras. Eu não me animei nunca a fazer nenhuma porque não tenho conhecimento disto, mas queria ter tido mais palestras sobre a importância das Escolas Técnicas para a formação do Brasil, do próprio país. Porque eu me lembro que essa escola aqui, houve uma época que quando se aproximava a formatura de todos os cursos, não era um ou dois, vinha gente de diversos estados brasileiros contratar os formandos daqui. Contratar previamente já, assinar o contrato.

Por exemplo, nós tínhamos aqui o curso de formação básica de Ginásio, Curso Ginásio de sapateiro, serralheiro, alfaiate, fundidor, fresador, soldador, tudo. Essa gente vinha aqui e eles antes de formados já estavam empregados.

Então vinha gente do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul, de São Paulo, do Paraná, era uma coisa impressionante. Eles paravam ali defronte a praça. Tem um

hotel na esquina, o Rex Hotel, bem na esquina em diagonal com o Banco Itaú. Ali normalmente ficavam, porque era um hotel assim, bonzinho, bem no centro e não era caro, compreende? Não sei como está hoje, mas eles paravam ali. Tanto que numa dessas vindas aqui, veio o coordenador do Curso de Matemática da Escola Técnica Federal de Curitiba, o nome dele, Alecio Ughini. Esse Alécio Ughini parou ali no Rex, aí vê o quê que acontece, né? Eu ia passando pela Rua XV e o Alécio saía do hotel, porque a porta do hotel fica no meio da quadra, aí quase nos pechamos.

“Desculpa.”

“Desculpa.”

“Não foi nada. Por acaso o Café Aquários fica para lá ou para cá?”

Era a primeira hora que ele saía para a rua, tinha chegado à noite de viagem. Ele não sabia e queria ir para o tal Café Aquários.

“Fica para lá, casualmente eu vou para lá.”

E eu ia para o café.

“Então vamos juntos.”

“Vamos juntos.”

“Eu sou do Paraná e estou aqui e vim contratar uns rapazes aqui e tal.”

“Muito bem.”

“E o senhor?”

“Ah, eu sou professor, sou professor de uma escola, da Universidade Católica e da Universidade Federal.”

Na época eu lecionava nas duas.

“E qual é a disciplina?”

Eu disse:

“Olha, na Universidade Federal eu estou dando aula para o Curso de Engenharia Agrícola, e estou dando aula de Introdução à Análise Matemática, e para a Meteorologia estou dando Cálculo, e na Católica estou dando aula para o Curso de Engenharia, para o Curso de Matemática, e no Curso de Matemática eu estou dando tal e tal disciplina e História da Matemática.”

“Ah, o senhor dá história da matemática.”

“Dou.”

“O senhor sabe que eu estive pensando, porque eu sou coordenador da matemática da Escola Técnica Federal do Paraná, e eu percebo que nós de lá estamos carentes de História da Matemática. Porque nós temos um matemático lá no

Paraná de fama internacional e outro dia conversando na hora do cafezinho, os meus colegas e eu, sabiam muito pouco dele.”

E eu arrisquei:

“Newton Carneiro da Costa?”

“É, ele mesmo.”

“Mas eu conheço ele.”

“Pois é, mas nós que somos paranaenses não o conhecemos.”

Aí conversa para lá, conversa para cá, ele me perguntou:

“O senhor não nos daria um curso de história da matemática lá?”

Eu disse:

“Ah, depende, eu tenho compromisso na escola aqui, se o senhor conseguir que os reitores me liberem, eu vou.”

E ele andou, virou, mexeu e conseguiu:

“Eu sou o diretor da Escola Técnica Federal do Paraná tal e tal...”

Pedi para cá, pedi para lá, e eles me concederam a liberação e eu fui dar um curso de História, no Paraná. Então eu fiquei lá no Paraná dois meses, em Curitiba, dando um curso de História da Matemática para os professores de matemática da Escola Técnica Federal, que na época já era CEFET, no Paraná.

Esse curso deve ter sido na década de 1980, entre 1980 e 1985. Não me lembro bem, porque eu ainda estava lá na Universidade Federal, e eu me aposentei lá em 1987, eu não me lembro bem a data.

E imagina, foi uma coisa assim, porque ele tinha vindo do Paraná contratar gente aqui. Então, quando o senhor perguntava a importância, o que eu observei é que havia uma preocupação por parte não só dos dirigentes, mas dos professores, em melhorar os aspectos acadêmicos dos cursos. Porque eu me lembro que uma das palestras, eu não me lembro quem fez, eu gravei o que o palestrante disse que as “Escolas Técnicas tinham que deixar de ser menos oficinas para serem academias”. Eles achavam que a parte profissionalizante, assim, era muito intensa nas Escolas Técnicas e a parte da formação acadêmica, do aperfeiçoamento individual era muito fraca. Eles raciocinavam e eu não achava isso, entende? Eu achava que a dosagem estava adequada.

Mas daí, de lá para cá, eles terminaram com isso, hoje quando você se lembra que houve uma época que no Brasil a indústria calçadista, a indústria de calçados tinha como principal polo Novo Hamburgo, hoje é Franca, no estado de São Paulo,

mas antes era Novo Hamburgo. Novo Hamburgo se abasteceu de sapateiros aqui em Pelotas e foi durante muito tempo.

Foi lá em Novo Hamburgo a Feira Nacional do Calçado, né? Lembram disso, não é? A Feira Nacional do Calçado, porque aqui nessa cidade tinha sapateiro batendo na caixinha de sapato em qualquer esquina, impressionante. Mas a Escola formava decorador de interiores, a Escola foi muito, muito importante, para a profissão de vitrinista, que se tornou uma profissão no Brasil.

Mas então eu acho que uma das coisas boas desse congresso, independente disso, todo o congresso eu sempre acho que tem uma coisa muito boa que é a troca de experiências e conhecimento das pessoas. Isso é uma coisa que renova a gente.

Porque, às vezes, no cafezinho você conversa três, quatro, cinco minutos com uma pessoa e percebe:

“Pô, ele está fazendo isso e eu não estou. Poderia fazer mesmo, isso que ele está fazendo é interessante, é bom, é adequado.”

É salutar em melhorar o nosso desempenho, entende? Esse tipo de contato, assim inusitado, não programado, é sempre muito bom em trocas de experiências e de conhecimento.

Diogo: Professor, eu acho que agora a gente entraria no nosso terceiro tema dessa nossa sessão de conversas: a questão de ensinar, das preocupações metodológicas. Não sei se lhe convém começar hoje ou se a gente marca um novo encontro...

Prof. Lino: Ah, podemos marcar dois, três, quatro, para mim não tem problema. A senhora se forma agora? E aí o que senhora vai fazer? Agora quem vai fazer a entrevista sou eu (risos).

Laura: Não, eu me formo no final do ano que vem. Estou pensando em fazer mestrado em história da educação matemática.

Prof. Lino: História da matemática, mas que legal. Ah, então eu acho que eu tenho um livro para lhe dar.

É, e depois quando a senhora estiver fazendo mestrado, e se precisar consultar a biblioteca, a minha está às ordens, pode ir lá. Eu tenho algumas coisas

bastante interessantes. Eu tenho um livro que eu acho que não tem em Pelotas, um livro do E. T. Bell, matemático norte-americano que escreveu, é, *Los grandes matemáticos*, esse livro está em espanhol, e ele estuda a vida e a obra de um número bastante significativo de matemáticos.

Eu tenho lá *O Opúsculo de um professor*, eu acho que ele é carioca e é interessante. Tem outras coisas sobre matemática específica, sobre os fundadores do Logicismo, Russell, eu tenho a autobiografia do Russell. E a senhora vai sentir, quando ler o Russell, a grande capacidade de síntese que o homem tinha, é impressionante! Até hoje eu pego um texto dele para ler.

Ele viveu 97 anos, nasceu em 1872 e morreu em 1970 e, nesses 97 anos, ele escreve um livro desse tamanho (gesto com as mãos) e o título da introdução da autobiografia, a autobiografia são três volumes, é bonito “Aquilo por que vivi”, tradução do Godofredo Rangel. “Aquilo por que vivi”, e ele começa dizendo assim: “Três paixões irresistivelmente fortes nortearam minha vida”. Bom, aí ele as cita: “O desejo do amor, a busca pelo conhecimento e a dolorosa piedade pelo sofrimento humano”. E aí ele descreve cada uma delas com detalhes em uma página e meia. Você leu aquilo e sabe a vida dele, é impressionante a capacidade de síntese que ele tem. Uma das figuras do século XX que mais me impressionou foi o Russel.

Apesar de ele ser inglês, ele era uma pessoa extremamente versátil. Tenho muita coisa sobre o Einstein, muita, muita coisa. Escrita por ele e escrita sobre ele. Tenho algumas obras sobre a história das ciências no Brasil, entende? Até agora li três biografias daquele livro das *Educadoras Matemáticas* que o senhor me trouxe.

É um livro muito bom, muito bom.

Sessão 4 – Pelotas, 14 de outubro de 2014

Diogo: Vamos então começar. Imaginamos que seja a última etapa da entrevista. O senhor já deve estar cansando dessa entrevista, haja conversa. (Risos).

Laura: Hoje é sobre a sua formação profissional, a formação e a atuação na Universidade Católica, como foi seu curso de graduação e depois a sua atuação como professor.

Prof. Lino: Bom eu integrei a primeira turma, né? Eu cursei o primeiro ano,

meu curso era anual, e aí eu interrompi porque eu tinha algumas dificuldades de ordem financeiras que pesavam. Eu era professor do Estado, no Monsenhor Queiroz, e lecionava à noite em um colégio diferente. Era o Monsenhor Queiroz, o Pelotense e aqui no Santa Margarida as escolas que eu trabalhava na época. Então eu tinha toda essa atividade, mas isso não me impedia de estudar, porque eu sempre tive muita resistência para passar horas e horas a fio sem dormir e até tenho até hoje; eu me levanto muito cedo, deito-me muito tarde.

Mas havia problemas, os filhos estavam crescendo e eu tinha que dar atenção para eles e aí interrompi o curso. Interrompi o curso até 1971, por mais dez anos e depois eu retornei, reativei a matrícula e aí o curso estava diferente.

O curso que eu ingressei era um curso muito interessante, era uma cópia fiel do curso que tinha na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

No primeiro ano, nós tínhamos o curso de cálculo, geometria descritiva, geometria projetiva, geometria analítica no plano e no espaço, e mais disciplinas religiosas.

O curso de cálculo era bastante puxado, muito puxado, tinha duas aulas por semana. O curso de geometria projetiva também, e o professor era um engenheiro que tinha sido professor do Colégio de Aplicação da UFRGS, e a diretora na época era a professora Martha Blauth de Menezes. Ele tinha bastante domínio sobre a matéria, e o interessante que o livro adotado por ele era uma obra de um italiano que era traduzido para o espanhol, entende? E era interessante porque nós não tínhamos assim, como tem hoje, dificuldade para adquirir os livros. Hoje é uma luta porque nossos alunos não têm livros, eles não compram livros, só querem xerox! E nós tínhamos livros e tínhamos condições de comprar. Pelotas só tinha duas livrarias na época, é uma coisa curiosa isso, porque hoje a cidade tem diversas livrarias e os alunos não compram livros, o cúmulo!

Bom, quando eu retornei para o curso foi na década de 1970, e aí o curso tinha mudado um pouco. Não tinha mais geometria descritiva, a projetiva tinha caído; no primeiro ano já não tinha astronomia teórica, que era uma disciplina que eu me interessava e gostava muito mesmo. Bem, depois quando eu voltei já não tinha mais essas disciplinas.

Em compensação, tinham colocado no lugar delas, ou não, no segundo ano tinham colocado topologia geral. Era uma moça de Rio Grande que dava, não me

lembro, mas acho que tinha se formado em Porto Alegre. Não sei onde havia se formado, mas ela vinha de Rio Grande para dar as aulas de topologia geral. E a gente gostou bastante porque ela era extremamente dedicada, tinha uma dicção muito bonita e expunha muito bem. O expositor era excelente, ela usava e o quadro parecia uma obra de arte, uma professora excelente. Também não sei o fim dela, não sei que fim levou, mas acho que ela já faleceu.

Bem, depois quando se introduziu e quando passei a fazer no curso álgebra abstrata, é que eu me interessei por álgebra abstrata. Até porque eu já tinha feito um curso com o André Delachet, eu contei para vocês, em Porto Alegre, e eu tinha gostado bastante. E aí me interessei mais pela álgebra abstrata. Foi isso que me incentivou e me animou.

Aí o curso foi um curso tradicional, entende? Tinha menos disciplinas religiosas do que têm hoje e o curso era junto com o Curso de Física, até o segundo ano. No segundo ano é que separava, porque tinha Licenciatura em Física também, então os quatro primeiros semestres eram a Matemática e Física, juntos, e depois, os quatro últimos semestres, que eram os dois últimos anos, separavam-se em Física e Matemática.

E foi aí que esse filho do Caldellas deu aula aqui, entende? Porque ele já tinha doutorado em Física e ele deu física moderna no curso de Física aqui.

Bom, nesse curso também nós tínhamos um professor que, ele já faleceu também, Carlos Gomes Barão. Ele fez a sua formação, acho que no Instituto Militar de Engenharia do Rio de Janeiro, uma coisa assim, e ele tinha uma bagagem muito boa em análise vetorial e ele era professor de análise vetorial, mas as aulas dele eram extremamente desorganizadas, eram uma tragédia, o quadro era uma coisa horrível, entende? Quando a gente conseguia organizar as ideias, ele apagava um pedacinho, um miolinho assim com o apagador e escrevia alguma coisa naquele miolinho. Aí ficava difícil!

As meninas que nós tínhamos como colegas ficavam desesperadas e era um barulho em aula. As gurias reclamavam e ele tinha cinco aulas por semana. Nós passamos muito trabalho com ele, pela desorganização, mas ele era muito, muito competente, dominava o assunto.

Depois no fim do curso nós tínhamos um trabalho, e o meu trabalho foi sobre “Um Vetor Real de Rotação”, porque normalmente o vetor que produz a rotação é complexo e eu escrevi um trabalho sobre o vetor real de rotação. Foi um ensaio para

utilizar isso em matemática e foi muito difícil para imprimir o trabalho na época porque o trabalho tem muita coisa envolvendo trigonometria, compreende?

Bah, e ninguém sabia fazer aquilo na máquina de datilografia, porque hoje tem um programa no computador, tem tudo, e os recursos são outros. Então parte do trabalho ficou manuscrito e parte datilografado, e por isso o trabalho ficou muito feio. Mas de qualquer maneira todos os alunos apresentavam um trabalho no final do curso, compreende? Todos os alunos eram obrigados, hoje já não há mais a necessidade disso, o Ministério da Educação não faz essa exigência.

E tinha estágio no Curso de Matemática. Tinha estágio, mas eu fui dispensado do estágio porque todos os professores que me deram aula, tinham menos tempo de magistério do que eu. Então, eles me dispensaram do estágio (risos). Me deram as notas e me dispensaram do estágio, compreende? Todos eles tinham menos tempo de sala de aula. Eram divertidíssimas as aulas de Didática, de História da Matemática. Eu sempre gostei muito de História da Matemática, então quando tinha que fazer alguma coisa, tinha uma professora que dava História da Matemática, nós tínhamos história e filosofia da matemática. Então essa professora é, muito poucas aulas de História da Matemática ela deu, ela sempre pedia para eu dar, entende? Então era divertido porque os colegas até gostavam:

“Não, o Lino dá, o Lino dá.”

Então, ela vinha aqui também assistir as aulas. Eu sempre gostei muito disso, e eu tinha e hoje eu já não tenho porque a idade vem pesando e a gente nota, mas eu tinha uma memória para datas, quando estas me interessavam, para números a minha memória era assim, fotográfica!

Eu chegava na vitrine de uma livraria e se eu me interessasse pelo livro eu guardava o nome do autor, editor, nome do livro, tudo tintim por tintim, tudo que tinha na capa eu sabia de cor, só de olhar para o livro. E isso tem diminuído a partir daquela época que eu adoeci, que eu contei para vocês, e vem diminuindo, e hoje está bem menor, não é mais a mesma, entende?

Diogo: Como eram distribuídas e como eram essas disciplinas de formação pedagógica, de didática?

Prof. Lino: Eram distribuídas durante o curso. Por exemplo, nós tínhamos a disciplina de psicologia da educação da adolescência, era uma disciplina pedagógica,

depois tínhamos teoria da aprendizagem, tínhamos também psicologia da aprendizagem e outra, depois nós tínhamos na área de didática, didática geral e didática especial, especial da matemática. Então, para essa disciplina eu já tinha feito, antes de entrar para a universidade, alguns cursos de didática. Eu fiz um curso com o Luiz Alves de Mattos, que era professor de didática, chefe do departamento de didática da Faculdade Nacional de Filosofia, entende?

E ele deu um curso aqui em Pelotas, patrocinado pela Associação Sul Rio-Grandense de Professores. Eu fiz esse curso e depois ele escreveu um livro. *Elementos de didática geral* e o outro é *O quadro-negro e a sua utilização na sala de aula*, é muito interessante esse livro.

Esse curso foi lá pela década de 1950, começo de 1960, por aí. O nome dele era Luiz Alves de Mattos e ele era carioca. Outro dia, lendo o seu livro, eu encontrei o nome dele. O nome dele é citado aí, agora eu não me lembro em que biografia é citado o nome dele. Esse livro é muito interessante, eu li algumas biografias ali muito interessantes, da Elza Gomide, que é um paradigma, né? Eu li também da Maria Laura Leite Lopes e li mais umas duas ou três. Esse livro é interessante, o senhor não leu ainda?

O senhor vai gostar dele, o livro está bem-feito. O Wagner Rodrigues Valente é boa gente. O Wagner, o que organizou, e ele teve aqui em casa, na minha casa...

É, ele foi procurar uns livros meus porque ele tinha que escrever um livro, *História da matemática escolar*, de 1730, uma coisa assim. É, ele veio para fazer aquele livro e esteve aqui não só por isso, mas ele aproveitou a onda e esteve lá na minha casa fotografando alguns livros e olhando umas coisas lá. Ele teve aqui, eu não me lembro em que ano, agora não me lembro, mas ele teve aqui por causa de uma Semana Acadêmica, uma coisa parecida, do Curso de Matemática daqui.

Diogo: Professor, o senhor lembra mais alguma coisa dessas aulas, relacionadas à didática, à didática especial?

Prof. Lino: Sim, nas aulas de didática especial nós tínhamos a professora Maria Lucia Moraes Dias, parece-me que é esse o nome completo dela. Então, nós tínhamos três aulas por semana. Em uma das aulas ela fazia a exposição do tema e tal e depois distribuía textos para serem lidos e estudados, às vezes eram livros e às vezes ensaios. Ela trazia, e a gente tinha muita dificuldade em tirar cópias porque não

tínhamos xerox, não existia xerox ainda, compreende? Quando se iniciou com o xerox houve um aumento da tecnologia utilizada na educação e foi muito rápido. E na terceira aula normalmente nós fazíamos um seminário e no final nós fazíamos um debate sobre os temas estudados entre os alunos e a professora.

E mesmo assim nós entramos, quando eu retornei ao curso, nós éramos vinte e oito, se não me falha a memória, e saímos pouquinhos formados daqui. E o mais interessante é que o curso tinha uma carga horária intensa, tínhamos aula pela manhã e eu estava dando aula ainda. Eu lembro que faltava umas aulas aqui, às vezes, quando as aulas daqui coincidiam com o Pelotense eu faltava. O meu curso não foi muito regular na frequência, mas o que me valeu é que eu me dedicava.

E tem um rapaz que se formou nessa época, isso é uma coisa interessante, e a última notícia que eu soube dele, o nome dele era Milton e ele era de São Lourenço, é que ele estaria nos Estados Unidos porque ele sempre foi uma pessoa muito dedicada e por causa disso, lá provavelmente reconheceram isso, porque ele chegou a participar de coisas muito importantes dos Estados Unidos e ele estava atualmente trabalhando na NASA, formado aqui no curso de Física, ele foi meu colega nos dois primeiros anos. Ele era de São Lourenço e ele sempre disse:

“Não, eu não vou ficar de professor aqui. Eu vou sair.”

E saiu. Uma outra moça que se formou aqui antes de mim, naquele período que eu fiquei fora do curso, acho que ela se formou logo depois que eu cheguei, chama-se Gracieti o primeiro nome, o sobrenome eu não me lembro. Essa moça, numa ocasião, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte esteve aqui recrutando professores para..., eles queriam mais professores porque queriam criar cursos lá na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nesta época eu trabalhava aqui e na Universidade Federal e eles foram me procurar lá na Universidade Federal porque alguém disse para eles que talvez eu tivesse interesse em sair, mas eu não tinha porque eu tinha filhos pequenos e não queria. Então eles levaram a Gracieti para o Rio Grande do Norte. Ela abandonou aqui porque ela estava dando aula já na Universidade Católica, como graduada apenas, mas dando aula. Nós tínhamos um curso de nivelamento e a Gracieti tomava conta disso e eles a levaram para lá, ela fez doutorado, acho que na Universidade Federal de Pernambuco, se não estou enganado, e depois ela foi para os Estados Unidos. Fez um estágio lá, eu não sei por qual universidade ela foi, se ela foi por Pernambuco ou foi pelo Rio Grande do Norte, e quando retornou, a última notícia que eu soube dela foi lá em 1999 ou 2000, por aí,

soube notícias que ela estaria na Universidade Federal da Paraíba, e não mais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Essa moça era muito dedicada, muito inteligente também. Era uma colega extraordinariamente dedicada. Chamava-se Gracieti. Por exemplo, esse país não tem memória, entende? Isso era para ter aqui na Universidade, onde é que ela está, tintim por tintim, mas não tem. A última notícia que eu soube dela foi por uma outra colega que eu tive, chamava-se Sonia Bueno. Eu encontrei a Sonia em Porto Alegre e ela é que me disse:

“Olha, tu sabes a Gracieti? Ela tá na Universidade Federal da Paraíba, ela retornou dos Estados Unidos, veio para o Rio Grande do Norte, e parece que agora a Universidade Federal da Paraíba ofereceu coisa melhor para ela e ela foi para a Paraíba.”

Isto eu soube acho que 1999, 2000, em Porto Alegre, por uma outra ex-colega minha que tinha falado com ela, entende? Essa moça é uma pessoa muito interessante também.

Aquela outra moça que se formou aqui também, e que eu disse que ela fez mestrado na Argentina, eu contei para vocês? Que ela foi fazer o mestrado dela na área de biologia? O orientador dela era especialista em canários? Ele sabia ver a idade do canário pelo bico do canário, é uma coisa assim.

E quando ela se formou, ela foi minha aluna no Pelotense, no Pelotense ela queimou os livros de matemática. Ela não gostava de matemática! Mas ela não era ruim em matemática, eu não sei por que ela não gostava de matemática, ela era inteligente, ela aprendia bem. Então, ela queimou e eu disse para ela:

“Mas não faça isso, a senhora pode precisar desses livros...”

“Mas agora já queimej, professor.”

Ela veio parar aqui porque aqui tinha o curso de Biologia; veio, fez o curso de Biologia aqui e depois foi fazer mestrado na Argentina. Chegou lá, ela disse que o cara era louco, na primeira aula que o orientador dela deu para a turma toda, me parece que eram 12 ou 11 alunos, ela disse assim:

“Ele botou uma equação diferencial no quadro para explicar a idade do canário, pelo número de anéis que ele tem no bico, e era uma equação diferencial e eu não entendo nada disso!”

Veio aqui apavorada:

“Ah, professor, isso, isso...”

Para eu ajudá-la. Essa menina tem uma história muito interessante e eu não sei onde ela anda, mas a última notícia que eu tive é que ela estava na Universidade de Caxias do Sul, pertinho.

Essa história é muito curiosa, porque o cidadão, o orientador dela era, na época, era um argentino especialista em canários, entende? Ela disse que ele era vidrado em canários, que sabia tudo sobre canário, canário era com ele mesmo. Tem algumas especializações assim, né? Meio exóticas, entende? As pessoas se especializam numa coisa completamente inusitadas. Mas estou à disposição para as perguntas...

Diogo: O senhor falou dessa dinâmica de aula de uma professora de didática especial. Isso era um padrão ou tinha outros modelos de metodologia? Os outros professores faziam diferente? O senhor lembra?

Prof. Lino: Não, tinha outros que faziam diferente! Outros faziam exposição a seco, exposição tradicional, as aulas eram expositivas. Por exemplo, esse professor de análise vetorial não fazia nada, era tradicional, explicava todo o tempo no quadro. De vez em quando ele dava lá uns problemas e resolvia, dava uns problemas que ninguém resolvia nem ele (risos). É uma loucura, entende? Aí a gente se reunia para discutir o problema dele, depois mostrava para ele que a solução que ele apresentou não cabia, que estava errada. Era uma confusão. De fato, ele dominava aquele assunto, ele era muito capaz, mas não... (barulho de celular). Deve ter recado aqui (apontando para o celular). É, mas as aulas dele eram extremamente tradicionais, exposição tradicional.

A professora de didática, não. O professor de geometria descritiva que eu tive no primeiro ano também não, ele era espanhol. Ele era muito bom também porque ele trazia aquelas coisas, nuns papéis transparentes, é, porque não tinha o data show, para você ver, se tivesse o data show ele era um brilhante professor! Mas não tinha, a gente dizia que o homem fazia das tripas coração porque ele trazia aquilo em papel vegetal, papel transparente para mostrar como ficava. Era impressionante! Rivera, Carlos Rivera.

Nas aulas que não eram disciplinas específicas da matemática, que eram as disciplinas religiosas, nós tínhamos uma disciplina que era intitulada na época "apologética". Quer dizer, é uma espécie de conceitos iniciais da doutrina da Igreja

Católica e quem dava isto era um padre que era sobrinho do fundador da Universidade, o Dom Antônio Zattera. O padre chamava-se João Zattera, mas ele era muito divertido, uma pessoa extremamente irascível. Então tinha umas coisas engraçadíssimas que aconteceram e, certa vez ele estava fazendo um discurso sobre a personalidade do Cristo:

“Porque o Cristo isso...”

Mas ele estava colocando o Cristo, é, num pedestal, assim, inusitado. O Cristo não aparece como esse contestador que ele falava. O Cristo que ele apresentava, não que eu esteja querendo fazer essa comparação, mas na falta de outra eu vou ter que fazer, era o Che Guevara da época, entende? E aí o Luiz Carlos Correa da Silva, fez o curso comigo, compreende? Então o Luiz Carlos Correa da Silva levantou a mão e disse assim:

“Com licença, professor...”

“Pois não?”

“Mas se o Cristo nascesse hoje, certamente ele seria comunista. Diante do padrão que o senhor coloca, ele era comunista.”

E o padre ficou uma fera! (Risos). Ele disse:

“Ponha-se na rua!”

E o Luiz Carlos que era um homem feito, pai, professor, levantou-se humildemente e saiu para a rua, compreende? E o padre continuou dando aula e disse:

“Na minha aula ele não entra mais.”

E não entrou, mas eu achei engraçado. Aí ele também encrencou comigo e depois ele fez um pacto conosco:

“Vocês dois não entram na minha aula, eu dou a nota, vocês fazem os trabalhos que eu mando, mas vocês não entram mais na minha aula.” (Risos).

Então não entramos mais. Nessa disciplina eu assisti uma aula só, compreende? Porque o padre era irascível, tem umas coisas difíceis de entender na época.

Mas de um de um modo geral, os professores que eu tive aqui na Universidade foram todos bons. Todos bons! Todos muito esforçados, estudiosos. A gente percebia que alguns não tinham aquela prática, aquela formação para o magistério, porque um ou outro não eram engenheiros.

O Olavo mesmo, que me deu geometria descritiva, ele sabia muito geometria

descritiva. Não. Geometria projetiva, ele sabia muito! Isso a gente notava, mas ele às vezes, não organizava bem as ideias sob o ponto de vista da didática.

E a gente tinha vários anos de magistério. Eu tinha mais de vinte anos de magistério quando eu fiz o curso de Matemática, compreende? Mas ele era muito competente e aprendi bastante com ele geometria projetiva. O livro adotado por ele eu tenho até hoje. Ele e outros professores de cálculo, já falecidos, fora da aula eles falavam em bibliografia. Eu percebo que eles tinham um domínio cultural sobre o assunto, bastante superior ao admissível, ao esperado de um engenheiro, então eles estudavam para ser professor.

Olavo sempre dizia que o magistério é uma profissão que a gente não tem condições, que a gente não tem nenhuma visão para se tornar economicamente independente. E que não largaria a Engenharia para ser professor, ele sempre disse isso, ele gostava muito. Ele dizia que quando ele dava aula:

“Eu descanso, porque na obra eu me incomodo, eu fico irritado, as pessoas não entendem as coisas que eu falo, principalmente o mestre de obras, mas aqui eu me sinto descansado.”

Eu notava que ele gostava do que fazia. O professor de geometria descritiva, o Rivera era um artista, ele era um artista. O Rivera, o diabo era o sotaque espanhol dele, mas ele era um artista no quadro-negro à mão livre, era uma coisa impressionante, muito bom! Então eu tive, tive bons professores, bons!

Na área de didática eu não posso ter nenhum e eu não faço nenhum reparo para Maria Lucia, compreende? Ela foi uma professora brilhante, ela dominava o assunto e conduzia muito bem. Estabelecia, mediava o diálogo, mediava o debate quando nos seminários a gente tinha pontos de vista diferentes, tinha que discutir com o colega, conduzia, muito habilidosa ela era. Foi uma professora que eu fiquei muito satisfeito com ela. E esse, o padre também era uma pessoa muito boa. É que ele era irascível, ele ficava irritado e o Luiz Carlos era um artista.

O Luiz Carlos Correa da Silva esse que era o dono dessa revista que o senhor procura, ele seria, sem dúvida nenhuma, se não tivesse ficado em Pelotas, um artista de fama nacional.

O Paulo Autran, em certa ocasião, em Porto Alegre, eu estava junto almoçando com o Paulo Autran e o Luiz Carlos Correa da Silva, quando o Paulo disse para ele:

“Ô, Luiz, tu tens que ir para São Paulo, tu vais te perder aqui...”

Como de fato ele se perdeu. Ele era um artista extraordinário, ele declamando “*As mãos de Eurídice*”, que é um monólogo do Pedro Bloch, ele era brilhante, brilhante, arrebatador! Então tem uns episódios muito interessantes dele como professor e dele como ator. Ele no meio da aula, às vezes, tinha umas aulas geminadas lá no Pelotense, nós fomos professores juntos lá no Pelotense e no Monsenhor Queiroz também, nós trabalhamos juntos lá.

Muitas vezes, no meio da aula, surgia qualquer coisa de bonito e ele declamava um texto misturado com matemática. Ele declamava muito bem, entende?

E em certa ocasião, houve um festival de teatro aqui em Pelotas durante o período do Regime Militar, e eu não me lembro que peça foi, porque o Teatro Escola daqui de Pelotas que era muito forte na época, representou no palco do Teatro Gonzaga, no Colégio Gonzaga. Então o Luiz Carlos fez o papel principal e o papel principal era de um general truculento, prepotente! Poxa vida, eu não me lembro o nome da peça!

E o Teatro da Escola mandou convite para todas as autoridades, para o prefeito, para o bispo, para o pai do prefeito, para o quartel da Brigada, para o quartel do Exército. Estávamos no Regime Militar e eles ficaram sabendo que o Luiz Carlos ia representar um general. Foram lá e se sentaram bem na frente, na primeira fila, fardados. E ele representou muito bem, exagerou eu acho, até (risos). O General que ele representava era muito... Ele fez com o que o auditório todo ficasse contra o general e no dia seguinte ele foi preso.

Ele foi preso, por causa disso. O comandante mandou prendê-lo para dar explicações. É, ele era um artista, mas se foi muito cedo.

Mas o curso de um modo geral foi bom. O curso que eu fiz foi um curso bem melhor do que o que está hoje, entende? Hoje nós temos uma carga horária muito pequena, nós tínhamos uma carga horária muito grande. As aulas da Universidade começavam às 19:00h e terminavam 23h10 da noite e, tínhamos aula aos sábados.

E a duração do curso era de quatro anos. Oito semestres como é hoje. E eu acho que hoje, uma parte dos alunos trabalha, e essa ideia de que o aluno que trabalha não tem tempo, eu acho que não é bem assim, porque sempre se tem um tempinho, sim. Mas eu acho que o curso deveria ser cinco anos, como é na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Recentemente, acho que faz uns dois ou três meses, eu recebi de lá um currículo completo, e eles têm o curso noturno, que é como é o nosso, em cinco anos.

Quando eu fiz o curso, ele ainda não era noturno, era diurno, tinha aulas aos sábados, mas a maior parte das aulas era à tarde.

Laura: Sobre materiais da sua graduação, professor? Você ainda tem seus cadernos, apostilas que os professores davam?

Prof. Lino: Ah, minha filha, não! Isso eu não tenho, não tenho. Eu tenho umas coisas que eu... eu ia lhe trazer e esqueci.

Eu ia trazer uma prova que eu dei no Santa Margarida, você lembra que eu disse? Eu ia lhe trazer para lhe mostrar, entende? Mas eu não tenho material porque, primeiro na época que eu fiz o curso eu morava em casa alugada. Depois é que eu consegui comprar uma casinha que é a casa que eu moro. E sabe quando a gente muda e essas coisas todas a gente acaba botando fora, entende?

“Isso não vai servir para ninguém...”

Eu nunca imaginava, nunca imaginei! Porque nunca passou pela minha cabeça uma situação como essa que eu tenho vivido com vocês aqui. Tem me dado muito prazer. Eu nunca imaginei que alguém fosse me entrevistar para saber como é que foi isso, aquilo e aquilo outro. Nunca imaginei isso, porque se tivesse imaginado, provavelmente teria guardado. Mas eu não tenho. Dificilmente, inclusive eu acho que depois que eu moro lá, tem coisas que minha mulher colocou fora, cadernos, porque meus cadernos eram realmente muito organizados, entende?

Eu tinha uma letra muito bonita, porque quando eu fiz o Curso Primário nós tínhamos aula de caligrafia, caderno com linha dupla e a minha letra era muito “parelhinha”. Eu tenho um livro sobre *Séries numéricas*, que a editora da Universidade Federal, naquela época resolveu não digitar, publicar o manuscrito. Não sei se você já viu. Já viu a letra? E já não era a letra que eu tinha, porque eu tenho artrose e esse dedo já não dobra, isso já não é mais o mesmo. Os olhos também não são os mesmos, mas a letra e meus cadernos eram realmente muito organizados.

Diogo: Professor, a biblioteca do tempo que o senhor foi estudante tinha materiais para pegar emprestado? Como é que funcionou?

Prof. Lino: Não, ela tinha, tinha material. Tinha e sempre melhor do que lá na Federal, na época. Mas quando eu fui para lá como professor, não sei como é que

está hoje, deve estar um pouco melhor, mas a biblioteca de lá era um pouco mais acanhada que a daqui. A daqui sempre teve mais coisas, a Universidade daqui sempre recebia muita coisa de Portugal, entende?

As obras de matemática dos portugueses, dos matemáticos que tem fama internacional, doutor António Monteiro, aquele outro, como é que é... Antônio Silva, o Nuno Crato também, obras dele tem aqui. E tem obras de alguns franceses, americanos também. Mas a gente ressentente-se, ressentia-se melhor dizendo, de verdade, era de revistas. Revistas científicas, porque a ciência viva ela não está no livro, ela está na revista. No livro, a ciência está fossilizada, como diziam os gregos, né? Aquilo já está sistematizado é o que está no livro normalmente. A não ser que o livro seja um ensaio, mas no livro "prova-didático" para ser utilizado como um instrumento de ensino a ciência já está sistematizada. Ninguém vai querer ver novidade em cálculo abrindo um livro didático de cálculo. Está sistematizado isso.

Diogo: Bom, então trocando um pouco de assunto, a gente tem acho que duas questões principais grandes, que é sobre a sua atuação como professor, saber das suas práticas na escola, no período que o senhor trabalhou em escola, como é que o senhor se organizava, como era o seu mecanismo de ensino etc. E um outro ponto sobre o ensino no Ensino Superior. Sua atuação como professor no Ensino Superior. Mas vamos dividir em duas partes.

Prof. Lino: Sim. Bem, como professor do Ensino Fundamental e Médio, eu sou um autodidata, eu aprendi aquelas coisas sozinho, né? E eu sempre fui considerado, estou dizendo para você, não diria para outra pessoa, porque você tem essa necessidade e tal, mas eu fui considerado como um professor que usava muito bem o quadro-negro. Inclusive, quando eu fiz concurso em Porto Alegre, o presidente da banca me cumprimentou por causa disso. E eu não sei com quem eu aprendi isso, eu digo que não aprendi com ninguém. O meu quadro sempre foi muito organizado, e por isso o colégio onde eu dei as aulas, que eu mesmo ficava boquiaberto com o que estava no quadro, foi o Santa Margarida. Porque o Santa Margarida o quadro era em toda a volta da sala e nunca tinha visto isso.

O quadro era de cimento na parede e ficava na volta, toda a volta. E tinha uma aula que eu gostava muito de dar, que as cadeiras eram giratórias e eu ia escrevendo, ia expondo e o alunos iam girando. E era genial, professor! Eu gostava

muito de dar aula naquela turma e os meus quadros sempre foram muito organizados. Então era minha forma de agir, no primeiro dia de aula eu pegava o programa, o que eu ia dar, entregava o programa, e provas eu nunca marquei sem consultar os alunos. Sempre dizia assim:

“Vamos fazer a prova em tal dia? O que vocês acham?”

Os alunos:

“Não, não, mas nesse dia tem outra prova, vamos trocar para tal dia?”

E eu trocava, troco até hoje, faço em outro dia. Agora, me deixa profundamente irritado, até hoje, não consigo, não consigo dominar o meu estado de ira quando o aluno cola. Eu não sei, eu sei que isso faz parte, é uma instituição brasileira, entende? Mas eu fico furioso, não consigo. Então eu tenho que me controlar, é claro, porque senão eu tiro o aluno para a rua, tiro a prova, dou zero.

Eu nunca fiz isso, mas eu chego a perder a fome, a perder o sono, eu não quero mais comer naquele dia de tão irritado que eu fico quando o cara cola comigo. Porque eu não nego uma explicação, nunca neguei. O aluno pergunta e se eu tiver que dizer não sei, “ó, não sei”, já digo e já disse. Conte aquela história para vocês, sempre disse isso:

“Não sei, vou ver.”

“Vamos estudar juntos isso.”

Entende? Então eu acho que eu não mereço que o rapaz me traia, por isso me deixa irritado.

Bem, e eu nunca gostei e nunca cheguei, nunca gostava e até hoje eu não gosto de faltar. Eu tenho pavor de faltar aula, eu só falto em último caso quando eu estou doente, mesmo. Eu cheguei até a desmaiar aqui dentro da Universidade Católica de tão cansado, e eu acho que por isso eu adquiri um problema de labirintite.

Foi muito engraçado porque eu estava dando aula no Curso de Engenharia, mais ou menos 13h30 da tarde e a turma era muito grande, eram uns sessenta e tantos futuros engenheiros, e eu estava dando cálculo, cálculo das funções de várias variáveis.

Então eu estava lá explicando e tinha um rapaz, o nome dele era Jesus, ele é natural de Santa Vitória do Palmar. E eu estava no quadro expondo e estava fazendo um desenho para mostrar determinada coisa e ele estava copiando alguma coisa que eu tinha escrito e me fez uma pergunta. Eu me virei rapidamente para poder responder e aí caí. E me deu uma espécie de inibição para falar, era uma correria dentro da sala

de aula e eu não conseguia dizer para ninguém que eu não estava mal, que eu estava bem, eu estava vendo tudo, mas eu não podia falar, não sei o porquê.

Então, eles diziam assim:

“Cadê o médico? Essa Universidade não tem um médico? O homem tá morrendo dentro da sala de aula.” (Risos),

“O cara tá morrendo, como é que é?”

E eles correndo para lá e para cá, de repente eu me refiz, e terminou a aula. Lógico, consegui liquidar com a aula. Aí saí daqui e fui para o médico, me levaram para o médico e o médico sofria do mesmo mal. Ele olhou para mim:

“O que que te deu?”

“Assim, assim, assim...”

“É Labirintite, eu sofro disso também, já vou te dar a receita.”

Me deu é Stugeron e..., dois remédios. Tinha que tomar um tal horário e outro tal horário. A dosagem eu não me lembro. E ele disse assim:

“Vai ficar bom.”

Neste meio tempo eu fui fazer um curso fora daqui, fui para o Rio de Janeiro passar umas férias lá no Rio de Janeiro e fui fazer um curso lá também. Porque eu tive diversas vezes lá no Rio de Janeiro, tinha os cursos de verão e eu ia lá fazer quando tinha disponibilidade.

Então eu perguntei para ele:

“E lá, como que faz, tomo esse remédio?”

E ele disse:

“Não, você vai tomar só a primeira semana, depois para, porque você vai ficar bom lá, porque isso é um problema de clima úmido.”

E de fato eu nunca mais tive nada, nunca mais. Mas eu estava lhe dizendo que eu não gosto de faltar, e às vezes eu fico muito cansado. Não gosto de chegar atrasado na sala de aula, nunca cheguei. Alguns gostam de ficar conversando na sala dos professores uns três minutos, aí leva mais cinco para chegar até a sala de aula. Aí quando chega lá, é... oito minutos depois, como é que você vai olhar para o aluno que chega dez minutos atrasados? Depois de você?

Então eu chegava sempre e até hoje chego sempre primeiro que os alunos em sala de aula, sempre, sempre, e saio no fim da aula, não falto, não gosto de faltar. Sempre fui assim.

No primeiro dia de aula, mesmo no Ensino Fundamental e Médio eu entregava

o programa:

“Ó, eu vou dar isso daqui, o livro é esse, vamos começar por algumas considerações de como vocês devem estudar, e sob esse ponto de vista, devem estudar isso e dessa maneira e vai haver...”

Quando eu dava aula eu fazia demonstrações no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, aquela parte de geometria plana que antigamente, se dava na Terceira Série do Curso Ginásial e eu fazia praticamente todas as demonstrações em sala de aula. Eu me lembro que os alunos perguntavam incondicionalmente:

“Professor, e esse semestre, esse ano agora, quantos Teoremas o senhor vai demonstrar?”

Eles perguntavam isso e normalmente eu adotava, eu me lembro que eu adotava um livro do Osvaldo Sangiorgi e eu disse:

“Ó, vou demonstrar todos os que tem no livro, o livro é o programa, então eu vou terminar o livro.”

E terminava normalmente, exigia demonstrações sobretudo no Exame Oral, porque tinha Exame Oral e no Exame Oral caía um ponto e o professor tinha que formular uma questão na hora para o aluno.

Então era muito divertido, até me lembro de um rapaz que eu pedi para ele demonstrar o famoso Teorema de Euler, relativo aos Poliedros Convexos.

$$A + 2 = V + F$$

Ele não soube demonstrar e eu dei uma nota baixa para ele e ele foi reprovado, porque ele se saiu mal em álgebra também. A parte de álgebra era com outro professor (risos) e até hoje é meu amigo, e hoje ele diz assim:

“Pô, o senhor me reprovou.”

“Bah, mas o senhor não sabia, tinha que reprovar.”

Nós nos divertimos cada vez que nós nos encontramos no Café, ele conta para a mulher dele:

“Ele me reprovou.”

Tem essas brincadeiras. Hoje eles terminam o Ensino Fundamental e não demonstram sequer que a soma dos ângulos internos de um triângulo é 180° . E a matemática é uma ciência demonstrativa, o fundamento do método expositivo da matemática é a demonstração. O vigor da matemática está justamente nisso, porque a verdade da matemática é eterna. Você demonstra um teorema uma vez e não precisa duvidar dele nunca mais, porque está demonstrado! É diferente das leis das

outras disciplinas, inclusive da Física.

E no curso universitário eu tenho tentado manter as três características de minha ação docente. No primeiro dia de aula eu sempre dou o programa, agora eu dou impresso, naquela época eu dava manuscrito e fazia xerox... Não era xerox, era... Mimeografava, e bem no começo não tinha mimeógrafo tradicional, professor. Tinha um mimeógrafo de gelatina.

Mas, hoje eu dou a bibliografia, mas eles não compram.

Diogo: O senhor falou, se referindo às escolas básicas, Primário, Secundário, quando trabalhava nas escolas entregava um programa no início do ano. Estava definido o programa no início do ano? Quem definia isso para cada escola onde o senhor trabalhou? Isso era passado para as escolas, decidido? O senhor participava dessa decisão?

Prof. Lino: Era a Secretária Municipal de Educação, ou a Secretaria Estadual de Educação se fosse colégio estadual.

Não, a decisão não. Nós não participávamos, a decisão era tomada pelas secretarias e isso foi uma das coisas que sempre eu questioneei. Os professores no Brasil sempre questionaram, sempre lutaram, sempre protestaram, sempre se manifestaram; algumas manifestações até bastante contundentes para eleger os dirigentes das escolas, das universidades etc., por eleição. Muito bem, mas eles deviam ter incluído nessas pautas e nessas diversas ocasiões não só o problema da eleição do dirigente máximo da escola, mas também o direito de participar na feitura dos programas dos currículos que a escola vai ter.

Porque dentro de uma mesma cidade você pode ter currículos diferentes, ter um núcleo em comum e currículos diferentes. Porque a cidade é muito grande. Por exemplo, uma cidade como São Paulo, você poderia ter uma escola de fundamental da região norte, com o currículo específico, com um núcleo em comum com as demais cidades, mas com disciplinas e currículo característicos daquela região, entende? E outras escolas, com outros currículos, com outras características em outros lugares da cidade porque a região é diferente.

Assim como aqui no estado, por exemplo, a nossa cidade aqui não é industrializada, é uma cidade que tem muito pouca indústria. Já Caxias do Sul tem muita indústria. Nós podíamos ter escolas com o mesmo núcleo, mas com currículos

diferentes entre Pelotas e Caxias, porque não são cidades muito distantes uma da outra, mesmo sendo diferentes economicamente. E, no entanto, a gente fica obrigado a fazer a mesma coisa.

Assim como também eu vejo que a escola brasileira tem um grave defeito que é o aluno talentoso. O aluno talentoso no Ensino Fundamental, ele é obrigado a marcar passo com o outro que tem dificuldades, que tem limitações. Ele fica obrigado, não há uma forma dele deslanchar, pois ele tem condições, ele tem que deslanchar, tem que ir. Isto eu acho que vai ser muito difícil corrigir.

Mas eu acho que o problema está no Fundamental, já que a gente está conversando isso, entre o primeiro e o quarto ano, que é onde ele começa a ser instigado a fazer as quatro operações, a se expressar e a escrever. E eles criticam o texto do João Ribeiro que é um professor muito antigo que o Brasil teve no tempo do Império, que escreveu um livro para a alfabetização e as palavras tinham letras de duas cores: ovo, uva. Bom, foi por onde eu fui alfabetizado. Mas eu fui alfabetizado em casa, então eu não sei como eu fui alfabetizado, eu sei que quando eu fui para o colégio, eu estava alfabetizado. Mas eu via outras crianças que estavam no colégio na época e que ainda não estavam alfabetizados, e eles com esse método da época eram alfabetizados com questão de um mês, e em questão de seis meses, no máximo, ele sabia fazer as quatro operaçãoezinhas dele. Hoje ninguém mais sabe tabuada. Uma coisa incrível isso.

Agora vejo que é necessária uma mudança, entende? Eu não tenho condições de contribuir de uma forma mais efetiva para a melhoria disso, porque não depende dos professores. Embora eu ache que grande parte disso, dessa coisa, os professores têm uma parcela de culpa. Os professores fizeram manifestações em épocas inoportunas e as ações também foram inoportunas porque eles sempre se preocuparam em falar do salário deles. Eles ganham muito pouco, mas eles muito poucas vezes se preocuparam com a qualidade do ensino desse jeito. Eles tinham que se preocupar com isso.

“O salário, ó! Mas o que eu faço, eu vou fazer de boa qualidade.”

Não, hoje ele mostra que faz de má qualidade e quer um salário como se fizesse de boa qualidade. Então é um contrassenso, é um contrassenso. O governo não usa esse argumento para rebatê-los, mas poderia.

“O quê? Vocês querem um salário muito melhor, mas vocês tão fazendo um trabalho muito pior do que faziam, isso não dá.”

O governo tem ótimo argumento e não está usando, mas poderia usar. Isso, às vezes, deixa os professores bravos.

Olha ali, coisa interessante para você ver: é a criançada visitando a Universidade, a gurizada visitando a universidade, isso é muito importante.

Mudando de assunto, isto é uma coisa lamentável, né? Agora, a verdade é que isso, me deixa frustrado. São sessenta e sete anos de vida no magistério e eu nunca vi isso do aluno não saber tabuada, nunca vi, por incrível que isso possa parecer. Sempre via no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e olha que eu dei cursos no Colégio Pelotense, tanto no Ensino Primário quanto no Curso Ginásial de Álgebra Linear, Álgebra Elementar, Teoria das Equações, Números Complexos e fundamentalmente, resolver equações de qualquer grau.

Aquela teoria elementar que é vista no terceiro ano do Curso Científico, na época, hoje Ensino Médio, e geometria analítica, eu normalmente dividia essa atividade lá com duas pessoas, porque o número de aulas era muito grande. Eram três aulas de geometria analítica e três de álgebra, seis aulas por semana porque não havia cursinho pré-vestibular. Então eu normalmente ficava com a parte de geometria analítica e a outra pessoa, que normalmente era o Luiz Carlos, no Pelotense, ou então um outro professor como o Caldellas, ele também dava a parte de álgebra. E eles não gostavam tanto da geometria analítica e então eu ficava porque eu gostava.

Eu dei cursos de geometria analítica que eu não tenho condições de dar aqui. Não tem condições porque os alunos não acompanham. Então, eu tenho que baixar o nível dentro da Universidade quando deveria ser o contrário.

Eles deveriam, aqui dentro, ter que estudar mais, estudar muito mais. Eu tenho uma bibliografia atual, a minha biblioteca é uma biblioteca contemporânea e atual, eu estou sempre comprando livro. Mas eu deveria me dedicar a estudar muito mais do que eu faço hoje, mesmo eu tendo uma prática bastante intensa, entende? Isso me deixa frustrado.

Eu nunca vi melhorar essa situação. Por exemplo, quando a gente não dava uma parte porque não tinha tempo, porque tinha havido muito feriado, morreu professores, o colégio fechou, a gente ficava extremamente frustrado e falava para o aluno:

“Escuta, vamos dar uma aula domingo, vamos dar uma aula sábado para não perder o programa.”

Os alunos vinham, entende? Vinham. Hoje é engraçado isso, eu falo:

“Olha, vocês não vieram e eu vou fazer prova de segunda chamada, eu não quero prejudicar ninguém, eu não quero faltar porque se eu faltar uma aula para fazer prova de segunda chamada, é menos uma aula que nós temos e a carga horária é muito pequena. Então vamos fazer o seguinte, eu venho sábado de manhã aqui às 9 horas, e vamos fazer a prova de segunda chamada no sábado. Assim os alunos que já fizeram não são prejudicados e não perdem uma aula e vocês não fazem a prova junto com os outros e ouvindo a minha aula, porque eu não vou querer suprimir essa aula.”

“Ah não, professor, é ótimo, nós viremos.”

São quinze alunos que tem que vir, são duas turmas que eu estou dando aula de álgebra linear e geometria analítica para a engenharia, aconteceu isso esse semestre. Eu venho sábado, sábado eu não trabalho, eu me levanto cedo (risos), eu podia dormir mais tarde e eles não levam isso em consideração. Então quinze, eu chego aqui tem quatro, vieram quatro, só. Os outros não vieram. E na aula seguinte eles não são capazes de dizer:

“Olha, professor, o senhor me desculpe, mas morreu o meu avô...”

Entende?

“Morreu a minha avó.”

Usar essas desculpas, não! Eles nem se flagram.

Então a qualidade, o tipo, o comportamento do aluno também caíram. Eles não têm mais desculpas, não se preocupam. Por exemplo, eu tenho uma turma da manhã, ninguém trabalha, todo mundo fez Mário Quintana, São José, Gonzaga, são dezoito rapazes e uma menina. Inclusive nessa turma está o filho do reitor, tudo gente, como diriam os antigos “da elite”. Primeiro dia de aula desse semestre eu entrei em aula e não tinha ninguém, eu cheguei primeiro que eles. Cheguei e me sentei, puxei a folha de chamada, coloquei a data, quando eles chegam eu entrego para eles assinarem. Chegaram todos, ninguém me cumprimentou, ninguém! Então eu entreguei a folha e disse assim:

“Olha, vamos começar assim, já que vocês não fizeram, chegaram depois e não fizeram, eu vou começar assim, vou dar bom-dia a todos porque quando vocês chegaram ninguém me cumprimentou.”

E um arriscou a explicar:

“Não, professor, a gente não tá habituado a isso.”

“E quando vocês se levantam, o pai e mãe não estão tomando café, vocês

não sentam à mesa para tomar café e não dão bom-dia pro pai e para mãe?”

Perguntei assim, de brincadeira, e ele disse assim:

“Não. Não cumprimenta. Chega lá e vou direto na geladeira, tiro o meu...”

Então está bem, o negócio é assim lá. E lá é muito difícil o governo agir dentro de casa. Muito difícil. As famílias deixaram isso para a escola e a escola não tem condições de fazer. Não tem. Mas, professor, eu acho que eu falo demais.

Diogo: Nós o queremos ouvir, professor, está tudo dentro do programa. Mas me permita voltar ao tema dos programas. O senhor disse que os programas já eram prontos, você lembra de alguma mudança nos programas? O que que o senhor lembra disso?

Prof. Lino: Várias, várias lembranças eu tenho.

Mudanças de quando tiraram coisas, por exemplo, nós tínhamos cálculo numérico no primeiro ano do Curso Científico, e caiu, de uma hora para outra tiraram “não presta mais isso, vamos tirar”. Era cálculo numérico, outros livros diziam assim, “cálculo com números aproximados”, coisas desse tipo, assim.

Tiraram do Curso Ginásial e do Curso Científico a geometria. De repente, quando fizeram a reforma com a Lei 5692/71, em 1971, que tornou o Ensino Médio, que na época era o Científico, tornou-o profissionalizante, e introduziram disciplinas novas e tiveram que tirar carga horária das disciplinas antigas. Uma das disciplinas que sempre teve muita carga horária foi a matemática, sempre, porque os professores achavam isso e eles tinham uma certa influência na hora de fazer o horário, então tiraram para colocar “OSP – Organização Social e Política do Brasil”, “EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros”, e nunca estudaram nenhum problema brasileiro. Todos os problemas continuam os mesmos (risos).

Bem, aí baixaram a carga horária e o professor tinha que dar na terceira série do Curso Ginásial, que é quando começava a geometria demonstrativa, o aluno estudava álgebra e geometria. Então ali ele estava estudando fatoração algébrica, operações algébricas, equações do primeiro grau, problemas que conduzem a uma equação do primeiro grau, problemas que conduzem a uma equação do segundo grau já era na quarta série. Então isso já era mais agradável para o professor e para o aluno do que dar uma aula de geometria:

“Hoje nós vamos estudar linhas proporcionais.”

Então vem todo aquele catatau de coisas, vamos definir o que são linhas paralelas, o que são linhas transversais, o Teorema de Tales, aquele negócio abstrato vai ter que demonstrar. E o professor foi se esquivando, ele se concentrava mais na álgebra e na geometria.

De repente, o Ministério da Educação se deu conta que ninguém mais no Brasil ensinava geometria no Ensino Fundamental e então ele sugeriu que nas Faculdades de Filosofia a formação de professores tivesse geometria plana e geometria no espaço, por isso é que tem e é um dos ramos que dá uma formação bastante consistente. Ela possibilita que o indivíduo adquira, com uma certa rapidez, uma visão espacial dos problemas da geometria no espaço e isso é muito importante.

Outra reforma que eu acho horrível também que ocorreu, foi quando caiu do ensino, porque o Curso Ginásial que eram quatro anos, né? Tinha que se fazer um vestibular para entrar com o tal Exame de Admissão. É, esse exame, acho que já foi um crime, entende? Deixar de fazer o Exame, tinha que fazer o Exame. Isso deixava a gurizada esperta:

“Ah, ele rodou no Exame de Admissão, agora só no ano que vem que ele pode entrar para a primeira série.”

E era isso mesmo, todo mundo queria. De uma hora para outra não tem mais, todo mundo, escolarização em maior quantidade para todo mundo.

Bem, maior quantidade nem sempre é melhor qualidade. Mas aí houve um grande retrocesso, a meu ver também, que foi a queda das línguas no Ensino Fundamental. No Ensino Fundamental os alunos estudavam francês, inglês, português, três línguas. No Ensino Médio, que era o Ensino do Segundo Grau, que antes do Segundo Grau era o Ensino Científico e o Ensino Clássico, eles estudavam a mesma coisa: francês, inglês, mais espanhol, certo? E alguns Cursos Clássicos como o do Pelotense, chegou a estudar Grego também, no Ensino Médio.

Mas o que mais perturbou todo mundo foi a queda do latim, porque o latim tinha no Ensino Fundamental. Hoje ninguém conhece mais etimologia, então, é uma coisa extremamente útil para que o indivíduo consiga perceber o sentido de certas palavras de origem latina, porque a etimologia quando mais ou menos dominada, não precisa ser uma coisa muito extensa, não precisamos conhecer grandes terminações e nem o vocabulário latino muito grande, mas por exemplo, há exemplos extraordinários, entende? Que justificam isso. Um dos exemplos é a palavra microbiologia, é uma palavra que se você conhece a ter alguns elementos bem

rudimentares, bem simples de etimologia, você dá uma definição do que seria microbiologia. Tem condições de fazer isso, entende?

Pequeno, “bio” é vida, e “logia” é tratado. Então microbiologia é o tratado da vida dos seres, dos micro-organismos, bichinhos pequenos. Aí é, bom, isso caiu. Isso foi muito frustrante.

Outra reforma que também foi extremamente frustrante e que eu acho que isso é que o Brasil tem que se dar conta, quando nós mudamos... nós tínhamos um paradigma, desde o império, que era que o nosso ensino todo era pautado no modelo francês, porque o modelo francês se solidificou no período napoleônico, quando foi a fundação das grandes escolas francesas que persistem até hoje. Nosso ensino era muito próximo ao modelo dele, muito próximo ao francês, e aí nós, por qualquer razão, não sei bem qual é, fomos abandonando aos poucos o ensino francês e nos aproximamos do ensino norte-americano, do ensino americano, da filosofia, no ensino americano médio e fundamental.

Não há menor ligação entre a nossa raça, a nossa etnia, nossa índole, com os americanos, os americanos são saxões, nós somos latinos. Os franceses são muito mais perto de nós do que os americanos, sob esse ponto de vista. Bem, além disso, nós não temos o dinheiro que têm os americanos para cometer um erro e em seguida corrigir, porque eles têm dinheiro para fazer isso. Os americanos cometeram um erro que o Brasil copiou, não só o Brasil, a América toda copiou. Os americanos tinham um ensino totalmente pragmático, estava abandonando aquele ensino teórico que se aproximavam do ensino inglês, porque eles foram colonizados lá pelos ingleses, por causa da corrida espacial.

Acontece que quando os russos lançaram, em 1957, o Sputnik I, a Eleonora Roosevelt, que era cronista de um jornal muito importante dos Estados Unidos, começou a escrever uma série de artigos sobre as causas da perda da corrida espacial dos Estados Unidos para a Rússia. E ela colocou a culpa toda na Educação Básica Americana. Porque a Educação Básica Americana era muito pragmática, sem nenhum estofo teórico, sem nenhuma preocupação com a razão de ser das coisas e com o raciocínio lógico-científico. Ela dizia, e eu sei que os artigos dela eram traduzidos diretamente do New York Times para o Correio do Povo, porque o Correio do Povo, o nosso Jornal era naquela época um jornal grande e eu assinava o Correio do Povo nessa época e lia os artigos da Eleonora Roosevelt.

Então botaram a culpa nisso e o que que fez os Estados Unidos? Fez urgente

uma reforma, voltando ao modelo antigo que ele tinha antes de 1957, abandonando aquela proposta educacional profissionalizante. Eles estavam profissionalizando até o Ensino Fundamental, duas últimas séries do Ensino Fundamental deles estava sendo profissionalizante. Mas isso implicava uma despesa muito grande, um investimento muito grande. E o que que eles fizeram? Venderam aquela ideia de ensino profissionalizante para toda a América.

Venderam para o Brasil, para a Argentina, para o Uruguai, para o Paraguai, para Bolívia, para a Costa Rica, compreende? Para o Peru, Venezuela, Colômbia, venderam para todos. Bom, e o Brasil comprou e aí nós tivemos o Ensino Profissionalizante. E aí piorou tudo, porque além dos “Estudos de Problemas Brasileiros”, “Organização Social e Política Brasileira”, nós tínhamos que ter estatística para atender ao curso de técnico em estatística a nível médio. Tínhamos que introduzir, por exemplo, um curso bastante intensivo de inglês, para atender às necessidades da formação do curso de Tradutor e Intérprete.

Por exemplo, tivemos que introduzir algumas disciplinas referentes à decoração de interiores para atender ao Curso de Técnico em Decoração de Interiores, que tinha também, e era um curso preconizado pela Secretaria Estadual de Educação. E o colégio que não tivesse um curso profissionalizante não tinha alunos, porque eles viam uma concordância por parte da sociedade, que o curso de Ensino Médio tinha que ser profissionalizante mesmo, que o indivíduo tinha que sair de lá com um documento que lhe permitisse fazer vestibular de Medicina, Engenharia, Direito etc., mas também que ele tivesse uma profissão, que no caso dele não poder fazer nenhuma dessas faculdades por conta de qualquer razão, ele teria uma profissão.

Acontece é que nunca saiu um profissional desse curso. Nunca. E alguns deles foram verdadeiros fracassos, verdadeiras barbaridades. Um curso de estatística que teve no Monsenhor Queiroz à noite “Técnico de estatística”, nunca tiveram uma aula de estatística, no fim deram ao indivíduo formado em estatística, sem nunca ter tido uma aula de estatística, é um absurdo isso. Então essas coisas sacrificaram tudo, essas reformas...

Mas eu acho que de todas elas, a pior de todas foi ter tirado algumas partes da matemática do Ensino e de Segundo Grau, na época o Científico. Tinha aritmética teórica, no primeiro ano, cálculo de número aproximado, progressões aritméticas, logaritmos, geometria euclidiana espacial, desde plano à reta no espaço até

poliedros... E o título era assim “Poliedros” e o último capítulo era “Corpos Redondos”, cilindro, cone, esfera. Isso eu achei um absurdo, isto produziu uma coisa...

Depois, como o Curso Científico começou a perceber, a deixar à mostra a sua inadequação por causa da necessidade do país, surgiram os cursinhos pré-vestibulares que na época enriqueceram muita gente. Então os professores que estão dando aula lá, que estavam naquela época:

“Não, não, isso eu não vou dar...”

Ele não tem tempo de dar, ele não gosta de dar, então ele não vai dar.

“Isso vocês vão ver no cursinho.”

Então ninguém estava se dando conta que a escola não é uma opção que prepara para o vestibular. A escola tradicional é uma instituição que pretende formar a pessoa.

A entrada dele na universidade e o seu sucesso é uma consequência desta formação. O cursinho não vai formar ninguém, o cursinho não vai dar, o cursinho vai recordar alguma coisa e vai dar dicas que nem sempre são corretas. Às vezes os caras dos cursinhos ficam furiosos.

Eu aqui em Pelotas fui pioneiro em fazer cursinhos. Porque tem um industrialista aí que foi meu aluno, o Érico Ribeiro, você conhece, conhece o Érico Ribeiro, dono do Frigorífico Extremo Sul, o pai dele era muito meu amigo e ele foi meu aluno no Gonzaga. Era muito inteligente, muito estudioso, mas quando ele foi fazer vestibular para engenharia lá em Porto Alegre, ele é engenheiro civil, o seu Lauro, pai dele, me pediu para dar umas aulas para ele. Ele era muito gauchesco, então, ele disse assim:

“Professor, vão dar uns galopes no guri e tal...”

Ele usava esses vocábulos, assim, gauchescos. Então, eu dei umas aulas para ele, eu me dava muito bem com ele, eu nem cobre nada, mas ele me pagou muito bem porque tem dinheiro, entende? Tem muito dinheiro. Bom, e o Érico foi lá e se saiu muito bem e se sairia bem também sem as aulas que eu dei para ele, porque ele era capaz. Aí, o seu Lauro entusiasmado com o sucesso do filho lá em Porto Alegre:

“Professor, vamos botar um cursinho pré-vestibular. O senhor faz assim, o senhor consegue os professores, seus colegas para dar todas as disciplinas, aí eu alugo a casa, eu pago o aluguel. Quando o senhor estiver se estabilizado, não precisar mais de mim, o senhor me avisa e daí o senhor fica me devendo só o que eu paguei

e depois o senhor me paga como puder.”

E eu não quis, compreende? Eu não quis porque eu pensei:

“Vou ficar com uma dívida enorme, depois como eu pago para esse homem?”

Não vou, não quis. Eu podia ter ficado rico, todos os que criaram cursinhos estão ricos, entende? Todos, e eu não quis.

Mas eu andei ensaiando uma coisa diferente, bem mais modesta. Que foi criar um curso, era eu e outro professor; matemática e o outro era português, para formar alunos para fazer o Exame para a Escola de Sargento das Armas, da ESA. Parece que é em São Paulo que tem lá, agora eu não me lembro, mas parece que é. Então eu fiz isso aqui. Foi um ensaio e eu não gostei, porque eu já sentia a falta de preparo deles, a má formação que eles vinham, e eu achava que isto ia aumentar e de fato o cursinho, hoje, nada mais é do que um atestado público notório da falência do Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

Os meus filhos nunca fizeram cursinho, nunca, nenhum deles. Eu tenho um que é engenheiro civil, tenho outro que é advogado e tenho outro que é engenheiro bioquímico. E não tem nenhum deles que fez cursinho, porque eu sempre abominei o cursinho, eu acho é um mal que se tornou necessário hoje, mas é um mal. Aí o professor do Ensino Fundamental e Médio acha que não vai dar porque vai ver no cursinho, entende? E o aluno também concorda com isso, todo mundo já foi aluno, sabe bem.

“Bom, não vai dar melhor para mim que vou ter que estudar, vou ver lá no cursinho.”

Aí, depois, ele chega aqui não viu nem lá nem no cursinho. É o que normalmente acontece.

Então, sobre esse problema das reformas, eu tenho algumas coisas que talvez possa servir para o senhor. Se quiser, tenho, por exemplo, acho que o número do decreto da primeira Reforma do Ensino Secundário no Brasil, que foi a Reforma do Francisco Campos, mas antes tem umas reformas durante a época da República Velha, entende? E até na época do Império, antes tem a Reforma Rivadávia. Mas a reforma que me parece bem mais consistente e que eu achei, acho até hoje, muito boa, foi a do Francisco Campos que foi quando ele ascendeu o Ministro da Educação, e daí ele colocou cálculo diferencial e integral na quinta série do Ginásial, entende? Eu tenho lá os livros ainda, esses livros foi o que o Wagner foi lá em casa copiar, tirar a fotografia da capa, entende?

Diogo: O que o tema “matemática moderna” te lembra?

Prof. Lino: Ah, professor! A matemática moderna foi um desastre e que não deveria ter sido. Não deveria ter sido, deveria ter sido uma coisa muito boa.

Porque a matemática moderna é um movimento que se inicia na Europa. Praticamente ele começou bem antes, lá por volta de 1906, na França, com o Grupo Bourbaki. Um grupo de egressos da Escola Normal Superior se junta e começa a discutir os problemas relacionados com a parte de matemática do Ensino Superior que era dado lá. Eles achavam, por exemplo, que o cálculo que eles tinham lá, que era mais usado, o do Eduardo Goursat, que esse curso é muito enfadonho, segundo eles é muito enfadonho, porque ler, ler, ler etc. Dúzias de exercícios em mais de três mil páginas, eu acho que são três volumes, enormes.

No dia que o senhor for lá em casa eu vou lhe mostrar, entende? É uma meia dúzia de exercícios, eles achavam enfadonho. Então aquela gurizada lá começou, um vai para a Universidade de Lille, a outra vai Universidade de Grenoble, a outra para Universidade de Lion, para a Universidade de Paris, vai para Sorbonne, então assim por diante, e se juntaram e fizeram aquele grupo. Mas já havia uma ideia de que a matemática precisava de uma nova linguagem até no Ensino Fundamental e Médio. Essa linguagem se ressentia também da pesquisa matemática. Antes da época da matemática moderna, no fim do século XIX, e isso em parte foi corrigido, pela teoria dos conjuntos porque o Cantor dotou a matemática de uma certa linguagem unificadora.

E aí o Grupo Bourbaki teve influência nos congressos nacionais de matemática, através de membros e simpatizantes com a filosofia deles de que a matemática deveria também ser revista, para que se pudesse dar mais matemática em menos tempo. A ideia era essa. E a linguagem da teoria dos conjuntos era adequada e ela devia passar da... da universidade, da área da pesquisa para a graduação, daí para o curso, é... no Segundo Grau, no Ensino Médio.

Bom, mas aqui no Brasil, quando na Europa se desenvolveu esse movimento nos congressos internacionais de matemática, nos congressos sobre o ensino da matemática etc., para você ver o brasileiro é assim, o brasileiro é de improvisar, chegou aqui e baixaram um decreto de cima para baixo.

Agora nós vamos ensinar matemática moderna, e então o que é a matemática

moderna? Ninguém sabe, então vamos estudar também, porque não é mais concebível ensinar matemática daquele jeito. Os mais entusiasmados falavam com uma convicção, como se estivessem estudado aquilo durante vinte, trinta anos, entende?

“Não, porque não é possível.”

“Não se consegue mais avaliar um aluno através de uma nota; o que significa dar dez para o aluno? O que significa dar oito? Vamos avaliar através de conceitos, e isso veio junto também.” (Risos).

Aí o coitado aqui que nunca (risos) tinha ouvido falar em avaliação por conceito, e os outros também nunca tínhamos ouvido falar em conjunto também, eu adotava os livros do Sangiorgi, os outros adotavam o livro do Ary Quintella, outros livros do Jacomo Stávale, do Léo Bomfim e assim por diante. Eram os livros que havia na época, muito bons por sinal.

De uma hora para outra, nós temos que avaliar o guri:

“Então você faz a prova e tal, e eu examino a prova, vejo se é suficiente, insuficiente, bom, ótimo.”

Ainda tinha o regular, o que significa isso?

“Bom, eu não sei, mas eu vou fazer uma tabela assim: o ótimo é 10, o muito bom é 9, o bom é 8...”

“Não, não pode fazer tabela, não pode fazer, você tem que olhar.”

Então a gente, ao invés de avaliar sozinho em casa, corrigindo a prova, dando nota, como era o tradicional, agora tínhamos uma reunião grande. Então, se fazia a avaliação assim, passou a imediatamente a ser assim:

“O João, como é que tá contigo?”

“Comigo ele tá bem.”

“Que nota, que conceito...”

“Está bom.”

“Comigo é mais ou menos.”

Lá sempre tinha um professor de matemática ou de física, normalmente eram os que reprovavam.

“Comigo ele...”

“Então, você vai reprovar ele?”

“Comigo ele tá regular...”

Aí o outro se entusiasmava um pouquinho, dizia:

“Não, mas comigo ele tá insuficiente, reprovado.”

Aí nós, os dois, ficávamos em quarentena. E aí depois o chefe, que era o coordenador pedagógico:

“Vai ser reprovado só com vocês? Vocês não estão percebendo que é provável que o defeito não esteja neles, esteja em vocês?”

Já colocava o professor contra a parede (risos).

“Então tá, eu vou fazer o seguinte, eu vou aprovar, vou dar um suficiente...”

Suficiente já aprovava, entende? E é isso. E aí foi caindo a qualidade, foi caindo aí.

Mas a pergunta que o senhor me faz, ela então poderia ter sido uma coisa muito boa, se os professores tivessem tido previamente um curso de treinamento, não precisava mais do que um mês, um mês e meio, dois meses só, entende? De quais eram os objetivos, o que se pretendia com a matemática moderna, porque já se tinha visto isso. Porque uma modernização na matemática era uma coisa mais ou menos inconcebível, já que quando a gente veio, essa tal matemática, os conceitos, tinham mais de dois mil anos. Vão modernizar isso agora? Por que não fizeram isso antes? Então, agora estão pensando na modernização? Por quê?

Aí apareceu um livro do Morris Kline *O Fracasso da matemática moderna* e eu acho que o americano escreveu esse livro, que também me parece que ele cometeu alguns exageros, mas o livro causou uma repercussão muito grande.

Se estabeleceu também grupos de estudos do ensino da matemática moderna em São Paulo, Luiz Henrique Jacy Monteiro, Osvaldo Sangiorgi e outros que não me ocorrem o nome no momento. No Rio de Janeiro esse grupo criou o GEMPA, a maioria era mulheres, diferente de São Paulo, mas de qualquer maneira se criou em Porto Alegre, em Recife, em Fortaleza, em Curitiba, para estudar esse problema.

Então tinha muita gente entusiasmada. Eu nunca vi uma pessoa tão entusiasmada com o problema da matemática moderna como o Luiz Henrique Jacy Monteiro, da Universidade de São Paulo. Ele, num congresso lá em São Paulo, num seminário que eu participei, ele estava entusiasmadíssimo com isso. Ele escreveu uma série daquelas monografias sobre álgebra linear, álgebra abstrata e até que ele escreveu um tratado sobre álgebra, muito interessante, e foi publicado pelo IMPA. Mas ele morreu cedo também, de modo que eu acho que a matemática moderna no Brasil tinha que ter sido dado um curso, lá na Suíça os caras estudaram.

Tem um texto para o Ensino Médio publicado na Suíça que é uma verdadeira

maravilha e que foi o resultado de estudos feitos na Universidade de Neuchâtel, sobre a matemática moderna.

Outra coisa do ensino. Quando quiseram profissionalizar, por que que não usaram o modelo francês? Na França, se não me falha a memória, o Ensino Médio tem quinze modelos distintos. Será que o Brasil tem menos gente interessada, tem menos alunos no Ensino Médio do que França? Não pode, entende? Nós não temos opções, aqui tudo é igual. Tivemos já, nós tivemos o Clássico e o Científico, então tem umas coisas que ao invés da gente aperfeiçoar, nós retroagimos.

Eu não sei se o senhor tem a mesma opinião, mas a matemática moderna não deveria ter sido uma coisa ruim para o ensino no Brasil.

E quando essa “matemática moderna” chega em Pelotas, se produziu um verdadeiro, digamos assim, mal-estar. Porque chegou junto com a avaliação por conceito. O Platão era o diretor do Pelotense e o Platão foi a Porto Alegre e de Porto Alegre foi ao Rio de Janeiro. Lá no Rio de Janeiro ele teve no Ministério da Educação e voltou de lá com as ideias.

“Olha, vamos ter que nos antecipar porque o ano que vem nós vamos ter que avaliar por conceito aqui e nós vamos ter que introduzir relações, funções, produto cartesiano, compreende? Relação de ordem tudo no ensino de matemática.”

Nunca os professores tinham estudado isso antes. Bom, agora imagina de uma hora para outra você ter que dar isso? Não vai sair direito. Você não sabe, então não vai sair direito, já começa por isso. Ele, o professor, já não está gostando de fazer aquilo, além disso temos que avaliar o aluno através de um instrumento de avaliação, poderia ser a prova, mas o resultado desta avaliação tinha que ser um conceito. E ele não se sente capaz de emitir aquele conceito porque não sabe mesmo, ele nunca fez isso. Nesse particular, ele tem que ser honesto. Bem, isso produziu um mal-estar muito grande, um mal-estar muito grande. Mas a informação que o Platão trouxe do Rio de Janeiro coincidiu.

No ano seguinte, fomos obrigados e já se criou nos colégios, os departamentos de... não era departamento, também não era setor, digamos que era departamento de orientação pedagógica, mas não era isso e eu não me lembro como que era que se denominava. Já tinha uma pessoa encarregada, geralmente era uma pessoa formada em pedagogia, mas não tinha universidade aqui, então, não tinha pedagogia. Então, isso tudo eram pessoas que, não sendo formadas, como diz o gaúcho “eram capengas” para fazer aquilo.

Então eu lembro que, numa ocasião, numa reunião de avaliação no Pelotense, nós sugerimos que dois alunos deveriam ter sua matrícula cancelada. Naquela época se podia cancelar. Porque eles eram extremamente baderneiros, uma coisa impressionante, eles faziam uma verdadeira algazarra e eles faziam a proposta: um deles torcia para o Brasil e o outro torcia para o Pelotas, mas eles tudo era “de gancho⁷⁵”. Então quando chegavam aqueles professores que tinham pouco domínio de classe, e em geral eram as professoras mulheres, eles brigavam em aula por causa da partida que tinha ocorrido, mas a briga era de gancho, não tinha nada de briga, era só isso.

Um era filho do Dr. Lockschin que já faleceu, o nome dele era Roberto Lockschin, foi meu aluno e formou-se em Medicina, e o outro era o Darcy Satte Alam, da família Satte Alam, uma família tradicional aqui. Então eles eram amigos, mas na hora, na sala de aula parece que eram inimigos de tanto discutir por causa dos dois times. E aquilo produziu um mal-estar porque todas às vezes eles eram postos para a rua, para fora da sala de aula. Então na reunião de avaliação alguém sugeriu que a gente deveria pedir para a direção a suspensão da matrícula, e eu me opus. Eu disse:

“Não, eu não voto a favor disso.”

E ao invés de ficar quieto, de só ter dito que eu não queria, eu quis justificar o meu ponto de vista e essa justificativa me levou a sérios dessabores. Eu disse:

“Olha, eu vou votar contra porque se nós votarmos, o diretor vai suspender a matrícula deles, mas amanhã ou depois os pais deles estão aqui e o diretor não vai ter condições morais de confirmar e vai acabar permitindo que eles se matriculem de novo.”

E até hoje acontece, porque no município é avaliado assim, entende? E o pior, está tão ruim a coisa que o indivíduo tem que fazer para o aluno que não estuda tantas provas quanto forem necessárias até ele ser aprovado.

Outra coisa que tem essa mesma relação, mas eu nunca fui, mas deve ser, é ser alfabetizadora. Você pega uma criança que não sabe nada e de repente você pega o guri ou a guria lendo jornal, bem corretamente. Isso é extremamente gratificante, não tem dinheiro que pague, não tem. Por isso, reivindicar na greve apenas o dinheiro pode ser para qualquer outra categoria, menos para professor.

⁷⁵ De gancho é uma expressão utilizada para se referir “a implicar com o outro”, “provocar o outro” com o intuito de fazer confusão ou algazarra.

Sessão 5 – Pelotas, 18 de novembro de 2014

Laura: Eu gostaria de resgatar algumas coisas da outra entrevista, a partir do que você falou, algumas perguntas que surgiram. Você disse que atuou na Universidade Federal e na Universidade Católica de Pelotas. Eu gostaria de saber quais as cadeiras que você ministrava nessas duas universidades.

Prof. Lino: Ah sim, lá na Federal eu dei aula para o Curso de Engenharia Agrícola e a disciplina foi Introdução à Análise Matemática. Era uma disciplina que tinha umas noções de cálculo diferencial, cálculo integral. Bom, quem deu esse nome a essa disciplina foi o antigo professor Edilberto Amaral, que tem uma sala com o nome dele lá no Instituto de Física e Matemática – IFM, lá no Capão do Leão.

Dei aula também no Curso de Meteorologia e quando criaram o Curso de Meteorologia foi muito interessante, porque ninguém do Departamento de Matemática e de Física queriam criar o Curso de Meteorologia. Mas acontece que o Governo Federal tinha interesse em criar mais cursos de Meteorologia e o reitor estava e o diretor do Instituto também estava interessado em criar o curso de Meteorologia (risos), mas os professores não queriam, e como nas universidades federais, não sei hoje, mas naquela época a legislação dava plenos poderes para o Departamento. O Departamento era o órgão que tinha maior soma de poder, não administrativo, mas poder didático.

Então o Departamento não queria, mas o diretor do Instituto de Matemática e Física, o IFM, queria criar o curso. Ia ser uma marca da administração dele etc. E aí ele me disse:

“Agora nessas férias, o que o senhor vai fazer?”

“Eu vou pro Rio de Janeiro, o meu cunhado mora lá e vou passar uns dias lá.”

Aí ele me disse assim:

“Vou te pedir um favor, me traz de lá alguns programas do curso, veja se tu consegues lá, de Meteorologia lá da USP, porque eu estou pensando...”

Eu disse:

“Não, eu posso dar uma chegada em São Paulo. Posso procurar falar com alguma pessoa que estiver por lá, pela USP, mas lá no Rio posso falar com a Universidade Estadual e com Universidade Federal e pedir para o pessoal o currículo,

porque caso eles consigam, através dos departamentos, é mais fácil do que eu ter que ir a São Paulo buscar.”

De fato, eu consegui, então se montou uma estrutura de criação de curso de Meteorologia e ele foi criado por um “canetaço” do reitor na época. Aí eles importaram alguns professores do Rio de Janeiro. Veio o Honorato que estava aqui até bem pouco tempo atrás, o Celso, o Gilberto. Sei que vieram cinco professores do Rio para o curso de Meteorologia, mas nenhum deles dava matemática. E como o programa de matemática para o curso foi eu quem fez, porque o diretor do Departamento pediu, porque os outros não queriam criar o curso então não faziam o programa, eu adotei alguns parâmetros que eu trouxe do programa do Rio. A maioria desses parâmetros eu coloquei como sendo marcos fixos para fazer o programa.

Depois escolhi um texto, que foi aquele “Cálculo e álgebra linear” do Wilfred Kaplan, que tem quatro volumes. Como eram quatro semestres de matemática, eu decidi que se daria aquele texto todo nos quatro semestres que tinha cálculo no curso.

Então foi dado um curso de cálculo com álgebra linear para a primeira turma, e eu lecionava essa disciplina. Lecionei isso durante bastante tempo, mas não tinha também só matemática, tinha também equação diferencial ordinária. Nesse meio tempo, eu tinha muitas aulas, era um dos que tinha 40 horas para dedicação exclusiva, mas eu tinha a maior carga horária do Departamento. Eu estava com 28 aulas por semana, eu vivia dentro da Universidade, eu não saía da sala, eu fazia as refeições lá, eu chegava lá sete e trinta da manhã. E aqui na Universidade Católica eu trabalhava de noite.

Bem, então apareceu a chefe do Departamento, naquela época era uma senhora, professora do Rio Grande, e ela disse assim:

“Eu tenho até vergonha.”

Ela estava acompanhada de um aluno.

“Eu me sinto até constrangida de falar para ti, mas o problema é o seguinte: se nós não dermos essa disciplina para esses guris aqui, eles vão atrasar o semestre.”

Na frente do aluno.

“E o problema é esse, ninguém quer dar essa aula...”

Não queriam dar e não dão, uma coisa engraçada isso, não sei se esse regime ainda existe, mas... porque as aulas, o horário era meio fixo, já estava feito, já estava em andamento, e as aulas de equações diferenciais ordinárias eram segundas, quartas e sextas. Quarta ainda tinha gente que dava as aulas, mas as aulas de

segunda e sexta ninguém queria dar. Sexta porque tinha que ir para o Cassino e segunda porque tinha que voltar do Cassino (risos), da praia. Então era “não vou dar” e não davam.

E eu fiquei constrangido porque como é que eu vou dizer na frente do aluno

“Eu não vou dar, tenho 28 aulas e não vou dar...”

Então eu disse:

“Não, então dá para mim, eu dou essas aulas...”

E eram doze, doze alunos. Desses doze alunos, acho que se formaram só oito, quatro tinham desistido e não chegaram ao fim do curso. Então, eu dei essa disciplina. Então como eu dei naquele ano, nos outros anos eu também tive que dar, entende? Então eu diminuí a carga horária de cálculo para ficar com equações diferenciais ordinárias. E desse curso que eu dei lá, saiu um livro de equações diferenciais meu, que foi publicado posteriormente.

E aqui na Universidade Católica eu dava aula de álgebra linear no Curso de Matemática, mas principalmente dava aula de cálculo. Eu trabalhava com cálculo aqui. Eu dava cálculo para o Curso de Matemática, e dava cálculo para o Curso de Engenharia. O cálculo do Curso de Matemática era um cálculo mais formal, mais próximo da análise e o cálculo do Curso de Engenharia era muito mais aplicações, menos teorias.

Então nós fazíamos grandes aplicações de técnicas de derivada, de integral, variação de função, nós procurávamos problemas aplicados às técnicas, porque também se tinha uma carga horária muito boa. As aulas começavam às 19h e terminavam 23h10, ficavam cinco aulas por semana. Foi um período que eu fiquei muito satisfeito pelo que eu fiz aqui, entende? Até mais satisfeito com o que eu fazia lá, porque aqui eu adotava um texto, que era o livro do russo Nicolai Piskunov, embora que não seja um livro universitário lá na Rússia, ele é um livro para o curso técnico lá, é um livro muito bom para a engenharia.

E para o Curso de Matemática eu não o adotava. Para a Matemática eu adotava um texto de uma apostila que eu mesmo tinha escrito, mas os alunos a tinham. Eu me lembro que eu dava o programa, como sempre faço nas primeiras aulas, e no programa vinha a bibliografia básica e os alunos compravam imediatamente.

Era uma coisa muito interessante, eu noto isso, porque hoje que ninguém compara livro da bibliografia, ninguém compara. Uma coisa impressionante. Eles

querem listas de exercícios e isto faz com que saía uma aprendizagem fragmentada, e até em certas ocasiões, superficial. Ele pauta as aprendizagens dele através das aplicações práticas, através de problemas etc.

Então, no dia de prova comigo eles passam um pouco de trabalho porque eu não, não dou lista. Mas os outros professores se queixam aí, que eles não sabem as fórmulas, pedem para explicar no quadro. Eu já digo no primeiro dia que tem que saber, e isso não acontecia antes.

Nesse particular eu acho que a debilidade, o baixo nível do Ensino Fundamental, está mostrando os reflexos dentro da Universidade, hoje. E isso eu acho muito triste e muito difícil de corrigir agora, a essa altura dos acontecimentos. Os reflexos da má qualidade do Ensino Fundamental estão se mostrando dentro da Universidade de uma forma bastante preocupante. Ninguém mais lê, ninguém mais sabe escrever, uma coisa impressionante. A senhora quando entrar, se sair da pesquisa e entrar para o magistério, vai encontrar essas coisas.

Diogo: O senhor era a favor da criação do Curso de Meteorologia? Era um dos que defendia a criação?

Prof. Lino: Não, eu era neutro no curso de Meteorologia. Eu era neutro, eu não tinha opinião formada se seria interessante ou não, embora uma das pesquisas mais antigas da Universidade Federal era sobre a precipitação pluviométrica da cidade de Pelotas. Essa pesquisa deve ter quase cem anos, eles fazem até hoje. Ela tem mudado de pesquisadores, enfim, pesquisador vai morrendo, passa para outro, aquele outro pega a sua fatia de dinheiro lá do CNPq e continua com a pesquisa. Quando eu saí de lá, essa pesquisa ainda estava em andamento e ela começou muito, muito antes da criação da Universidade Federal, ela é de 1969, porque antes tinha a Escola de Agronomia e ela é a mais antiga da América Latina. Então eram os professores da Escola de Agronomia da Universidade Federal, hoje, que implementaram essa pesquisa, porque havia uma cadeira de climatologia no antigo curso de Agronomia da Escola de Agronomia de Pelotas, na época já era federalizada. Me parece que a Escola de Agronomia era municipal depois ela foi federalizada.

Nesse Curso de Meteorologia eu fazia parte do colegiado do curso e era um dos professores do curso. Porque eu nunca tive atividade administrativa na Universidade Federal. Eu acredito que não tenho queda para isso, eu nunca tive

nenhuma chefia de departamento. Uma única vez concorri para diretor do Instituto e aí foi feita a lista quántupla, na época, e eu saí em primeiro lugar. Aí o reitor tinha restrições a meu respeito, pelas minhas posturas políticas extrauniversitárias, porque dentro da Universidade eu era uma pessoa neutra. Eu acho que professor, na época, eu achava que professor tinha que ter esse tipo de comportamento. Mas fora da Universidade eu tinha lá as minhas opções e o reitor achou que não estava bom. Então engavetou e não mandava nunca para o MEC. E aquilo ficou e os colegas falavam:

“Ó, precisamos de diretor, todos os institutos da Universidade, todas as faculdades da Universidade têm já, já mudaram o diretor, só o IFM que não vai mudar?”

E um dia eu disse:

“Não, vai mudar sim...”

E aí eu escrevi uma carta para o reitor:

“Eu não quero mais, o senhor nomeie quem quiser, eu não quero mais.”

E ele em seguida nomeou um parente dele, entende? Que era primo e estava no último lugar da lista. Aí o cara não aceitou (risos). Ele mandou, o MEC aceitou e o cara aqui não aceitou. Então foi uma confusão! Teve que se fazer nova eleição e aí arrumar um diretor. Mas foi a única vez que eu me lancei. Nunca mais.

Aqui na Universidade Católica também, duas vezes só eu fiquei de coordenador do Departamento de Matemática. Coordenador do curso eu fui só três vezes também, isso sim.

Fui fundador do NEMAT, isso eu já expliquei para vocês, o Núcleo de Estudos Matemáticos que teve aqui, a ideia de fundar foi minha, foi bem aceita e eu fui o primeiro presidente do Núcleo de Estudos Matemáticos daqui da Universidade. Esse núcleo tem... também uma história pequena porque o curso em seguida começou a ter menos alunos, começaram a ficar raros, né?

Mas ele publicou quatro revistinhas com artigos de professores e alunos, bastante interessante a revista, quatro volumes.

O NEMAT realizou aqui na Universidade, encontros, não me lembro se foi I, II, III ou IV “Encontro Regional sobre o Ensino da Matemática”. Realizou um que foi feito aqui no auditório e o segundo que nós fizemos não deu para fazer aqui porque não tinha lugar, tivemos que alugar o Guarany, porque o número de inscitos era muito grande. Foi um sucesso mesmo, muito bom.

Mas o Curso de Matemática tinha muita gente, tinha bastante alunos, os

professores trabalhavam bastante, houve até patrocinadores, duas empresas da cidade contribuíram com dinheiro, para além das inscrições, e vieram palestrantes bastantes interessantes. Veio o Lorenzato, da Universidade de Campinas, nessa ocasião veio o Wagner Valente também, da Universidade Católica de São Paulo, ele escreveu um livro até sobre história da matemática de 1730 a 1930. Veio gente de fora nessa ocasião e foi regional mesmo porque se envolveu a Universidade Federal de Pelotas, a Universidade Católica de Pelotas, a Universidade Federal de Rio Grande, a Universidade Federal de Bagé e a Universidade Federal de Santa Maria essas universidades também contribuíram.

O evento foi muito interessante, mas como tudo, eu acho que é preciso ter alunos, é preciso... pouca gente está estudando matemática nesse país, não é?

Eu acho que o Brasil vai ter que sei lá, qualquer hora vai ter falta de professor de matemática, física já tem e quando começar a haver falta de professor de português, um país que fala língua portuguesa, vai ser ridículo (risos).

Diogo: Que posições políticas eram essas que o senhor tinha fora da sala de aula?

Prof. Lino: Não, o problema é o seguinte. A minha filiação partidária é muito engraçada, não é? Eu me identifiquei muito cedo com as ideias políticas do trabalhismo de um modo geral. Quando o Getúlio criou o partido trabalhista brasileiro junto com o partido social democrático, ele era muito vivo, criou dois partidos. Um partido para os trabalhadores e um partido para os democratas, para os leigos como se diria hoje. E eu me identifiquei naquela época com as ideias trabalhistas porque o meu pai era uma pessoa que já se identificou com isso. E então me inscrevi, me inscrevi, eu não participava de atividades políticas, por exemplo, reuniões do diretório do partido trabalhista, eu não ia lá, assistia etc., mas na época eu votava nos candidatos do partido.

Mas aí veio a revolução de 1964, e eu tive alguns problemas na revolução de 1964, eu fui denunciado, mas eu não posso dizer que eu tenha sido perseguido, torturado. Não aconteceu nada disso comigo. A coisa mais difícil, mais grave que aconteceu comigo, foi que um açougueiro me denunciou. Esse açougueiro, o filho dele tinha sido meu aluno no Colégio Pelotense e foi reprovado por mim, e eu não sei por que o açougueiro ficou bravo comigo. E veio a revolução e ele achou que seria uma

boa se vingar, então, ele me denunciou no quartel general, o QG, que era aqui na Rua Félix da Cunha, de frente à Praça Coronel Pedro Osório, fez a denúncia ali.

E então eu fui intimado a depor. Mas a verdade é que professor tem umas coisas, professor não deixa de ser professor nunca, esse é que o problema. Eu tinha, no Pelotense, eu tinha bom relacionamento com todos os alunos e tinha a filha de um Tenente Coronel, casado com uma Pelotense, que estava nessa coisa, era um dos chefões aqui naquela época. E essa moça parece que gostava muito das minhas aulas e ela deve ter comentado com o pai em casa. Um dia estava chovendo e o pai foi buscá-la de automóvel, e no saguão do Pelotense eu ia saindo para pegar o meu carro para almoçar e ela estava e pediu licença para me apresentar ao pai, me apresentou ao pai dela, tenente-coronel. Bom, ficamos ali num papinho rápido, ele saiu, eu saí também.

Mas ele gravou minha cara e no dia que o capitão aqui estava me interrogando sobre a denúncia, ele tinha um datilógrafo, naquela época não tinha computador, não tinha coisa nenhuma. Então eu falava e o datilógrafo, a mando dele, copiava. Então ele fazia uma pergunta e eu respondia e ele então mandava que o datilógrafo escrevesse o que ele dizia para o datilógrafo, não o que eu tinha dito (risos). Na segunda vez eu:

“Não, mas você está colocando na minha boca palavras que eu não disse. Eu não disse isso, eu disse foi isso e isso que tem para escrever.”

E aí ficou aquela pendenga entre mim e o capitão. O capitão levantou a voz, eu levantei a voz com ele e nesse momento passava o tenente-coronel, esse. E ele me reconheceu, disse:

“Ó, professor, boa tarde.”

“Boa tarde.”

“O que que tá ocorrendo que o senhor tá alterado?”

“Não, é que o capitão aqui está me fazendo uma entrevista por causa de uma denúncia e ele manda o datilógrafo copiar coisas que eu não disse. Ele dita para o datilógrafo, o datilógrafo tem que copiar o que eu digo, não o que o capitão quer que ele copie.”

E ele olhou para o Capitão e disse assim:

“Capitão, encerra a denúncia.”

Foi o fato mais grave, o capitão encerrou logo a denúncia.

E o outro fato foi que eu estava sentado na Praça Coronel Pedro Osório, um

dia de tarde, e apareceu o camburão do Exército, cheio de soldado, metralhadora na mão, pedindo documento de todo mundo e eu tinha esquecido em casa, esqueci. E aí:

“O senhor tá preso!”

Está bem, vamos lá. Embarquei no camburão. No momento em que embarquei no camburão passou um milico que estava em frente ao Teatro Sete de Abril, olhou e disse assim:

“Mas o que que tá ocorrendo aí com o professor?”

Ele tinha sido meu aluno, entende?

“Não, é que eu estou sem documento.”

“Não, não, deixa ele.”

Ele falou para o outro:

“É gente boa, gente nossa, é gente boa, então deixa ele.”

Então eu desci, eu não cheguei a ir para a prisão, entende? Foram os fatos mais graves.

Diogo: Mas eles tinham motivos para se preocupar com o senhor?

Prof. Lino: Não, acredito que não tinham motivos. Eu não, não militava, nunca fui disso. Eu era contra, sempre fui contra o movimento, nunca calei a boca, mas também nunca utilizei a sala de aula, entende? Porque para mim é um ambiente sagrado. Ali eu não falo, eu dou aula. Eu não abordo de jeito nenhum.

Fora da aula muitas vezes eu abordo, discuto esses temas com os alunos. Mas dentro da sala de aula eu chego lá para dar o programa. Então, era essa uma das histórias do meu envolvimento partidário. Então quando terminou o movimento, houve a anistia, o Brizola quando veio de Portugal para cá estava no exílio, ele tinha pretensão de pegar novamente o PTB, o partido porque ele saiu daqui como um dos líderes do PTB, depois ele foi cassado. Ele era deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro, aí ele criou o PDT, o Partido Democrático Trabalhista, na cidade de Mendes no Rio de Janeiro, e eu como estava no Rio de Janeiro fui à reunião que criava o partido.

Então, lá sim, eu assinei a ficha pela primeira vez. Eu assinei a ficha número do partido, número 12. Eles têm um bocado de gente atualmente, por exemplo, tem o diretório, mas eu não vou lá. Hoje o tirão é muito grande, compreende? Muito

complicado. Então, eu fico de fora, mas também não estou “desfiliado”. Eu sou filiado, não nego isso, mas não tenho nenhum envolvimento porque as coisas ficaram muito difíceis, diferentes dos objetivos que se tinha inicialmente.

Mas estou aí.

Laura: Você falou sobre o NEMAT. Você tem as revistas em casa?

Prof. Lino: Eu acho que eu tenho, você queria? Eu escrevi um artigo numa dessas revistas sobre o Evariste Galois, é uma coisa engraçada. Não só o Galois, tiveram outros, o Ramanujan, o Turing criador da máquina de Turing, são criaturas assim, que quando em palestras eu cito partes das vidas deles, os moços ficam fascinados. O Galois continua fascinando os mais novos, até hoje, por causa do episódio do duelo, é uma coisa curiosa. Uma coisa extraordinária isso e então eu escrevi um artigo sobre ele numa das revistas do NEMAT.

E o NEMAT foi criado quando eu vim para cá pela segunda vez, porque eu já disse para vocês, a minha formatura foi tardia, eu me formei em 1974, mas a partir de 1975 eu já dava aula aqui, fiz concurso e tal, e dava aula lá também. Mas aí quando eu fui me aposentar lá, eu fiquei com a ideia meio confusa: “Saio daqui para me aposentar lá?” Porque lá estou me aposentando, me aposentaria com Dedicção Exclusiva e estando aqui eu não podia. Então eu falei com o reitor, eu me dava bem com o reitor e disse:

“Olha, vou me embora. Vou ficar com Dedicção Exclusiva na Federal para me aposentar melhor, porque está na época de me aposentar...”

E ele disse:

“Mas por que tu não fazes diferente? Eu te boto na rua e tu recebe o fundo de garantia, já está depositado lá.”

Então eu aceitei a ideia.

Quando me aposentei lá fui delegado de Educação aqui na Delegacia, na Coordenadoria, na Rua Barão de Butuí, três anos e meio, nomeado pela Secretaria Estadual de Educação e quando saí passei a carga para o meu sucessor aqui no auditório desta Universidade Católica, numa solenidade aqui no auditório. Nisso, o reitor me manda um recado porque queria falar comigo. Era um outro reitor já, o primeiro já tinha morrido, e eu vim falar com ele.

Eu estava conversando com ele, ele queria falar comigo porque ele queria dar

uma mexida, porque o Curso de Matemática estava com pouco aluno e ele queria conversar comigo, era esse o papo. Mas aí entrou a pró-reitora acadêmica e ela diz:

“Ah, o senhor está aqui. Eu estou com duas disciplinas aí que o professor está saindo para fazer mestrado e eu não tenho quem dê, aí o senhor podia ver.”

E aí na frente do reitor (risos).

“Mas então faz o seguinte, quando é que começam as aulas aqui?”

“Não, amanhã já tenho aula, mas hoje de noite o professor tá aí porque ele vai se despedir dos alunos, ele vai pro mestrado, então ele vai mesmo abandonar a turma e a partir de amanhã já fica sem professor.”

E eu já fiquei aquele dia aqui, telefonei para casa, e de noite o professor achou melhor que eu ficasse com os alunos, ele se despediu e eu fiquei com os alunos já naquele dia mesmo. Isto foi em 1995, e o NEMAT foi criado em seguida porque eu tive a ideia no Curso de Matemática.

Então essas revistas devem ter circulado entre 1996, 1997 e 1998, por aí. Eu não tenho ideia do ano direito, mas eu tenho essas revistas em casa sim, tenho. Eu posso lhe ceder os números que saíram e você tira xerox.

Eu procurei em tudo o que foi lugar, o jornalzinho do clube de matemática do Santa Margarida e não achei. É aquela história, né? Às vezes a gente não acredita que as coisas vão ter a importância que acabam tendo, porque o Colégio já não existe mais, ele fechou e eu gostaria muito, muito de ter esses jornaizinhos para enriquecer o trabalho, ajudar a enriquecer o trabalho de vocês e até porque eu sou muito grato ao Santa Margarida. Era uma família o Santa Margarida. Isso é interessante, pela organização, dedicação das diretoras, elas envolviam os professores. O salário não era grande coisa, mas elas eram extremamente comprometidas com o Colégio, apesar de tudo. Qualquer grito da diretora, qualquer que fosse, os professores estavam todos juntos para ajudar, colaborar, entende? Era uma coisa impressionante...

Laura: Das aulas que o senhor ministrava, tanto na Católica quanto na Federal, você tem algum material, algum polígrafo, alguma coisa?

Prof. Lino: Tenho. Das que eu ministrava? Tenho, tenho sim. Tenho do curso de cálculo, tem em xerox, tenho do curso de equações diferenciais, eu tenho livro.

(Conversa com o atendente da livraria) *Equações diferenciais* aí, o meu livro

está esgotado ou tem alguma coisa? Dá uma olhadinha. E aquele, vê o *Corpo dos números complexos* e o *Construção dos conjuntos numéricos*.

Esse *Equações diferenciais* foi o livro do Curso de Meteorologia lá, estes outros dois que eu citei foram escritos depois. Eu tenho também para dar, acho que tenho o xerox do curso álgebra moderna que eu dei aqui. Mas eu acho que esse não está completo, é só um pedaço, mas eu lhe consigo isso, e tenho também, é, uma coisa curiosa...

A geometria plana e a geometria sólida, do espaço, são matérias que foram do curso do Ensino Médio. A geometria plana no Ensino Fundamental, se dava na terceira e quarta série, e depois quando mudou, ela dava na sétima e na oitava série. A geometria no espaço era dada no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio e a geometria analítica, no terceiro.

Muito bem, mas houve aí, depois, uma reforma para profissionalizar o Segundo Grau, e criou-se curso de tudo que foi tipo, já falei isso para vocês. E aí não sobrava tempo para aquela carga horária da matemática e de outras disciplinas grandes, como se tinha. Então diminuindo a carga horária, o professor tinha que fazer opção, que opção? De modo geral, os professores do Brasil fizeram a opção de dar álgebra no Ensino Médio e a geometria saiu. Aí quando o MEC se deu conta disso já estava muito tarde, já fazia uns seis, sete anos que ninguém mais dava geometria, então tinha turmas que se formaram sem o domínio da geometria.

Então houve uma exigência através de uma circular do MEC, fazendo com que os cursos de licenciatura lecionassem geometria, e aí geometria euclidiana passou a ser lecionada nos cursos de licenciatura. Não são todos os que dão, mas algumas universidades dão, entre elas está aqui. A Universidade Católica dá geometria euclidiana naqueles moldes clássicos, com demonstrações etc.

Enfim, isso foi quando saiu aquela coleção dos dez volumes do Gelson lezzi, e tem um volume do Gelson lezzi, o nono, que é geometria plana. Como ele tem muitos problemas quando me deram essa disciplina para a área aqui, eu dei uns dois ou três semestres, dei no semestre passado ainda. Eu, para me divertir, estava com poucas aulas, tinha saído em seguida da Universidade Federal, eu me divertia nos fins de semana fazendo os problemas da geometria euclidiana, do volume nove do Gelson lezzi.

Eu fiz os 1.012 problemas que tem lá. Aí o Gelson (risos) apareceu aqui, essa Livraria Vanguarda o convidou, não sei por que, e ele veio aqui. Aí o dono da livraria,

muito meu amigo me chamou e disse:

“Mas, *tché*, vamos ter que almoçar com o homem, o homem veio lá de São Paulo, tá aí.”

E eu já o conhecia de um congresso que nos encontramos no Espírito Santo, em Vitória.

Aí fomos almoçar juntos, conversa para lá e conversa para cá, eu disse:

“Olha, eu fiz os 1.012 problemas do teu livro, do volume nove.”

“Pô, que bom! Eu estou preparando os livrinhos com as soluções dos problemas. Quem sabe tu me dás isso?”

“Eu te dou.”

“E eu publico isso.”

E aí? (Risos) Eu te dou? Sabe quantas noites, quantas horas eu trabalhei em cima disso para fazer? Então começamos nessa brincadeira, mas eu não dei os problemas para ele, mas ele mandou fazer e acho que ele tem os livrinhos. Uma coleção de onze livrinhos que são as soluções. Eu não sei se você conhece. Não? A coleção dele você conhece e ele tem onze livrinhos com as soluções. Mas nenhuma delas são as minhas, só que eu tenho a solução daqueles 1.012 problemas.

Então, às vezes, eu penso: “Quanto tempo perdido!” Não! É um negócio que eu não posso dizer que é tempo perdido, porque eu me divertia, passava, às vezes, o domingo inteiro fazendo problemas! Entende? E eu fazia as figuras direitinho, em papel milimetrado, fazia o desenvolvimento justificando cada passagem. Então eu tenho lá, me parece que catorze pastas com as soluções dos 1.012. Aí os alunos perguntam:

“Professor, dos outros o senhor não tem?”

Porque, às vezes, a professora usa o livro.

Não, não, são onze volumes, está louco. Não tenho. Esse trabalho também, se você quiser xerocar eu lhe dou, não tem problema nenhum.

Outras coisas interessantes... Eu tenho um livro de curso de análise, do Jean Dieudonné. Esse curso está em francês. É um monumento, é uma coisa impressionante. Eu o comprei no Rio de Janeiro. Mas se eles dão aquilo lá na França é impressionante, porque são oito volumes fragmentados, é um livro! Eu tenho todo ele em francês, mas tenho parte dele em espanhol porque foi traduzido na Espanha. É uma coisa interessante.

Tem o curso de análise, acho que vocês têm lá na Universidade, o do Rey

Pastor, em três volumes, grossos assim? (fazendo gesto com a mão).

Laura: Mudando um pouco de assunto professor, o que o senhor lembra da matemática moderna?

Prof. Lino: Ah é, eu lembro. Tem algumas coisas que eu lembro com muita, muita satisfação. Tem outras que eu lembro assim, com uma certa dose de surpresa, compreende? Até hoje tem outras que eu me lembro assim, com um pouco de decepção, porque poderia ter sido completamente diferente, muito mais a salutar para o ensino.

Eu não chego a dizer, como dizem alguns, que foi uma desilusão aquele episódio da matemática moderna, ou que foi uma tragédia. Não, mas não foi benéfico para o ensino brasileiro, de um modo geral, não foi.

Mas a gente precisava de um impacto como aquele para que se pudesse introduzir a teoria dos conjuntos. Era uma coisa que ninguém falava ainda no Brasil, na década de 1950 não se falava, no fim da década de 1960 ainda quase ninguém falava em conjuntos. E era preciso aqueles grupos de estudos matemáticos que se criaram em praticamente todas as capitais do Brasil. GEEM, GEEMPA, tudo aquilo foi muito útil.

Agora o problema... Como sempre o Brasil faz as coisas diferente. Na Europa, eles fizeram primeiro um curso de treinamento para os professores que estavam em exercício, ministrando a esses professores uma nova forma de abordar temas importantes da matemática escolar até o nível do Ensino Médio. E eu tenho alguns livros desses autores, do André Calame da Suíça, que foi um dos livros mais importantes da época.

Mas aqui no Brasil a coisa ficou diferente. Aqui não foi assim. Ao invés de treinar os professores para, depois, tornar obrigatório a mudança dos programas e introduzir a linguagem de teoria dos conjuntos, eles fizeram o contrário. Tornaram obrigatório os programas novos e os professores vão se atualizar como puderem! Deixaram-nos sozinhos. Então tinha professor que confundia, compreende?

Naqueles livros mais sofisticados, até porque os autores nacionais não tinham experiência em escrever coisas naquele teor, eles confundiam algumas coisas. O conceito de relação mesmo, a gente via conceito de relação de equivalência em autores diferentes, e a gente via definições diferentes e até mesmo contraditórias em

um e no outro.

Eu me lembro disso aí. Então alguns autores aqui foram felizes, mas eu acho que, de uma forma geral, primeiro a senhora me perguntou o que que eu me lembro, de uma forma geral, eu acho que é necessário, porque a matemática se expandiu tanto durante a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, e que ela precisava de uma linguagem unificadora, não dava mais para se aprender matemática daquela maneira antiga: aprende aritmética, depois álgebra, depois geometria, depois trigonometria, depois geometria analítica, cálculo diferencial, cálculo integral, compreende?

Depois aborda alguns temas específicos e depois fica dez, quinze, doze anos dentro de um curso desses e sai de lá não tendo contato com a matemática que está se produzindo hoje. Foi isso que motivou a instituição do Grupo Bourbaki na França em 1906, mais ou menos.

Porque eles saíam da Escola Normal Superior com um livro de análise de Eduardo Bonsá, que é um texto, um livro deste tamanho, desta grossura, três volumes! Compreende? E sabiam menos de cálculo que um suíço que saía do Instituto Federal de Tecnologia Zurique (ETHZ), entende? Eles não gostavam disso e por isso criaram o Bourbaki.

Mas o Bourbaki teve a sua influência muito acentuada no começo, mas eu acho que o grande papel daquela ideia, daquele movimento de matemática moderna foi a introdução, nos textos didáticos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de uma linguagem unificadora da matemática apoiada na teoria dos conjuntos.

Você hoje sabe que pode estudar concomitantemente um problema no livro de álgebra que envolve trigonometria. Num livro de trigonometria um problema que envolve noções de geometria analítica, entende?

É, eu lembro que nas primeiras vezes que nós discutíamos, com um professor que já morreu, o Luiz Carlos Correa da Silva que era muito meu amigo, nós discutíamos muito isso porque nós fomos surpreendidos no Colégio Pelotense, que era um Colégio que tinha um padrão de ensino muito bom e inclusive com um nome muito bom pelo Brasil. De uma hora para outra nós tivemos que lecionar teoria dos conjuntos.

Então define para mim conjunto unitário e conjunto vazio para os guris? (risos). O guri nunca tinha ouvido falar em conjunto, agora vai ouvir conjunto vazio? A ideia de conjunto que as pessoas de cultura média tinham, ela trazia junto a ideia de

pluralidade, de mais de um. Aí o fulano chegava e falava em conjunto unitário? Já era um contrassenso, e depois de conjunto unitário, conjunto vazio? Mas o que que é isso? Onde é que nós estamos? É uma loucura isso. Os pais brigavam com a gente no café:

“Vocês estão ensinando umas coisas loucas para as crianças aí.”

Entende?

Esse problema surgiu. Uma vez eu discuti isso com Benedito Castrucci lá em Poços de Caldas num colóquio brasileiro de matemática e falei para ele, porque ele foi um dos grandes autores na época que tentou desmistificar isso, explicar com um certo rigor. Muito bom até os livros dele, tem até um livro dele *Introdução à teoria dos conjuntos*, foi muito difundido na época, eu conversei com ele a esse respeito.

Então eu percebo que um livro de matemática moderna que fala sobre matemática moderna que apareceu na época e que pela importância, pela personalidade e pela fama do autor, entende? Porque ele até botou um pouco de “água na fervura”, como diz aqui no Rio Grande do Sul, foi um livro do Morris Kline o *Fracasso da matemática moderna*. Ah, se ele tivesse dado outro título ao livro! Eu acho, até hoje, que ele não foi feliz pelo título do livro. O livro é muito bom, analisa coisas interessantes, examina, mas ele podia ter dado um outro título. O *Fracasso da matemática moderna*. O pessoal dizia:

“Olha aqui, é o Morris Kline que tá falando, não é mais ninguém, é ele, o homem é bom mesmo e tá aí dizendo que é ruim.”

Porque hoje em dia é muito mais fácil, com a teoria dos conjuntos, você determinar, consegue explicar com certa clareza e com muita simplicidade o conceito de domínio, contradomínio, imagem de uma função, e isso era muito difícil explicar.

Eu lecionei cálculo antes disso e não era fácil. Se a gente pegar um livro da época, antes da matemática moderna, um dos livros mais importantes que tem é o do Courant, *Cálculo diferencial e integral*, tem uma tradução portuguesa aqui feita pelo Alberto Nunes Serrão, publicado pela Editora Globo, muito boa. Até hoje os contemporâneos aí que publicam muito livro de cálculo como Elon, dizem isso. Eu ouvi da boca do Elon, ele dizendo que os melhores livros de cálculo que temos ainda é o livro do Courant. Mas o Courant explica o domínio de uma função de uma forma extremamente difícil para o iniciante, o aprendiz. Hoje o conceito de conjunto não tem... Tinha aquela história da correspondência biunívoca e não era só correspondência biunívoca, tem correspondência que é só unívoca, tem função, tem

que ter a função unívoca e a função pluriunívoca, tinha até essa classificação, compreende? Isso gerava uma confusão, naquela época, na cabeça dos aprendizes, e eles achavam o cálculo uma coisa extremamente difícil. Então, o professor já saía desses conceitos iniciais, já partia para a definição de derivada e daí, ele ia para as aplicações etc.

É, felizmente ou infelizmente, eu não aprendi cálculo com ninguém, eu aprendi cálculo sozinho. E eu comecei estudando cálculo para valer num livro do professor, hoje já deve estar morto e devia ser da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi o primeiro livro de cálculo que eu botei na mão e depois eu estudei em um livro de cálculo que é do H. B., não sei como é o sobrenome dele, não sei, H. B. Phillips, americano. Eu comprei esse livro, me parece que em 1948,1949. Eu aprendi cálculo nesse livro e ele dava um tratamento bem prático, hoje em dia a gente nota, hoje eu noto que ele fugia das complexidades.

Por exemplo, naquela época ninguém falava por que ninguém sabia, o que era uma função injetora, bijetora, sobrejetora e há conceitos que são indispensáveis galgá-los em cima desses conceitos: bijeção, sobrejeção, injeção. Aí é que se percebeu, através da introdução da matemática moderna, quais são os pilares da matemática atual, e eu acho que isso foi o grande benefício que ela trouxe para os professores e para os alunos.

Ela se estrutura hoje. Pode ser que mude daqui a alguns anos e tomara que mude, né? Para progredir. Mas ela se estrutura no conceito de Conjunto, Relação, Função e Estrutura. E aí, hoje em dia, a gente fala com muita naturalidade para os alunos:

“Olha, agora vamos estudar, temos essas noções iniciais, e então vamos entrar e estudar uma estrutura algébrica muito bonita, que é a estrutura de base vetorial e depois definir axiomáticamente a estrutura de espaço vetorial...”.

Hoje os alunos aceitam, naquela época nem o vocábulo espaço vetorial existia, entende? Então, a gente pensa que no Brasil, mas eu não diria só no Brasil, na América, de um modo geral, não foi como era para ser. Embora haja um fenômeno muito engraçado aqui no Brasil que eu sempre tive a oportunidade de pensar e ler e tal, e eu me preocupo, e eu gostaria de saber o porquê... A Argentina tem universidades mais antigas que o Brasil, que o Brasil foi um dos últimos países a criar universidades, a mais antiga é a USP, e é de 1934, uma universidade novinha. Pois bem, mas na época que o Rey Pastor estava na Argentina, ele tinha vindo do

doutorado dele na Alemanha, e ele sempre tinha uma facilidade de expor, ele expunha muito bem, um grande expositor, os livros dele são muito lúcidos, muito acessíveis e ele veio para organizar o Instituto de Matemática da Universidade de Buenos Aires e, nesse período, ele fez uma plêiade, de acho que de dez ou doze matemáticos argentinos bastante bons, que foram filhotes do Rey Pastor e ele não teve a menor influência no Brasil. Engraçado isso! Não teve, não tem nada aqui no Brasil que fale sobre isso.

Eu fui lá em Porto Alegre para assistir a uma conferência do Rey Pastor. A Joana de Oliveira Bender que estudou aqui em Pelotas, foi aluna do Rey Pastor na Espanha, entende? Quando ela fez doutorado, ele já estava de volta na Universidade de Madrid, ele já tinha organizado aqui na Argentina. Aqui ele deixou o Fausto Toranzos, deixou aquele outro, Enzo Gentile, que são ex-alunos dele e tem outros que acho que ele deixou. Ele deve ter deixado quase vinte matemáticos de muito boa qualidade aqui na Argentina e ele não teve ação dele aqui no Brasil.

Qual é a coisa que a senhora gostaria de saber sobre a matemática moderna?

Diogo: Como o senhor aprendeu matemática moderna para começar a ensinar?

Prof. Lino: Sozinho, no livro (risos), eu já estava dando aula. Eu e esse rapaz, o Luís Carlos Correa da Silva.

O primeiro contato que eu tive com a matemática moderna foi com um professor antigo que tinha aqui, o professor Joaquim Alves da Fonseca. Nós nos encontramos na rua e eu comentei:

“Ué, professor, o que o senhor tá fazendo?”

“Ah, eu estou de férias.”

E ele é muito mais velho que eu, então estávamos conversando e evidentemente, caiu na área da matemática. E ele me disse:

“Olha, eu estou sabendo porque eu li no jornal que o MEC está reformulando o Ensino Secundário no Brasil, vai vir uma reforma aí. Não é uma reforma que mude programas, mas é uma reforma que vai mudar a maneira de desenvolver o programa. Vai ser introduzido a teoria dos conjuntos.”

Foi a primeira vez que eu ouvi falar isso, conjunto. O seu Joaquim, ele tinha acho que uns catorze, quinze anos de magistério, aí eu falei com esse meu colega, o

Luiz Carlos, e ele tinha essa mesma informação e me disse:

“Ah, é verdade.”

Em seguida, no Colégio Pelotense, o diretor veio de lá da Capital da República, acho que nós estávamos ainda no Rio de Janeiro e trouxe a notícia.

“Ano que vem nós vamos ter que lecionar teoria dos conjuntos.”

Ele era professor de matemática e o diretor do Colégio também.

“Vamos ter que começar a dar a matemática moderna para os guris aí”.

“Mas e livros para se estudar isso?”

“Não, deve sair até lá, não sei o que que já se tem.”

Então eu e o Luiz Carlos começamos a conversar e resolvemos fazer um estudo particular. Eu estudava sozinho, ele também e a gente trocava ideias depois. Uma coisa ou outra que um não tinha entendido e o outro também não (risos) ficava sem explicação, mas, às vezes, aparecia o contrário.

Com isso, nós fomos a Porto Alegre e compramos o primeiro livro de matemática moderna que foi do Osvaldo Sangiorgi e ali começamos a estudar. Aí tínhamos a bibliografia, a gente conversava com um e com outro, eu ia seguido a Porto Alegre e as livrarias de Porto Alegre tinham um acervo bem maior, né? Então eu comecei a estudar isso.

E a primeira coisa que eu comecei a estudar foi a teoria dos conjuntos, mas eu como gostava de história, sempre gostei, achei que o negócio também era começar pela história, então começou com isso.

Eu me lembro que eu li um livro, se não me falha a memória, *Fins, valores e métodos do ensino da matemática*, do J. W. Young. Ele é um professor americano e tem esse livro aí, no dia que a senhor for lá eu vou lhe mostrar. E esse livro falava também em conjuntos. Eu recorri ao livro, mas depois eu comprei algumas obras do Rey Pastor e ele já falava em conjuntos e ele já tinha outra ideia.

Mas para nós não foi uma tarefa fácil porque juntou duas coisas. O MEC sugeriu que os colégios avaliassem os alunos nas avaliações semestrais, mensais, por meio de conceito.

E esse problema ainda existe hoje. O professor de matemática sempre fica com culpa, normalmente no Ensino Médio tem dois, o de matemática e o de física. Sei que normalmente pagam o pato. Mas eu acho que esse movimento foi muito bom.

Eu acho que não foi sem tempo, ele já estava meio atrasado porque a linguagem de teoria dos conjuntos, eu tenho para mim, que é uma linguagem

unificadora. Você pode falar em conjunto de pontos, conjunto de funções, você pode falar em conjunto de conjuntos e isso dá uma liberdade intelectual, uma liberdade de raciocínio muito grande nas pessoas. E, procurou explicar e sair daquela história de que função é uma forma de correspondência. E quando a correspondência não se conectava ao domínio? Era uma briga e acabou, entende? Os textos são muito mais enxutos, muito mais limpos, compreende-se para ler.

Se a senhora tiver oportunidade um dia, pegue o livro do Courant porque é um livro cheio de ideias, ele tem ideias por tudo. Se a gente tem a capacidade de ler nas entrelinhas, é até hoje um livro genial, mas é um livro difícil porque ele está passado, ele está retrógrado.

E a gente teve alguns cursos sobre a matemática moderna. Sim, tivemos aqui nessa época, eu já disse isso para vocês, um curso de “Didática Geral” dado pelo professor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade, antiga Universidade do Brasil, Luiz Alves de Mattos. A Martha Blauth Menezes deu no CEM, lembra que eu falei do CEM? Ela deu uma palestra longa sobre teoria dos conjuntos, mas não foi bem sobre teoria dos conjuntos, eu não me lembro bem, mas eu tenho a impressão de que o título me parece que era “a teoria dos conjuntos e a nova forma de expor matemática” uma coisa assim. A palestra foi muito interessante, a Marta era muito boa.

O Gerhard Jacob não é matemático, é físico, e ele fez uma palestra aqui no CEM que foi muito interessante, eu não sei se contei esse episódio para vocês, do Gerhard Jacob, não falei?

O Gerard Jacob é físico, ele é doutor em física, uma coisa assim. Mas ele chegou aqui em Pelotas a convite do CEM para fazer uma palestra no CEM. Ele aceitou tudo bem, a gente pagou aqui o hotel para ele e ele veio. Então conseguimos um retroprojeter e ele trouxe umas lâminas e falou um pouco sobre a Mecânica Quântica, na época estava uma “coqueluche” a mecânica quântica e tal. Mas antes, ele deu uma introdução e ele falou rapidamente sobre o progresso da matemática contemporânea, me lembro que foi a primeira vez que eu ouvi falar no Vito Volterra, o matemático italiano, aquele que escreveu o livro intitulado *Teoria matemática da luta pela vida*. Achei muito interessante o título do livro (risos), o Gerhard que deu essa informação. Depois é que ele entrou na teoria dele, mas lá pelas tantas estava um calor, era no Conservatório de Música, e como era um Físico famoso, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o CEM estava sendo bastante conceituado pela mídia

pelotense, pela imprensa, entende?

Como era uma agregação constituída por professores de matemática que, embora não tivesse nada de matemática que se tem hoje, Pelotas estava recebendo muito bem o CEM. Então se distribuiu convites e foi para lá o Bispo fundador aqui da Universidade, Dom Antônio Zattera, estava lá o comandante, essas pessoas que nas cidades pequenas são autoridades, o prefeito, o vice-prefeito, o presidente da Câmara de Vereadores, eles não entendiam nada disso, mas estavam lá porque eles são políticos.

E nessa conferência, o Gerhard Jacob teceu alguns comentários sobre a evolução da ciência contemporânea e falou então do progresso da matemática, decorrente da teoria dos conjuntos do Cantor, entende? Até acho que ele exagerou um pouco naquele dia porque ele disse que o Cantor tinha morrido, talvez até para ficar meio assim, engraçado, como um recurso do conferencista, morrido louco num hospício italiano.

De fato, ele enlouqueceu, mas não enlouqueceu por isso, por ter criado a teoria dos conjuntos. Aquilo é porque ele era muito frágil emocionalmente e o Leopold Kronecker o criticava, porque Kronecker não acreditava na teoria dos conjuntos. O Cantor foi muito combatido, o Leopold Kronecker escreveu alguns artigos contra ele, violentíssimos, e era um matemático muito bom, era um homem extremamente talentoso. Mas isso atingiu, de verdade, a estrutura emocional do Cantor.

Mas se os professores não tiveram uma reação muito boa, com os alunos não foi diferente. Ah, não foi uma boa reação. Os alunos não entendiam aquelas coisas e o mais importante, eles falavam em casa e os pais também não entendiam, porque os pais de alguns eram engenheiros, e agora? Mas a coisa que mais complicou foi a história do conjunto unitário e conjunto vazio. Isso é hilário, eles diziam para mim:

“Mas, Lino, isso é uma barbaridade, que ideia louca é essa, *tché*? Conjunto vazio? Que ideia.”

Daí eu explicava:

“Vem cá, *tché*, você pode definir um conjunto vazio com uma contradição...”

“E o que é contradição?” (Risos).

E tinha que se dar umas noções de lógica simbólica também. Então aqueles símbolos lógicos, o quantificador existencial e o quantificador universal, quando apareceram, ó, foi uma tragédia. E eu em seguida me adaptei bem, não foi difícil para mim porque eu utilizava com bastante frequência e eu também estava entusiasmado,

estava aprendendo uma coisa nova, talvez isso seria bom, entende?

E sozinho, autodidata, a gente sempre comete deslizes, né? Então eu utilizava a linguagem simbólica quando eu dava cálculo e escrevia a definição de limite, de uma função real de uma variável real, só com símbolos! Uma fila de símbolos ao invés de escrever um texto, que leva meia hora para ler, exagerando. Eu escrevia uma linha só, simples, mas aí, aí piorava e eu tenho a impressão de que em algumas ocasiões eu assustei os meus alunos, entende?

Mas essa fase passou.

Tem umas outras coisas interessantes que são os aspectos teóricos antes da teoria dos conjuntos. Porque a gente dava muito mais importância e até os alunos davam mais importância à teoria, e sabíamos isso pelas perguntas que eles faziam. Hoje eles não querem saber de nada. Eles querem saber como é que faz, não porque faz, querem saber como faz, uma coisa extraordinária.

Mas continuamos...

Laura: Acredito que encerramos.

Diogo: Acho que sim, temos é que agradecer ao Prof. Lino.

Prof. Lino: Não, eu espero com tudo isso, que realmente nos nossos três encontros, eu espero, sinceramente, que essas entrevistas nossas tenham sido de alguma utilidade, mas também se não for, eu não vou ficar aborrecido. Uma coisa é certa, eu fiquei muito satisfeito em conhecer o senhor e a senhora, entende?

Eu fico muito satisfeito e acho que vocês poderiam ter escolhido uma outra pessoa que tivesse um pouco mais de informações para dar para vocês do que eu, porque a minha formação é muito pessoal, é muito autodidata, entende? Então como todo autodidata, a gente tem defeitos. Eu acho uma coisa muito interessante do autodidata é que ele descobre como é que ele aprende...

Diogo: E como é que o senhor aprende?

Prof. Lino: (Risos). Eu aprendo fazendo, entende? Aí eu faço, faço as demonstrações, eu faço assim.

Eu estudo a demonstração que existe, compreendo bem ela, depois eu faço

a minha com a minha linguagem, para decorar, por exemplo, eu uso muito mais o ouvido do que o olho (risos), e eles fazem ao contrário. Eu digo para os guris:

“O ouvido auxilia mais a memória do que o olho.”

“Ah, não pode!”

“É...”

“Diz uma fórmula aí duas vezes em voz alta quando você estiver estudando, você grava ela.”

Aí eles ficam me olhando. O músico, por exemplo, ele não olha a música, ele não a enxerga, ele a decora como? No ouvido. Mas isso são coisas que o autodidata aprende e um outro que não é autodidata, muitas vezes, não aprende isso.

Mas o autodidata tem muitos exageros, por exemplo, eu gosto muito de ler, eu leio muito e eu sempre gostei muito de ler, mas eu nunca tive uma leitura orientada. Então em certas fases da minha vida eu topei alguns escritores aí, por exemplo, eu comprei um livro, eu acho que eu tinha dezessete anos, de um filósofo português Albino Forjas de Sampaio, título do livro *Palavras cínicas*. Ah, aí me dei mal, porque o livro é extremamente pessimista, ele acha tudo errado no mundo, tudo. E *báh!* Aquilo mexeu com meu interior, meus brios, os meus conceitos, e eu achei em um determinado ponto e até em uma determinada época que o homem estava certo e tudo aquilo que eu tinha pensado numa cultura de valor, não tinha valor nenhum. Aí eu me lembro que em seguida, eu gostava de filosofia, e um fulano me disse assim:

“O Arthur Schopenhauer é um dos grandes filósofos alemães.”

Eu digo:

“Ah, é?”

“É.”

Aí eu já procurava um livro do Schopenhauer para ler. Aí eu li um livro do Schopenhauer em que ele tinha horror de mulher, ele achava tudo quanto é defeito ele colocava nas mulheres e ele me definiu as mulheres como “um ser que tem ideias curtas e cabelos compridos” (risos).

Eu achei muito engraçado, mas aquilo produzia, na minha época de adolescente, pós-adolescente, um impacto muito grande. Hoje eu tenho consciência, mas é uma coisa engraçada.

Mas eu lia algumas coisas, apesar de tudo desorganizado, muito boas e alguns livros fizeram eu me tornar, eu já era adulto, alguns livros me fizeram criança. Eu chorava copiosamente, eu li alguns livros que me fizeram sofrer. Eu lembro-me

que eu li um livro que tinha um soneto do Fagundes Varella e eu não resisti, no segundo verso do soneto eu já estava em prantos, entende? E a minha mãe (risos) dizia assim:

“Meu filho, então para de ler isso, porque tu sofres tanto.”

(Risos) as mães são umas criaturas interessantes, né? Mas uma coisa que me valeu também é que eu tinha uma memória muito melhor, compreende? Aquela doença que eu tive, que eu precisei ficar hospitalizado e eu contei para você, eu perdi parte da memória, mas eu tenho ainda uma boa memória. Se eu tenho interesse eu gravo.

Às vezes quando alguém me pergunta:

“Quando é que morreu o fulano?”

“Não sei.”

Mas se eu estou falando, é engraçado, porque aquilo vem com uma naturalidade. Agora lá em Bagé eu falei no Galois, eu me lembrava da morte Galois em 31 de maio de 1832 como se eu tivesse assistido o velório e o enterro. Uma coisa impressionante, entende? Eu tinha essa facilidade e isso eu perdi um pouco. Olhava na livraria um livro, se eu me interessasse pelo título eu saía dali com o título, o nome do autor e o editor tudo na cabeça, e não saía mais. E é uma coisa extraordinária isso, eu nunca, nunca pude saber a razão disto.

Uma outra ocasião andei querendo saber isso com certa profundidade e comprei um livro muito interessante do matemático espanhol Francisco Vera, o título do livro era *Gênese*, ele está escrito em espanhol, *Do raciocínio matemático*, do Francisco Veras. Aliás ele tem três livros muito interessantes, eu tenho os três. Esse, o outro *Pontos críticos da matemática contemporânea* e o outro *A rainha das ciências*, que segundo ele é a Aritmética.

Em seguida, eu descobri um livro que acho que recentemente ele foi editado em português, é um livro do Jacques Hadamard, que é... como é que é o nome do livro... vê? A memória já não é mais a mesma, o nome do livro é *Psicologia da invenção do campo matemático*, que tem um depoimento do Poincaré que é genial e antológico ele explicando como as coisas aparecem na cabeça dele, é o primeiro grande depoimento.

Outro dia eu estava lendo um livro do Stewart, que é da Universidade de Oxford, e o Ian Stewart citou esse depoimento do Poincaré que ele deu ao Jacques Hadamard como sendo uma das coisas mais importantes para se perceber, se

compreender como os matemáticos pensam. Esse livro eu sugeriria que vocês lessem, é *Psicologia da invenção do campo matemático*. Tem depoimentos porque ambos, tanto o autor quanto o depoente, são matemáticos de primeira linha. O Poincaré ainda tem lá uma conjectura que parece que Russell agora quebrou o galho...

Não ouviu falar e a Conjectura de Goldbach? Pois é, essa está valendo um milhão de dólares. Você que é novinha, né?

Quem sabe, né?

Prof. Lino: Muito bem, então eu só vou lhe pedir uma coisa, enquanto eu estiver vivo se a senhora publicar alguma coisa nessa área de História da Matemática me dê um exemplar, me mande um exemplar ou me venda um exemplar. Eu quero ler. Eu acho uma coisa muito interessante, entusiasmante a história, sobretudo, a história da matemática. O Poincaré uma vez numa conferência dele na Universidade de Nancy, ele disse que a história da ciência é mais fiel para retratar a história da humanidade do que a história da civilização. E ele justificou o pensamento dele: porque na história da civilização você tem muita guerra e pouco progresso e, na história da ciência você não tem guerra e tem muito progresso. Bem, era o raciocínio dele, mas ele noutra feita também, na Universidade de Nancy, ele disse que a história da matemática é muito rica porque ela envolve sempre pessoas, então por causa disso, ela tem as três fases do teatro clássico grego: o Drama, a Comédia e a Tragédia.

Porque havendo pessoas, tem drama, tem comédia e tem tragédia. E tem mesmo, tem mesmo. Porque tem situações reais da história da matemática que são extremamente dramáticas. Aquela vida do Abel na Noruega quando o médico disse para ele:

“Você tá tuberculoso.”

No século XIX, sem nada de recursos, ele sabia que estava morto. A angústia deve ter sido muito grande, o drama interior dele deve ter sido estupendo e ele era noivo da Keli Kempfer, que era filha de uma família inglesa que mudou para a Noruega, e essa família inglesa sofreu um desastre lá e a Keli ficou sem pai nem mãe, órfã. Então, ela trabalhava de governanta numa casa de uns noruegueses ricos e o Abel se enamorou dela, na época que ele descobriu que era tuberculoso, eles eram noivos, estavam achando que se casariam no fim do ano e então, eu imagino o que

leva um indivíduo frágil fazer isso, eu imagino que o drama dele, os conflitos internos dele devem ter sido muito grandes e ele deve ter pensado:

“Essa moça não tem ninguém por ela, só eu e eu vou morrer.”

E então ele resolveu escrever uma carta para um amigo pedindo que o amigo casasse com ela logo após ele fechar os olhos, então ele ficou conhecido como o matemático que fez o testamento da noiva, entende?

Esse é um episódio muito engraçado. Aí o Abel escreveu para o amigo pedindo que o amigo casasse com a Keli Kempfer e na carta ele descreve a Keli para o amigo, olha, quem escreve o testamento de uma noiva para o outro (risos). Ele começa dizendo assim:

“Ela não é bela...” (risos). Quer dizer, já estragou tudo.

“Ela não é bela, mas é uma mulher admirável...”

A seguir ele diz assim:

“Tem o rosto semeado de sardas...”

Entende? Então esse cara para chegar a escrever isso, ele deve ter sofrido muito.

Quando a gente lê, o leitor normalmente digamos assim, veste um pouco do personagem e quando é real é difícil. Então se sofre junto também.

Eu acho que a frase do Poincaré foi muito feliz, tem os três aspectos do teatro grego. O Galois naquela noite que precedeu o duelo que ele escreve para o amigo pedindo que... ele acaba num apelo dramático:

“Fazei com que a França conheça meu nome.”

A última frase dele para o amigo que ele escreve na noite que precede o duelo. Não foram as últimas palavras, as últimas palavras foram lá dentro do hospital, mas quando o irmão mais moço dele chegou chorando, ele berrou lá:

“Não chores, eu preciso de todo o meu valor para morrer aos vinte e um anos.”

Essas coisas, assim, é uma coisa impressionante. Quando eu tenho falado sobre eles nas palestras, eu tenho visto que tem ocasiões que as gurias choram. Então a gente percebe realmente que a tragédia, o drama humano, tem um forte apelo emocional para os auditórios, é uma coisa curiosa. Não raro, mas esse livro do Jacques Hadamard é muito interessante, é um dos matemáticos que mais viveu, noventa e oito anos, entende? Jacques Hadamard.

Mas tem lá, o dia que vocês forem lá em casa, vocês vão ver algumas coisas, algumas obras do Émile Borel, do Russell eu tenho quase tudo que ele escreveu, é

uma outra figura (risos), em plena Primeira Guerra Mundial, uma guerra promovida pela Inglaterra, e ele virou pacifista e foi preso (risos). Aí disse que ele contava isso e dava risada. Disse que quando chegou lá o carcereiro perguntou para ele:

“Nome?”

“Fulano de tal.”

“Nome do pai?”

“Fulano de tal.”

“Nome da mãe?”

“Fulana de tal.”

“Religião?”

Ele olhou...

“Sou agnóstico.”

E aí o carcereiro não sabia o que significa agnóstico, olhou, pensou e disse:

“Tratando de religiões, todas elas são boas.” (Risos).

Ele disse que passou três a quatro dias que quando se lembrava ria sozinho, entende? É, o humor inglês que não tem graça, é engraçado. O humor inglês é rudimentar mesmo.

Mas, professor, vamos tomar um cafezinho na sala dos professores?

REGINA AL-ALAM ELIAS

A história do meu contato com a professora Regina começa com uma confusão. Vou-me explicar. Quando fiquei sabendo que ela poderia ser uma colaboradora de minha pesquisa, me alertaram que ela trabalhava em uma escola da rede particular da cidade de Pelotas-RS. Em meados de 2015, o WhatsApp ainda não era considerado popular, e o melhor contato era tido pelo telefone, e no caso, o telefone da Escola onde ela “até então lecionava”.

Como estava ansiosa, pois meu trabalho com o professor Lino tinha sido muito gratificante, liguei para a escola recomendada procurando a professora Regina. No entanto, depois de repetir o nome completo da professora por algumas vezes, a secretária da escola me afirmou até com certa rispidez que não havia nenhuma professora Regina de matemática naquele estabelecimento. Lembro-me de ter ficado bastante chateada e pensar que talvez a professora não quisesse me receber. Dias

depois, em uma conversa com o meu orientador da época, o prof. Diogo, percebemos que havia um erro nessa informação e que a professora que trabalhava nessa escola era outra⁷⁶, e não a professora Regina.

Confusão desfeita, lembro-me de ter conseguido o contato de *e-mail* da professora Regina e aí sim, partido para o convite. Ela, muito extrovertida e falante, disse que não seria um problema me receber em sua casa. A entrevista ficou agendada para o dia 29 de abril de 2015, em sua residência na cidade de Pelotas-RS, às 9:00 horas da manhã. A professora me recebeu com um sorriso, perguntando o que eu queria saber. Lembro-me de ter contado para ela das intenções do meu trabalho, apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e logo em seguida, iniciamos a nossa entrevista, que em breve seguirá apresentada.

Conforme já comentado em alguns outros momentos, as entrevistas que foram produzidas com a professora Regina em 2015 não chegaram a ser transcritas e textualizadas naquele momento em virtude do meu ingresso no curso de mestrado. Todavia, o material produzido se manteve sob posse da pesquisadora, e em meados de 2020, quando decidiu-se retornar a este projeto por conta da pandemia do coronavírus, entrou-se em contato novamente com a professora Regina para saber se ela estaria disposta a dar seguimento como colaboradora desta nova pesquisa.

Dessa maneira, no dia 24 de agosto de 2020, entrei em contato com ela através do seu *e-mail*⁷⁷ e de uma mensagem no WhatsApp, torcendo para que a professora estivesse disposta a continuar na pesquisa. Naquele momento, a professora Regina disse que precisava de mais informações porque não lembrava muito bem do que se tratava, mas que não seria um problema conversarmos sobre a minha pesquisa. Logo após esse primeiro contato, comecei então a transcrever e a textualizar a narrativa de professora Regina e, confesso que foi um período que precisei trabalhar bastante a empatia com a Laura de 2015, pois a minha autocrítica insistia em me corrigir o tempo todo.

Além da transcrição e da textualização, depois do primeiro recontato, algumas trocas de *e-mails* aconteceram com a professora Regina e isso levou alguns meses. Dessa maneira, a nossa conversa on-line ficou agendada para o dia 29 de junho de

⁷⁶ A professora que trabalhava na escola em questão trata-se da Professora Maria Mendonça, professora que também integrou as primeiras turmas do Curso de Matemática investigado nesta pesquisa.

⁷⁷ Para ver o *e-mail* encaminhado a professora Regina, clique aqui.

2021, às 10:00h da manhã, quase um ano depois do primeiro contato. É importante pontuar que essa demora se deu, entre outros motivos, por conta de conflito de agendas. Eu ainda estava cursando as disciplinas obrigatórias do programa de doutorado, de maneira remota, e ainda estava trabalhando como professora substituta junto ao Departamento de Educação Matemática, da Universidade Federal de Pelotas.

Contudo, mesmo com a demora, no dia 29 de junho encontrei com a professora Regina, de maneira virtual, e ela permanecia igualzinha a professora que conheci anos atrás. Nesse dia, a professora se mostrou totalmente disposta a dar continuidade como colaboradora em minha pesquisa. Foi uma felicidade, pois lembrava-me do quanto tinha sido importante seu relato para mim, como graduanda e professora em formação. Nessa conversa, eu lhe expliquei como funcionaria a assinatura da carta de cessão, depois do processo de leitura da textualização e de todos os outros procedimentos de caráter éticos, guiados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Paraná.

Após a textualização, no dia 30 de junho de 2021, entrei em contato por *e-mail*⁷⁸ com a professora Regina e a encaminhei uma mensagem via WhatsApp, uma vez que ela me pediu que esse contato também fosse realizado, encaminhando a textualização para que ela fizesse sua leitura. Logo após o meu contato, no dia 09 de julho, a professora me respondeu solicitando algumas alterações quanto à grafia e pedindo a exclusão de alguns trechos de sua narrativa. Em sua leitura, a professora Regina perguntou através de comentários se era possível realizar mais algumas correções no que tangia a repetições de sua fala. Nesse mesmo comentário, ela também disse a seguinte frase: *“Como eu falo a palavra, né! Fiquei de cara kkkkkk. Mas esta eu tenho que deixar. Esta sou eu. Kkkk Deve ter alunos que contavam quantos ‘nés’ eu dizia kkkkkk?”*. Esse comentário da professora Regina me deixou muito feliz, pois mostrou que na conversa on-line que tive com ela sobre os próximos passos desta pesquisa, me fez entender da importância do colaborador se reconhecer em sua narrativa.

Após as alterações realizadas, no dia 27 de julho de 2021, encaminhei à professora a textualização com as alterações que ela me solicitou e, no dia 28 de julho

⁷⁸ Para ver o *e-mail*, clique aqui.

de 2021, a professora Regina me retornou o seu texto aprovado, juntamente com a Carta de Cessão⁷⁹ assinada.

A professora Regina Al-Alam Elias é natural de Pelotas-RS, graduada em Matemática Licenciatura Plena, pela Universidade Católica de Pelotas-RS e aposentada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Desde 2003, a professora trabalha como professora convidada em cursos de extensão e formação continuada, no Instituto Federal Sul Rio-grandense – Campus Pelotas (IFSUL), realizando também oficinas e palestras.

Depois dessa breve apresentação, gostaria de deixá-los com as fontes escritas, produzidas a partir da entrevista realizada com a professora Regina. É importante pontuar que as compreensões a respeito das fontes orais produzidas com esta, assim como dos demais colaboradores, serão explanadas na Parte IV deste trabalho, no capítulo “Narrativas sobre o primeiro curso superior de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas-RS”.

A professora Regina

Laura: O que lhe levou a fazer o curso de Licenciatura em Matemática?

Professora Regina: Assim, ó, eu desde menina, menina de dez anos, que eu lembro da minha história, eu via e eu gostava muito da matemática. Eu tinha uma certa facilidade digamos, para a matemática e eu estudei em colégio de freiras, no Colégio São José, então as freiras, as professoras de matemática eram freiras, e eu notava que aquelas pessoas que não gostavam da matemática, elas não gostavam porque não entendiam, né? Porque não entendiam, não gostavam. Aí eu comecei a pensar: “Meu Deus do céu! Eu gosto disso e eu quero que as pessoas gostem.” E

⁷⁹ Para ver a Carta de Cessão assinada pela professora Regina tal como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, clique aqui e aqui, respectivamente.

começou uma coisa assim, de querer que as pessoas também gostassem de matemática, porque todo mundo dizia assim:

“Que horror que tu gostas de matemática!”

“Como é que tu te saís bem em matemática?”

Eu não saía tão bem na parte de história e, na parte das “não exatas”, eu não andava muito bem. Mas comecei a observar a freirinha dando aula lá, né? Comecei a observar e comecei a pensar, comecei a prestar atenção em coisas que ela fazia, e eu pensava assim: “Ah, mas se ela tivesse feito assim, eles iam entender melhor”. Então aquilo começou a instigar em mim uma vontade de aprender como ensinar matemática. Então o meu, a minha força assim, era assim... eu queria que as pessoas também gostassem de matemática. Essa foi a coisa que começou a me movimentar por dentro. Aí quando eu cheguei no último ano do, na época..., seria o último ano do Ensino Fundamental hoje, era o Ginásio, a gente tinha que optar por três cursos. A gente tinha que optar pelo Curso Normal que é o atual magistério, o Curso Científico que orientava os alunos todos para fazer os cursos de medicina, engenharias, todos voltados para a matemática, física, química, essas licenciaturas e, tinha um outro que se chamava Cien... Clássico. O Clássico preparava para os cursos de “psicologias”, né? Hum, mais ou menos funcionava assim: quem gostava de matemática e das exatas, ia para o Científico; quem gostava de dar aula, ia para o Normal, que só permitia dar aula de 1ª a 4ª série naquela época era o Primário, e quem ia para esse Clássico, é que tirava Psicologia, Serviço Social. Essa parte era o Curso Clássico, quem gostava muito de ler, né? De filooooosooooofar, né? Aquelas coisas assim (risos) delirantes, iam para o Curso Clássico. Eu comecei a dizer que eu queria fazer o Normal, que ensinava a dar aula. Nesse momento eu tinha catorze anos e eu fui chamada pelas psicólogas que a escola tinha, eram pedagogas, eu não sei bem qual era a formação delas, mas elas chamavam a gente para fazer testes para ver para que a gente era apto. Eu fui lá fazer o teste: está, a aptidão era as exatas, e aí o que aconteceu: elas me indicaram que eu tinha que fazer Científico. E eu digo que:

“Eu quero ser professora de matemática!”

“Mas tu podes ser engenheira, tu podes ser...”

“Mas eu quero ser professora de matemática.”

“Então tens que fazer o Científico.”

“Eu não vou fazer o Científico. Eu vou fazer o Normal!”

“Mas por que tu vais fazer o Normal?”

“Porque eu quero aprender a dar aula! Porque eu acho que as minhas colegas não gostam de matemática, porque falta alguma coisa que eu não sei o que que é! Que o professor é que tem que dar!”

Então tu perguntavas, por exemplo, porque que tem que... a fração, por exemplo. Porque que somar $\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$ tem que fazer um M.M.C? E a professora dizia: “porque é assim”. Aquilo me dava um (risos) me movimentava por dentro, por quê? Porque eu queria saber o porquê também. Eu não sabia o porquê também e, eu nem sabia muito bem o que que eu queria, porque com catorze anos tu... eu só sabia que queria aprender a dar aula de matemática. Aí eu fui fazer o magistério, contrariando todo mundo, pai, mãe, professor, orientador, todo mundo, meus colegas, todo mundo me achando louca.

“Tu tens que fazer o Científico!”

Até que eu prometi assim:

“Tá, eu vou fazer o Normal e o Científico juntos, está bom?”

Porque aí eu satisfaço a minha vontade e o ego de todo mundo, né? Comecei o Normal e nunca fiz o Científico. Ficou só naquela promessinha ali. Eu me envolvi no Normal, me encantei, comecei a assim... a me envolver em como ensinar, né? E sempre pensando: eu vou ser professora de matemática. Eu sempre buscava muito na metodologia da matemática, na didática da matemática. E aí eu comecei a perguntar o porquê das coisas. Então a minha formação no Normal e na faculdade, foram baseadas nessa pergunta: por que a coisa acontece, né? Claro não existia internet não existia nada escrito sobre nada, mas eu comecei a fazer cursos, cursos e mais cursos, tudo que aparecia de curso eu fazia. Tudo que ofereciam na cidade em matemática eu fazia. Eu nem sabia que eu tinha que procurar alguma coisa de metodologia de ensino de matemática, ou de educação, isso não existia, né? Era tudo uma coisa muito... Aí eu tinha que fazer o Curso de Matemática e, o Normal não dá nem física nem química e nem matemática. A matemática que dá no Normal, é um pouquinho além do que a gente tem que aprender a dar, de primeira à quarta série. Que vai ali, no máximo, das quatro operações, a alguma coisa com fração... Aí fiz vestibular na época e entrei na faculdade de matemática e sofri as consequências de não ter nada de matemática. Inclusive, numa aula de cálculo, eu perguntei se o seno era o inverso do cosseno! O professor ficou tão bravo comigo, tão bravo que disse:

“Quem fez o Normalzinho, não merece resposta!”

Porque a gente tinha uns professores que tinham muita resistência de quem fazia o Normal e fazia a faculdade de matemática. Nós fomos, muito poucos, os que fizemos isso. A Maria Emilia... acho que eu só conheço eu, a Maria Emilia e a Maria Mendonça nessa minha época, que fizemos o Normal e fizemos a matemática. Ah, então muitas colegas minhas desistiram do curso em função desta postura dos professores da licenciatura, que diziam, eu lembro que eu passei por este momento, que ele disse quem fez o Normalzinho não merece resposta, aquilo me marcou de uma maneira MUITO RUIM! Eu fazia as provas de cálculo e eu olhava o nome do professor acima da prova, ali onde ele colocava “fulano de tal”, né? Eu olhava e eu tinha um bloqueio que eu tirava zero em todas, zero em todas as provas de cálculo. Eu explicava cálculo diferencial e integral para todo mundo, eles vinham na minha casa, eu ia na casa deles, a gente reunia um grupo para estudar, eles passavam e eu ZERO. Aí eu repeti cálculo e fui fazer uma terapia para conseguir ver, por que eu estava com aquele bloqueio. Aí resolvido isso comigo mesma, voltei a fazer a disciplina. Na primeira prova tirei dez. Aí eu peguei a prova. Porque com zero eu não tinha argumento com o professor, né? Eu não tinha condições de... o quê que eu ia dizer para ele: “Eu sei, mas tiro zero?”

Nessa época eu até já era professora, depois eu falo sobre isso. Então eu cheguei, peguei aquela minha prova com dez, e disse para o professor:

“Professor, vamos descer no bar da faculdade porque eu preciso contar uma história para o senhor.”

“Ah, mas aqui não...”

“Eu quero conversar com você no bar da faculdade...”

Aí sentei ele lá, com a prova na frente e falei:

“Bom, professor, eu sou professora e eu quero dizer que o senhor fez um mal muito grande para mim. Que três colegas minhas desistiram de fazer faculdade por causa de suas observações em relação ao Normal, isso é um desrespeito...”

E aí, olha... toquei ficha (risos). Com toda a educação que eu podia, com toda a calma que eu podia, sem xingar, sem desrespeitar o professor e disse para ele:

“Olha, o mal foi tão grande...”

Aí contei para ele:

“O senhor lembra que eu tirava só zero...”

É porque ele entregava as provas em ordem crescente de notas, então os primeiros a serem entregues eram os que tinham tirado zero. Então era zero, zero,

zero, zero, zero, zero, aquilo assim... Aí ele entregava aquela prova de cálculo com uma alegria com aqueles zeros. Então tinha uma felicidade de dizer que ele tinha dez zeros, oito zero, sei lá. E eu era um das que tinha tirado zero. Aí eu disse para ele:

“Olha, agora eu estou com uma prova que lhe mostra que eu sei cálculo, assim como semestre passado eu sabia. Eu tive que fazer uma terapia...”

Eu expliquei tudo para ele e ele disse assim:

“Nossa! Nunca imaginei que tivesse acontecido isso. Eu não fiz de propósito, eu não queria ter feito isso.”

“Pois então, o senhor pense um pouquinho porque as pessoas que fizeram Normal elas têm uma sensibilidade diferente em relação à matemática e em relação ao Ensino que o senhor, pela sua formação, não tem. Então, o senhor, por favor, repense, né? A sua maneira. E eu estou lhe falando isso não como sua aluna, mas como sua colega, porque sou professora também. Então a primeira coisa que o senhor tem que pensar é que nem todos os alunos sabem o que o senhor sabe.”

Ele chamava os alunos de burro e dizia que não ia responder porque aquelas perguntas eram idiotas. Eu dizia: “Hoje eu sei que aquela pergunta era idiota, que o seno não é o inverso do cosseno, mas na época eu não sabia. Então, o senhor tem que pensar que o seu aluno tem dificuldades e, que o senhor precisa ir até ele e trazê-lo até o senhor e não empurrar ele para baixo!”

Bom, sei que fiz toda aquela conversa e saí de alma lavada! (Risos). Depois fomos até colegas, aquilo passou. Mas aquilo foi assim, uma coisa... porque eu já tinha lá meus dezoito, dezenove anos.

Quando eu terminei o Normal, eu fiz um estágio nas séries iniciais, do segundo ano do primário, na época, né? Em uma escola pública lá onde atualmente é o Sylvia Mello, que antigamente ele era um anexo do Colégio São José. Então, as estagiárias do Normal iam para lá e faziam o estágio lá. Quando eu terminei o estágio, eu fiz o vestibular, porque a gente terminando as disciplinas do Normal, a gente completava o Segundo Grau, no caso, e eu podia fazer vestibular.

Então eu fiz vestibular e entrei na faculdade. Então eu entrei na faculdade e não tinha feito o tal estágio. Então, o primeiro semestre da faculdade eu cursei mais ou menos, porque não tinha como cursar todas as disciplinas porque eu estava fazendo o estágio, e o estágio me ocupava muito tempo. A gente tinha que fazer todos os procedimentos ali de magistério, na época era muito exigente em questão de coisas práticas, né? Aí eu entrei para a faculdade, fiz o estágio até julho e me formei no

Normal em julho. Quando chegou em dezembro, aí sim eu já estava fazendo a faculdade, já tinha seis meses que eu estava só com a faculdade, né? Aí eu tinha o quê? Dezesete anos, dezoito, sei lá! Mais ou menos...

Aí o São José entrou em contato comigo em função do meu estágio, dessa minha história toda dentro do colégio, porque eu sempre fui muito dinâmica no sentido, porque eu gostava muito do que eu estava fazendo, porque eu gostava dessa parte, né? E eu estudei no São José desde o primeiro ano do Primário, e eu sou deficiente física, eu nasci com o pé torto congênito, os dedos para trás e o calcanhar para frente, então dentro do próprio São José eu tive uma história de superação, assim, de deficiência, né? Eu nunca tive problema maior com isso, mas venci todos os obstáculos com isso e tal.

Então eu era uma pessoa que todo mundo me conhecia, as freiras gostavam muito de mim, eu sempre fui muito tagarela, muito assim... E eles me chamaram na seguinte situação, mais ou menos assim: elas publicavam um documento na porta da escola, em nome do São José, e na porta da faculdade, dizendo que havia vaga para professor de matemática. Então eu não sei muito bem em quanto tempo, mas tinha um tempo que aquilo ficava publicado e que se nenhum professor formado aparecesse naquele período determinado, um professor que estivesse cursando a licenciatura poderia ocupar a vaga. Então elas me fizeram isso, né, me chamaram e perguntaram se eu queria ser professora de matemática no São José. Então, pensa bem! Eu não tinha nem um ano de faculdade e eu disse: quero. Imagina! Metida, com dezoito anos eu não tinha nem ideia do que significava aquilo.

Disse: "Quero sim. Quero dar aula de matemática. É isso que eu quero fazer na vida". Aí, elas colocaram esse tal papel, um negócio que era datilografado e esperaram o tempo que era preciso para toda questão burocrática e acredito que fosse legal isso, né? Então havia... Eu até tenho para dizer, a SEC, que era a Secretaria de Educação, dava um documento que a gente era funcionária a título precário. Então a gente tinha esse documento, que era, para quem não tinha licenciatura plena ou curta, na época existia uma licenciatura curta e uma plena. Matemática não existia curta, só plena. Mas quem tinha essa licenciatura, recebia essa licença, licença para lecionar a título precário, então eu fui fazer essa licença para lecionar a título precário, e com o convite das irmãs passei a integrar o quadro de professores com dezoito aninhos, com a carteira assinada, no primeiro ano da faculdade, onde as disciplinas na faculdade não tinha nenhuma disciplina de didática porque a gente tinha os dois primeiros anos,

se eu não me engano, eram os dois primeiros anos eram comuns, física, matemática e química.

Quando a gente terminava essas disciplinas que eram comuns aos três cursos, a gente optava por quem quisesse fazer matemática, fazia a parte toda de metodologia de estágios com matemática, e assim com as outras, química e física. Então eu não estava nem nessa parte ainda, não tinha nem escolhido. Estava ainda naquelas, batalhando porque ainda nunca tinha visto física. Física para mim era um monstro!

Eu nunca tinha visto matemática no Ensino Médio, então para mim o seno era o inverso do cosseno, então tu imaginas o que era. Eu tinha que estudar muito separado, eu tinha que pedir aula para professores das disciplinas, não daquelas que eu estava cursando, mas da base, né? Porque na verdade o que eu não tinha era a base, os professores alegavam isso: quem vem do Normal vem sem base, e eu não tinha base. Tínhamos alguns professores como o Lino. O Lino foi sempre autodidata, nos ajudava muito... Porque o Lino tinha disciplinas que o professor pedia para ele sair da aula porque ele sabia mais que o professor. Outras, que pediam para ele dar aula. Aula de história mesmo, o professor se sentava e o Lino era quem dava a aula para eles. Então o Lino ajudou bastante a gente. Tinha muitos colegas que ajudavam essas que vinham do Normalzinho, né? Então a gente foi indo muito bem. Os colegas da física ajudavam a gente nas coisas de física. Tinha colegas minhas que tinham cursado o ginásio comigo e que tinham ido para fazer física, né? Então elas ajudavam bastante a gente, claro, né? Todo mundo na faculdade sabe como é, né? A gente vai se ajudando...

E eu comecei a dar aula no São José. Eu tinha dezoito e me colocaram para dar aula na Quarta Série ginásial. Alunas de quatorze anos. Na época, eu tinha a aparência quase igual a das meninas, né? Um cabelão comprido até a cintura, lisão, porque eu tinha o cabelo muito liso, uma carinha de dezessete anos, e nada a não ser uma vontade muito grande de dar aula, e o magistério. Então eu tenho certeza que a minha decisão de fazer o magistério foi realmente o que me permitiu, pessoalmente, dar aquelas aulas sem muitos problemas.

O primeiro problema que eu enfrentei foi disciplinar. Porque elas tinham uma professora maravilhosa antes de mim, a professora Marisa Lardi, que acho que é outra professora que vocês podem procurar, que deve ter passado pela mesma coisa que nós, e nas séries anteriores. E aí encontram essa pessoa que chega, por mais que eu

quisesse convencer, eu não tinha experiência, né? E elas começaram com uma dificuldade de me aceitar muito grande. Então eu parti para conversar com elas. Eu fazia uns momentos em que a gente conversava, mais a parte de disciplina eu conversava com elas e, comecei a querer a me tornar amiga delas. Eu disse:

“Olha, eu estou aqui, eu fui contratada, eu quero muito acertar, eu quero muito dar essas aulas.”

Em casa, eu tinha sempre em minha volta uns quatro ou cinco livros, né? De matemática, e eu ia estudando aula por aula. Eu fazia um plano e eu tinha muita facilidade em fazer plano, porque a gente treinou muito, né? Então eu tinha meu plano de aula todo direitinho, conforme eu tinha aprendido lá no magistério com todos os itens, né, tipo assim: item um objetivo, item dois..., tudo certinho assim. Eu sempre fui muito organizadinha, muito certinha, muito do detalhe. Então tudo que eu ia dizer eu colocava naquele meu plano e instituí também, para mim, um tipo de uma ficha pautada dessas assim, uma ficha que nessa ficha eu colocava, eu sempre chamei de roteiro, eu colocava a sequência do que eu tinha que fazer. Ah, por quê? Porque quando a gente trabalha a metodologia, muito voltada, digamos..., como eu queria fazer... que era assim: se o aluno precisa que eu retorne a regra de sinais e eu estou no oitavo, no nono ano, começando a introduzir a fórmula de Bhaskara, eles precisam saber as regras de sinais, né? Mas se eles não soubessem a regra de sinais, eu tinha certeza, que eu tinha que revisar com eles, né? Então ali eu instituí um roteiro porque eu parava para voltar com a regra de sinais e eu não tinha ainda, não tinha nenhuma prática de retornar para o ponto de onde eu estava. Por que exatamente? Pela falta de experiência, né? E era a primeira vez que eu estava vendo tudo aquilo. Então, eu instituí uma ficha, eu tinha uma ficha, né? Eu explicava para os alunos: “Olha, essa minha ficha é o meu roteiro...” Porque eu sou muito assim, de andar para lá e andava para cá, eu ia até os alunos, eu vinha até os alunos. Então eu também instituí isso: eu tinha assim, estava no cantinho da boca assim, uma micro balinha, que não aparecia, mas era uma coisa que melhorava meu hálito, então eu ia até os alunos, eu fazia questão de ir até os alunos e de pedir que eles me dissessem o que eles estavam fazendo e de ver a forma como eles faziam. E isso me tirava fora da sequência que eu estava explicando, né? Por quê? Porque eu voltava. As minhas colegas diziam, as mais experientes diziam:

“Regina, tu não podes fazer isso porque assim, tu não vais conseguir dar o conteúdo. Tu não podes fazer isso, porque quem tinha que fazer era o professor da sexta série...”

No caso, o meu era da segunda série ginásial, que é quem dá a parte lá dos inteiros relativos, né? Então eles diziam isso e eu dizia:

“Não, eu quero mudar isso, eles não são obrigados a saber.”

Na minha cabeça eu pensava assim, por quê? Porque eu também tinha minhas dificuldades. Eu também tinha coisas que eu não sabia. Enfrentava na faculdade essa questão do pré-requisito que eu não tinha, e eu sabia que a gente não conseguia colocar todos os pré-requisitos, de todas as disciplinas, dentro da cabeça. Não cabe, né? Hoje a gente fala em bytes, né? Não tem memória RAM que agente todos na memória. Não existe, a menos que a pessoa seja gênio e daí estamos falando de uma exceção. Assim como se fala em uma exceção, de quem não sabe ou tem necessidades específicas. Existem problemas com alunos com altas habilidades. Então, nós não podemos nos guiar nessas exceções, mas pela grande maioria. Talvez 10% da maioria seja especialidades, no máximo 5%. Mas a grande maioria precisa do professor. Essa foi a grande descoberta que eu fiz quando eu venci as minhas dificuldades, por ter feito o tal do Normalzinho. O que aconteceu, Laura, aos poucos essas alunas que antes brigavam comigo, que diziam que elas queriam a outra professora e que eu não ia conseguir porque não sei o que, elas foram virando minhas amigas, mais amigas do que alunas, entendeste? Então eu comecei a dizer assim:

“Olha, vocês vão fazer o seguinte, nós vamos dar uma aula diferente, nós vamos juntas, dar essa aula, nós vamos juntas crescer.”

Então elas diziam:

“Ah, não sei regra de sinal.”

Então para um pouquinho. Eu ia no quadro, eu separei sempre assim um metro, mais ou menos, do quadro à minha direita e, eu escrevia assim: revisão. E tudo que eu... por exemplo: precisava que eles usassem uma raiz quadrada. Na época a gente até usava um processo de radiciação todo, né? Mas é claro que eles não lembravam, né? Então o que que eu fazia? Eu ia para o canto do quadro e dizia: revisando. E aí ia lá e dizia:

“Vocês lembram disso daqui pessoal?”

Precisava de produtos notáveis que era o que mais a gente usava e, ninguém nunca lembrava produtos notáveis. Eu dizia:

“Nós vamos usar aqui...”

Depois eu dei aula de cálculo e ia dar limites. É preciso saber produtos notáveis para levantar indeterminação. O que que eu fazia?

“Só um pouquinho. Nós vamos revisar todos os produtos notáveis, está bem? Primeiro caso, segundo caso, terceiro caso, quarto caso. Todos os casos de fatoração. Está. Lembraram?”

“Ah, lembrei, isso aqui aprendi.”

“Está, está bem então. Agora anotem em um lugar isso.”

Eu sempre pedia que eles notassem ou no rodapé, ou instituíssem no verso do caderno, só para essas revisões. Para não misturar, né, porque uma coisa, Laura, que eu aprendi bastante, no Normalzinho, né? É que a organização espacial dos alunos na hora de estudar, de copiar matemática, é fundamental, por quê? Porque se assim como a gente não entende muitas vezes no caderno dos alunos, os alunos não entendem também o próprio caderno. Então o que que eu tinha que fazer? O que eu aprendi no magistério é que o quadro tem que ser dividido e, que os alunos têm que dividir o caderno do mesmo jeito que eu divido o quadro. Então ou eles passavam um risco de ponta a ponta na folha, do lado direito da folha e escreviam em cima: rascunho ou observações e, ali eles tinham que fazer todas as contas que eles tinham que fazer... Porque o tal do caderninho de conta ou o caderninho de rascunho, não funciona na prática, porque ele não vai puxar o caderno na hora que ele tem que fazer conta. O aluno quando precisa, ele não vai puxar, ele faz na classe ou no próprio caderno, então eu instituía o rascunho. Eles tinham que separar. Tudo isso que eu fui fazendo, que eu fui vendo e eu fui fazendo o que precisava fazer. E aí fui passando. Porque tem coisas que nem o magistério ensina, né? Muito menos as didáticas da faculdade. Não tem essa coisa tão detalhada, né? Aí nesse momento que eu comecei a ver. Aí as meninas, quando chegou mais ou menos do meio para o fim do ano, as meninas viraram a classe de frente para mim, porque antes elas ficavam meio de lado, não queriam saber daquela professora meio atrapalhada, não é? (risos). Quase da mesma idade delas, que tinha os mesmos sonhos, não é? E aí elas, no final do ano, a aluna que sentava à direita da sala bem no fundo, ela tinha, no início era assim: ela tinha pavor de mim, ela tinha uma paixão pela outra professora assim... maior do que... Ela me escoraçava e eu saía chorando das salas, às vezes. Eu ia para casa chorando, mas eu dizia: “Eu não posso me deixar vencer, é minha primeira experiência, eu preciso vencer”. E ela terminou escrevendo uma carta que eu tenho

até hoje, uma carta dizendo o quanto ela tinha me entendido, que ela tinha me admirado, que ela tinha passado a me sentir como amiga e, que queria manter contato comigo depois. Que ela tinha aprendido muitas coisas comigo e se desculpando porque, né? Ela tinha feito tudo aquilo comigo, que ela tinha feito eu sofrer. Então, foi assim a primeira experiência minha como professora. Foi quase como uma aula junto com os alunos, né? A gente foi crescendo junto.

Então, dali e aí eu fiquei no São José dando essas aulas todo esse tempo e estudando na faculdade. Existiu também, nesse período, o município, não, o estado abriu um concurso para professores que tivessem, eu não tenho certeza, mas parece que eu tinha que ter magistério e estar cursando a faculdade. Me parece que era isso e, também tinham vaga para matemática. E a gente ainda não tinha a faculdade completa, então a gente não ficava efetiva, mas a gente ficava como professora contratada ali, né? Porque não tinha professor de matemática, era uma coisa impressionante. Na minha frente na faculdade, só se formou um ano antes de mim, só a Maria Mendonça. Um professor formou, a Maria Mendonça era única professora. Quando eu me formei nós formamos em meia dúzia, então não tinha professores de matemática. Então eles pegavam:

“Ah, tu gostas de matemática. Ah, que bom então. Vem aqui!” (Risos). Era quase isso. Então aí eu fui contratada para dar aula em São Lourenço. Pelo estado, de noite. Então eu dava aula de manhã no São José, de tarde eu fazia faculdade e de noite eu dava aula em São Lourenço... de madrugada estudava (risos). Então na madrugada eu ficava na casa de uma tia em São Lourenço. Graças a Deus, ela tinha uma pousada lá. Eu chegava às onze horas na casa dela, ali eu corrigia minhas provas, eu estudava um pouco para a faculdade, mas na maioria das vezes eu, eu não ia todos os dias, né? Eu ia duas ou três noites, eu não lembro. Quando eu ia, eu dava toda a carga horária, que eram 20 horas. A gente não precisava dar todas as horas de aula, então eu dava aquele período e vinha e estudava. Tinha um grupo de colegas que a gente estudava juntos. Interessante, que na hora do cafezinho, eu dormia. Eu colocava a cabeça em cima da mesa e eu dormia de verdade. E até hoje eu sou uma pessoa que preciso, no meio da tarde, dormir. Durmo quinze minutos e me sinto nova. Isso me ajudou bastante a ter forças. Claro, né? Que com dezoito, dezenove anos, tu tens todas as forças do mundo, mas de qualquer maneira me ajudou bastante. Eu, inclusive, namorava na época. Então, tinha tempo para tudo. Eu lembro que o pai e a mãe foram os primeiros que tiveram televisão, né? Aquele

chuvisco assim..., e eu tinha tempo de me sentar na frente da televisão, no final de semana com o colo repleto de provas, corrigindo e corrigindo e corrigindo. Como eu fazia um modelo, né? E meu modelo era separado assim: o aluno vai acertar até aqui tem tanto, até aqui tem tanto. Eu tinha mais ou menos uns quatro pontos onde o aluno podia chegar. Era uma coisa que era muito discutida na época, era o tal certo e o errado, e eu sempre batalhando que o que ele fizer de certo é certo. Eu chamo isso é... isso é o chamado... o tal de reforço positivo. Então todas as pessoas precisam de um reforço positivo e, eu acredito hoje, né? Com a experiência que eu tenho, com os estudos que eu tenho, que as pessoas na matemática precisam mais ainda do reforço positivo, né? Por ser uma disciplina, digamos, mais árida, qualquer ponto que ele vença, mesmo que seja pequeno, precisa ter o reforço positivo. Claro, né? Do professor, principalmente, mas também dos pais. Mas ele precisa ter um reforço positivo, porque aquilo empurra ele para ele ir para a frente. Em compensação, o reforço negativo que é aquele: “Ah, tu não sabes isso...”, como eu recebi, te empurra para baixo e tu perde o interesse e tu não faz mais nada.

Então eu segui lá dando as aulas até me formar. Eu formei em 1974. E fui chamada no Colégio Municipal Pelotense (CMP). Foi uma graça na minha vida, o Pelotense. Foi uma escola assim, fantástica em tudo! Inclusive um local que eu encontrei meu marido, né? Ele era professor de química também, e a gente se conheceu lá. Então, eu fui contratada pelo Pelotense e aí passei a dar aulas no Pelotense, e no estado. Porque o Pelotense era município, né? E aí já efetivada porque me formei. Então eu dava aula no Pelotense e no estado.

E aí alguns anos depois, em 1977, a Faculdade de Educação abriu um curso que formava um tipo de uma pedagogia. Chamava-se PREMEN, um projeto do PREMEN-CECIRS⁸⁰. Já ouviu falar? Então, esse projeto formava professores de matemática. Mas de primeira à quarta série, e eu fui chamada pela faculdade para dar aula nesse projeto. Eram só professores, que eram os alunos, né? Ali iniciou uma história minha com a Faculdade de Educação.

Então eu comecei a dar aula para professores de matemática, que foi a paixão da minha vida. E aí eu me apaixonei. Eu olhava para aqueles professores e pensava: “MEU DEUS DO CÉU! O que eu estou falando para eles, atrás deles, tem trinta que

⁸⁰ Para saber mais sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) e sobre os Centro de Ensino de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS), recomenda-se o trabalho de Moraes (2017).

vão usar”. Aquilo me dava uma vontade de cada vez mais trabalhar com a metodologia, né? O como ensinar. Eu já estava ali bastante entrosada nisso, em como ensinar, o que toda minha vida foi baseada. Eu nunca aprofundei em estudos matemáticos, digamos, eu nunca aprofundei em nenhum ponto da matemática. O mais longe que eu fui, foi cálculo diferencial e integral, que eu dei nos cursos de Agronomia. Dei nos cursos de arquitetura na Universidade Federal, depois vim para Católica, dei na Universidade Católica e passei a ter 20 horas na Faculdade de Educação e, 20 horas no Departamento de Matemática, Estatística e Computação. Montei junto com o pessoal da Faculdade de Educação, o curso de pedagogia, onde eu tinha 4 disciplinas de matemática: era matemática aplicada à educação, onde eu tinha 8 horas semanais, depois era metodologia no ensino de matemática, que eu dava também. Depois era estágio de matemática nas séries iniciais, e depois estágio de didática da matemática nos... naquela época eram os Magistérios, os chamados Magistérios. Os professores davam didática de matemática nos Magistérios, então eu ficava com elas quase todo o curso, né? E sempre isso aí, né? Em como ensinar e criei slides. Agora são slides, antes eram as lâminas, dos “porquês da matemática”. E aí, está tudo que eu estudei. Tudo que eu fiz. E fui a São Paulo, fui ao Rio de Janeiro, fui em não sei onde a congressos. Aí nesse meio tempo, também me chamaram na Federal. Que é uma coisa que eu jamais sonhei que eu pudesse ir. Exatamente porque eu não tinha essa coisa de estudar matemática muito profunda, porque eu queria sempre estudar matemática na raiz, no porquê, na formação matemática. Mas aí me chamaram e eu fui, e passei a trabalhar assim. Acho que dessa parte anterior é isso. Eu não sei se tu queres me perguntar mais alguma coisa?

Laura: Eu anotei alguns tópicos para repassar com você, mais algumas coisas. Você fez muitos cursos no período que estava no Magistério. Cursos que tinham pela cidade. Você lembra de algum curso que você fez?

Prof. Regina: Casualmente eu estou com todos os meus diplomas ali, porque estou fazendo uma higienização do Currículo Lattes, que pede em dez anos, e eu resolvi facilitar a vida dos meus filhos para quando eu não tiver mais aqui. Eu fazia curso principalmente assim: procurava curso de psicologia, eu procurava cursos de metodologia, né? De didática que a gente chamava. Todos os congressos que eu podia ir eu ia. Eu tinha uma facilidade, porque os meus pais podiam pagar isso para

mim, né? Eu tinha uma situação financeira do meu pai que nessa época era muito boa, no início da vida não, mas depois ele cresceu, como ele tinha uma firma, né? Uma loja, então ele podia me proporcionar. A ida ao Rio de Janeiro: ah, não precisava de bolsa, eu ia para o Rio, ele me pagava e eu ia para o Rio. E aqui em Pelotas tudo que surgia eu fazia. Eu inclusive fiz um curso de feminilidade. Para que que serve, eu não tenho a menor ideia! Mas eu fazia cursos, tudo que surgia!

“Ah, tem curso de manicure!”

“Ah, vou fazer!” Por quê? Porque eu precisava conhecer as relações humanas. Eu precisava. Para mim, eu só podia ser uma boa professora de matemática, ensinar como eu queria, se eu conhecesse as diferentes personalidades, para poder entender o mundo da pessoa. Então eu buscava todos os cursos, né? Fosse de matemática ou não de matemática. A maioria deles eu não aprendi o ofício, tipo: ah eu fiz um curso de bordadeira, ah, sei lá, não me lembro, faz muito tempo que fiz, né? Mas eu não ia aprender a fazer bordado, eu ia aprender a pessoa, ali eu dialogava sobre matemática, conversava com elas, para ver o que elas achavam. Por que que eles não gostavam de matemática, por que que eles achavam que eu era louca...

O tradicional é achar que a gente é louca. No cabeleireiro, eu fiz curso de manicure, eu chegava no cabeleireiro, muitas das vezes para ouvir:

“Mas como é que tu podes gostar de matemática?”

“Mas por que tu não gostas de matemática?”

E ali, aquilo eu voltava e, muitas vezes, eu registrava. Então eu tenho até alguns slides, que são dessas experiências dos cursos, entendeste? Então, por exemplo: vinha um professor, que teve um curso que eu fiz que foi com um professor que veio de São Paulo, o professor Imenes. E ele trouxe uma mala e naquela mala, aquela mala para mim parecia uma mala mágica, porque dali de dentro ele tirava coisas de geometria, coisas... E eu disse: “Vou fazer a mesma coisa que ele, coloco tudo dentro de uma mala e vou nas escolas trabalhar com os professores”. Então, por que que eu te digo isso? Eu muito pouco fiz cursos, só voltado para matemática. Eu fiz todos os cursos voltando para as relações humanas, para facilitarem o trabalho com a matemática.

Laura: E sobre esse grupo de estudos que você disse que tinha, era durante a sua graduação na católica? Durante o curso?

Prof. Regina: O grupo de estudos que eu te falo, a gente estudava para as disciplinas da Católica. A gente tinha que fazer duzentos mil exercícios de cálculo, né? Então a gente se sentava e fazia exercícios de limites, derivadas. Um ajudava o outro e daí estudava física... Era um grupo de estudos que estudava o que a faculdade pedia. Eu nunca tive, nós nunca tivemos na faculdade, nem eu nunca busquei, grupo de pesquisa, porque os grupos de pesquisa que tinham na época eram só pesquisa de matemática, que na época eu chamava de matemática, assim..., delirante, matemática pura e aplicada. Não existiam grupos de estudos de metodologia, e eu só me motivava a fazer pesquisa nessa área, né? Nunca surgiu um grupo de pesquisa assim. Nós só conseguimos um grupo de estudos assim, quando nós nos juntamos na Federal para criar o curso de licenciatura. E ali, sim, a gente tinha um grupo, esse grupo tu já estás conhecendo. Daí a gente começou a criar o laboratório, começou a mexer nisso e eu fiz um laboratório próprio. Eu tenho lá em cima, toda uma parede onde eu tenho materiais. Então não tem nada de pesquisa. Na época a gente fazia grupo de estudos das disciplinas de matemática.

Laura: Você lembra de algum outro colega que fazia parte desse grupo?

Prof. Regina: Éramos eu, a professora Cláudia Begeres, que é professora de física. O professor que hoje é marido dela o... daqui a pouco aparece. A Carmem Balreira que acabou não terminando o curso, e a Carmen Lucia que hoje é professora, e que foi professora na Universidade de Bagé, mas hoje já está aposentada também, que era minha prima. Mais ou menos isso. Nós éramos uns quatro. Às vezes tinham alguns que iam mais, outros que iam menos. Mas éramos esses, alunos que estudávamos juntos.

Laura: Uma outra coisa que você falou, é sobre sua licença da SEC. Você ainda a tem?

Prof. Regina: Ah, eu sei, a licença da SEC. Ah, pois então, eu ainda não a coloquei na minha trituradora de papel. (Risos). Eu posso procurar para ver se eu tenho.

Laura: E alguma coisa sua de planos de aula da época? Que você dava aula no São José?

Prof. Regina: Acho que não tenho mais nada.

Laura: E se você tiver não coloque fora. (Risos). Dê tudo para a gente, porque a gente quer. A gente está recolhendo. Igual ontem o Professor Calderipe me falou assim:

“Ah, pois é, semana passada, sem mentira nenhuma, fazem uns 10 dias que coloquei todo o meu material no lixo.”

E eu disse:

“Ah, que pena!”

Prof. Regina: Eu ontem rasguei muita coisa. Eu comprei uma trituradora e ontem eu passei o dia picando papel e doando para uma entidade de caridade de papel picado. Porque eu penso...

Laura: A gente sabe que é muito difícil guardar, né, porque é muito material, é muito acervo.

Prof. Regina: Não, eu te prometo que vou ir lá olhar, antes de terminar de colocar fora (risos), mas eu acho que eu e o Calderipe combinamos. (Risos). Uma semana antes, você teria pegado mais coisas minhas. Porque ontem muitas coisas, nós picamos. Tem umas que eu guardei para ser rascunho dos meus netos (risos). De repente ali... Tudo que não tinha os dois lados usados na época.

Uma coisa que eu conto para os professores, porque eu acho interessante, é que eu usava um mimeógrafo de gelatina. O Lino te falou dele?

Laura: Não, mas eu já fiquei sabendo que existia o mimeógrafo de gelatina.

Prof. Regina: A gente tinha um mimeógrafo de gelatina. Mas eu não tenho mais aquilo. As folhas que se criavam naquele mimeógrafo eram interessantes, porque as letras ficavam gordas (risos). Porque aquilo penetrava na gelatina. A gente ia lá e passava a mão, passava a mão para ficar bem lisinho. Se ficasse uma bolha e

tivesse uma fração, podia saber que a bolha engolia o denominador. O numerador acabava com a tua prova! Passava e passava, aí puxava: “Ai que sucesso que estava ficando!” E aí, tu passavas de novo até dar o número de alunos. E tu chegava faceira com aquela prova, passada no mimeógrafo de gelatina. Tu colocavas o pai, a mãe, os irmãos, o namorado, todo mundo a passar a mão e alisar a gelatina. Aquilo era uma coisa bem interessante, né? Hoje comparando com o que é fazer uma impressão ali, em segundos.

Laura: Sim. Eu gostaria de saber, se você por um acaso não gostaria de participar de uma outra sessão de entrevista comigo? Sobre mais ou menos a parte do Curso da Católica?

Prof. Regina: Não tem problema, eu estou à inteira disposição, eu adoro isso. Eu também estou à disposição se tu quiseres me mandar aquilo que tu escrevesse... Depois que eu fui para a Católica, eu trabalhei no curso de pós-graduação em educação matemática, e eu fui orientadora de mais de sei lá, de mais de cem alunas e será que te interessa as monografias delas?

Laura: De repente, sim. Como eu digo, eu sou um “papa documento”.

Prof. Regina: Eu imagino que deva ser muito gostoso fazer isso. E claro, eu estou à inteira disposição. *Báh* eu gostaria muito de colaborar, eu acho que agora a minha “obrigação” (risos), é exatamente essa. É tentar passar a minha experiência, que é o que fica, né? Se não essa história, quando eu me for, vai junto comigo. Então eu estou escrevendo um livro junto com outras três professoras. A gente não tem muito bem um nome ainda, mas uma está fazendo. Temos um trabalho aqui no IFSul, da professora Rose com a pós-graduação. Nós somos quatro professoras. Eu trabalho com a parte de aritmética, uma com a parte de álgebra, outra com geometria, e ela, a prof. Rose. O mestrado dela é... agora o doutorado é em Neurociência... Então, o MEC contrata, eu até tenho uma carteirinha, que eu recebi pelo MEC, o MEC contrata professores para fazer esses cursos, para professores aqui da volta.

Então eu vou para Piratini, para Canguçu, para Pedro Osório, para Santa Vitória...

Eu sei que nossa coordenadora é a Rose, eu sou só convidada. Então eu ainda faço esse trabalho. E aí esses professores me chamam nas escolas... O MEC manda uma verba, que só pode ser paga para professores que tenham o CNPJ. E são raríssimos os professores que têm CNPJ. Eu não sei se tem mais alguém que tem, a não ser eu. Que surgiu assim, porque quando eu me aposentei na Federal e fui para Católica, era mais conveniente para mim, tanto para mim quanto para a universidade, eu receber pelo CNPJ e, por isso eu fiz o CNPJ. Então eu tenho uma firma de assessoria em educação e então eu consigo dar esses cursos, entendeste? Porque tem essa verba para CNPJ. Então, eu ando pela cidade com a minha malinha, dando esses cursos para os professores. Só metodologia, só em como ensinar.

Ah, deixa eu te dizer, ó: o nome que eu tenho é o Hélio Furtado. Ele fez licenciatura dando aula de matemática. Isso a gente lembrou. Eu e o Moacir lembramos, meu marido. A Mariza Lardi, eu não sei se ela fez magistério, mas ela deu aula junto comigo no São José. A Margil, que é outra professora que deve estar nessa situação. O Calderipe tu já falaste. Eu não sei se eles te falaram no Roberto Westrupp?

Eu acho que ele não mora mais em Pelotas, mas eu acho que ele tem filhos em Pelotas, não sei. É com W. Acho que tu entras na internet que tu vês como se escreve. E o Silvio Braunch?

Laura: Também ouvi falar dele, só não tinham me recomendado o nome dele ainda.

Prof. Regina: Eu acho que esses aqui que eu te anotei, são pessoas que são dessa mesma época e são pessoas que eu acho que deram aula antes. Eu não tenho certeza, né? Eu tenho certeza de que a Maria Mendonça tu consegues no Mario Quintana. Eu considero a Maria a professora mais completa que nós temos na cidade. Ela é maravilhosa.

Laura: A Maria é uma das professoras recomendadas.

Prof. Regina: Nossa! A Maria é um amor de pessoa.

Laura: Todos eles são.

MARIA EMILIA TAVARES

O nome da professora Maria Emilia surgiu como possível colaboradora de minha pesquisa, em 2014, através da indicação feita pela professora Dr.^a Denise Silveira⁸¹, professora do Instituto de Física e Matemática (IFM) e minha professora de graduação, na época. Juntamente com o nome da professora Maria Emilia, Denise nos indicou o nome da professora Regina, com o a qual já havíamos iniciado os contatos e que também havia nos indicado o nome da professora Maria Emilia. Diante da indicação da professora Denise e da prof. Regina, entramos em contato com a professora Emilia, a fim de perguntarmos se ela estava disposta a participar de nossa pesquisa.

A vista do sim de professora Emilia, agendamos uma entrevista com ela, em seu local de trabalho, na cidade de Pelotas-RS. A conversa com a professora Emilia aconteceu no mesmo dia que a conversa com a professora Regina, 24 de abril de 2015, porém no turno da tarde. Nesse dia, fui ao seu encontro e a entrevista foi realizada em uma das salas de aula de seu local de trabalho.

Antes da entrevista acontecer, conversamos um pouco sobre as intenções de minha pesquisa e sobre com quem eu já havia realizado entrevistas. A professora Emilia enfatizou algumas vezes que ela não tinha uma memória excelente, como a do Professor Lino, e que por isso nossa entrevista seria uma conversa. Contei-lhe sobre nosso trabalho junto ao acervo do Colégio Pelotense⁸², naqueles anos, e após, a explicação sobre como funcionaria os próximos passos da pesquisa, iniciamos a gravação de nossa conversa.

A conversa com a professora Emilia teve duração de quase uma hora e trinta minutos, e teve que ser interrompida algumas vezes, pois a professora coordena um curso de aulas particulares e às vezes precisava atender alguma ligação ou conversar com algum colega de trabalho. Lembro-me da professora me pedir desculpas por essas interrupções, mas eu expliquei-lhe que não havia problema e que estava tudo bem.

⁸¹ Prof.^a Dr. Denise Silveira é Professora Adjunta do Departamento de Educação Matemática, do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas. Para saber mais sobre a prof. Denise, acesse: <http://lattes.cnpq.br/4866864802999230>.

⁸² Para lembrar, acesse “ Voltando ao Início”.

À primeira vista, a prof. Maria Emilia era bem diferente dos professores com quem eu já havia conversado. Ela parecia ligada nos “220” como dizemos aqui no Sul; enérgica, rápida e muito brincalhona.

Assim como a entrevista com a professora Regina, as gravações com a professora Emilia mantiveram-se sob minha posse e foram transcritas e textualizadas no ano de 2021. Após a textualização, conversei com uma colega de graduação, no Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, que mantinha contato com a prof. Emilia, em busca de um contato que pudesse localizá-la. No dia 29 de setembro de 2021, entrei em contato com a professora, através de seu *e-mail* e seu WhatsApp, torcendo muito para que o contato desse certo. Na mesma hora, o verificador de *e-mails* ativos do Google me avisou que algum daqueles *e-mails* que eu havia enviado não estava ativo. No entanto, como também havia encaminhado uma mensagem via WhatsApp, resolvi esperar um pouco.

Passados alguns dias sem resposta, entrei em contato com a professora Regina em busca do *e-mail* de Emilia. Regina me encaminhou dois novos *e-mails* e se mostrou à disposição para ligar para a professora Emilia, caso precisasse. Dessa maneira, no dia 06 de outubro, entrei em contato através destes dois novos *e-mails*⁸³. Para minha felicidade, no dia 07 de outubro, obtive um retorno da professora Emilia se mostrando interessada em continuar a fazer parte de minha pesquisa. Fiquei extremamente feliz, pois era a última colaboradora de 2015 que faltava retomar os contatos.

Naquele momento, Emilia comentou que sua agenda estaria um pouco tumultuada durante o mês de outubro, pedindo para que o contato fosse retomado em novembro. Assim aconteceu. Em novembro retomei o contato. Ainda por conflito de agenda, houve algumas trocas de *e-mails* e conversas no WhatsApp, até que agendamos um encontro presencial, a pedido da professora, no dia 26 de fevereiro de 2022, onde ela me recebeu em sua casa.

Antes desse encontro presencial, encaminhei a textualização à professora. A ideia era que nesse encontro presencial, ela pudesse tirar dúvidas quanto ao procedimento, bem como relembrar/conhecer a minha pesquisa. Assim, apresentei a expliquei-lhe como funcionariam os próximos procedimentos, tal como lhe avisei que

⁸³ Para ver o *e-mail* encaminhado a prof. Maria Emilia, clique aqui.

ela poderia suprimir ou acrescentar trechos em sua textualização. Além disso, conversamos sobre os procedimentos de aprovação das fontes orais mediante assinatura da Carta de Cessão e como ela estaria amparada pelas normas definidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

No dia 27 de fevereiro, Maria Emilia encaminhou-me o texto de volta com as alterações que ela sugeria. No dia 15 de março, retornei o texto à professora, com as alterações sugeridas⁸⁴. Neste momento, Maria comentou comigo sobre como foi importante reler a sua entrevista e de como ela não lembrava das coisas que ela havia me relatado em 2015.

Assim, no dia 28 de março de 2022, a professora Maria me retornou novamente o texto, com outras sugestões. Acatei-as e começamos a delinear um novo encontro para a assinatura da Carta de Cessão. Assim, no dia 09 de maio de 2022, encontrei com a Maria Emilia em sua casa. Nesse dia, levei impresso todos os documentos necessários, bem como uma cópia da textualização, e após um “cafezinho” os termos foram assinados e a textualização aprovada.

Dessa maneira, a textualização da professora Maria Emilia também está autorizada mediante assinatura da Carta de Cessão⁸⁵, e na próxima seção de texto apresentamos as fontes escritas produzidas a partir de sua entrevista.

A professora Emilia

Prof. Maria Emilia: A minha preocupação é a seguinte. Eu não tenho uma memória maravilhosa, então eu vou até procurar evitar datas e coisas, mas vai ser uma conversa.

Porque eu sou bem diferente do Lino. O Lino trabalhou com história da matemática e foi meu professor por um bom tempo. Então ele fala com datas, com isso, com aquilo.

⁸⁴ Uma discussão sobre as alterações sugeridas, bem como o processo de revisitação de fontes orais será realizada no capítulo “Caminhando nos porões de uma pesquisa”.

⁸⁵ Para acessar a Carta de Cessão e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Maria Emilia, clique aqui e aqui, respectivamente.

Laura: Você não se preocupe porque o que me interessa, na verdade, são as suas memórias. Além disso, posso utilizar o seu nome em minha pesquisa?

Maria Emilia: Pode. Bom, então vamos lá ver o que tu queres saber.

Laura: O que levou você a fazer a faculdade de Matemática?

Maria Emilia: Na época que eu fiz o vestibular, eu fiz para a Universidade Católica e para Universidade Federal de Rio Grande, na época, em Rio Grande. Eu me escrevi para a Engenharia, em Rio Grande, na Federal, e para a Matemática na Católica, porque não tinha Engenharia naquela época. Passei na Engenharia de Rio Grande e na Matemática. Eu já trabalhava com matemática e a opção foi porque eu gostava da matemática. O Curso de Matemática era mais viável para mim aqui em Pelotas e não era Engenharia aquilo que eu mais queria. Então eu optei por fazer na Católica e não me arrependi. Essa foi a ideia.

Porque se eu te disser assim, “que sempre foi a paixão da minha vida ser professora de matemática”, não é bem verdade. Professora, sim. Porque, por incrível que pareça, embora a maior parte das pessoas que têm tendência para matemática, para exatas, não tem tendência para outra coisa, humanas, eu falo com facilidade, escrevo com facilidade e razoavelmente bem, gosto de escrever, gosto de ler..., inclusive uma professora minha do Segundo Grau ficou muito brava porque eu tinha escolhido a Matemática ao invés de escolher Letras. Então, (risos) quer dizer, a escolha foi porque aconteceu, tinha que acontecer e não me arrependo. Aliás, mais do que isso, o que fiz foi com muito amor.

E eu trabalhei antes porque eu fiz o curso de formação de professores. Na época, havia o Científico e o Curso de Formação de professores, não era o Magistério que veio depois, não era, era o Curso Normal. Mas ele era tão bom quanto, era uma formação muito boa não só na parte de conteúdo, mas principalmente na parte de pedagógica, a parte didático-pedagógica.

Eu digo que 90% da parte pedagógica-didática eu devo não ao Curso de Matemática, mas ao curso de formação de professores que eu fiz.

Olha, sobre as datas do meu curso de formação de professores não é difícil saber, porque eu comecei na escola em 1954, sou antiga não tanto quanto o Lino,

mas sou antiga. Comecei 1954 o Primário, e em 1973 eu comecei a faculdade. Eu acho que eu me formei no Normal em 1968, então foi mais ou menos nessa época, porque logo que eu me formei, eu comecei a trabalhar pelo município, em 1969, para fora.

Então foi mais ou menos nesta época que isso aconteceu. Eu devo ter me formado por volta de 1968, não sei bem, porque eu ainda fiz um Curso de Especialização em alfabetização logo em seguida.

Eu estudei em escola pública, no Assis Brasil, e tive excelentes professores diga-se de passagem. Tive excelentes professores e excelentes professores de matemática, como o professor Francisco Petrucci. Teve a professora Jurema Lopes de língua portuguesa, e excelentes professores de didática, muito bons, mesmo. Sempre digo que a parte pedagógica, eu dou graças muito mais ao curso de formação de professores do que ao Curso de Matemática, a parte de conteúdo, não, mas a parte pedagógica, sim.

Laura: E como é que eram essas aulas da “parte-pedagógica”?

Maria Emilia: As práticas, tu dizes? As pedagógicas eu tinha didática da matemática, eu tinha didática das disciplinas, eu tive estágio e não era estágio de cinco aulas, eram estágios de semestre inteiro com uma turma, por uma manhã inteira. Naquela época, por exemplo, eu fiz estágio lá na Avenida Fernando Osório, que era um colégio de estágio do Assis Brasil. Eu fiz um semestre inteiro com uma turma de quinta série.

Até foi uma situação interessante porque no estágio eu quis a turma dos maiores porque eu gostava mais da turma dos “mais velhos”.

Depois eu fiz um curso de alfabetização e trabalhei para fora com segunda série, quarta e quinta tudo na mesma sala de aula. Em termos de conteúdo esse período foi complicado pelo seguinte, a gente dava todas as disciplinas, não era só matemática. Segunda série, quarta e quinta, todas as disciplinas, e era um problema muito sério porque para a quarta e quinta, o programa de história era praticamente o mesmo, só que as crianças da segunda série ficavam encantadas quando eu dava história porque eu contava histórias e os “coitadinhos” ficavam maravilhados prestando atenção, então tinha que ter um certo jogo de cintura, mas foi um tempo bom, sempre foi um tempo bom.

Laura: Você começou a estudar ou entrou para dar aulas em 1954?

Maria Emilia: Em 1954, eu comecei a estudar. Eu estava fazendo as contas de quando eu comecei, mas eu comecei a dar aula em 1969 pelo município. Antes disso eu só estudava.

Eu fiz concurso no município, aliás, em praticamente todos os lugares que eu entrei foi por concurso. Eu fiz concurso pelo município e fui trabalhar para fora, por isso mesmo não comecei a faculdade em seguida. Trabalhei para fora na zona rural e depois eu fiz concurso pelo estado, fiquei super bem classificada em termos de conteúdo, fiquei muito bem classificada e depois como eu não tinha grande experiência, pelo Estado não fiquei tão bem no geral. Mas ainda fiquei muito bem classificada e aí comecei a lecionar pelo Estado e larguei o município. Quando eu trabalhava pelo Estado ainda, fui convidada e comecei a trabalhar no Colégio São José e trabalhei, e eu acho que foi nesta época que eu comecei a universidade.

Laura: A graduação? E esse período antes de entrar para a universidade como que você se organizava para estudar? Havia algum grupo de estudos? Ou você se organizava sozinha?

Maria Emilia: Antes de entrar na universidade eu estudava sozinha. Quando eu entrei para universidade, qual foi o maior problema? O curso de formação de professores tinha matemática, mas não dava uma matemática aprofundada, porque era voltada para dar aula até a quarta série, mas principalmente não dava física e nem química. Esse aprofundamento não tinha. Inclusive, depois quando eu trabalhei em uma escola aqui da cidade, o curso do segundo grau que eles tinham era: Laboratório, Preparação para o Trabalho e Magistério. O Magistério, só estudava matemática até a quarta série.

Porque o que que acontecia: os alunos que não queriam ser professores escolhiam o Magistério porque a matemática era “fácil”, era um jogo, entendeste? E quando eu comecei a trabalhar nessa escola que eu falei, eu disse que não podia ser assim, porque se vai sair com um certificado de Segundo Grau, tem que ter duas matemáticas, a matemática que vai ser prática para a didática e a matemática que tem que saber. Foi uma “guerrinha”, mas eles mudaram o currículo a partir daquela

época e realmente a gente lutou para eles terem as duas matemáticas, vamos dizer assim.

Então essa dificuldade eu tive. Lembro muito bem que em uma das primeiras aulas que eu tive na graduação, porque naquela época as disciplinas básicas da Licenciatura em Matemática e da Engenharia eram as mesmas e todos tínhamos aula juntos, Matemática e a Engenharia, todo mundo tinha aula junto, né? Então o professor escreveu lá no quadro, não tem nada demais que eu diga o nome dele, é um professor bastante antigo, depois foi meu colega e é até hoje meu amigo, o Silvio Braunch, o prof. escreveu lá no quadro, eu me lembro:

$$\ln x$$

[...] não sei mais o quê. E tinha um colega da Engenharia sentado ao meu lado e eu tipo assim:

“O que é aquele LN?”

E ele disse para mim assim, cheio de grau:

“Logaritmo Neperiano.”

E eu pensei comigo “estou no lugar errado”, porque eu não tenho a mínima ideia do que que é isso.

No mesmo dia tive aula de geometria analítica com o professor Paulo Caruso que era meu amigo também e eu disse para ele:

“Eu acho que vou desistir.”

E expliquei o porquê. Mas ele disse:

“Tu nem pensa em fazer isso, porque tu não é a primeira nem a segunda. Só que tu vais ter que estudar muito mais do que os outros porque tu vais ter que fazer a parte de Segundo Grau que tu não tens.”

Que conselho ma-ra-vi-lho-so!!! A partir daquele momento e daquilo que ele me disse, eu realmente baixei a cabeça, peguei o livro de Segundo Grau e fui me virar sozinha porque é a melhor maneira da gente se virar. No semestre seguinte, os alunos da Engenharia não me batiam, mas de jeito nenhum! Porque eu não só tinha emparelhado com eles, como também eu FUI (batida de mãos). E aí é que as coisas foram acontecendo, eu acho que acima de tudo a gente precisa se dedicar ao que quer fazer, então isso aí para mim foi uma norma de vida, sempre aquilo que eu faço, eu faço com dedicação.

Eu tenho uma sobrinha que às vezes brinca comigo, às vezes ela brinca comigo assim:

“Amélia, só ela inventou de me chamar assim, tu és um cabeção.”

“Não sou um cabeção, mas sou dedicada naquilo que faço.”

Eu prefiro um professor que saiba menos, mas que seja dedicado, do que o que sabe tudo e é relapso. Não adianta nada.

Laura: Você lembra se você tem algum material dessa época, inclusive das suas práticas nesse período antes da graduação?

Maria Emilia: Eu fiz esse meu curso de formação de professores no Assis Brasil, Instituto de Educação Assis Brasil. Acho que agora não tenho mais materiais, mas tinha os álbuns e todo o material porque eu fazia. Aquilo ali era feito, era trabalhado e depois eu acho que quando eu saí do estado eu doeí parte para a escola e doeí parte para a minha irmã que trabalhou, embora formada em Biologia e com mestrado em Biologia, ela sempre trabalhou com a pré-escola. Então eu dei muito material para ela e praticamente tenho nada.

Posso até olhar, mas não sei se tenho, não sei por que isso já faz muito tempo, né, minha querida?

Laura: Nesse período que você atua no município, como você preparava suas aulas?

Maria Emilia: Na época que eu comecei pelo município tinham reuniões e nas reuniões chamadas pedagógicas, eram dadas algumas orientações. Inclusive quando eu comecei a trabalhar para fora, que eu te disse que eu trabalhava com segunda, quartas e quintas juntas, as provas de final de ano vinham prontas da Secretaria Municipal de Educação. E a gente aplicava as provas. O pessoal da Secretaria Municipal ia lá fora, porque era na zona rural, iam lá fora e supervisionavam a aplicação das provas.

Então essa era a parte pedagógica. Quando eu entrei para a católica, quando eu comecei a trabalhar na católica eu fui convidada e não comecei pelo Departamento de Matemática, eu fui convidada para trabalhar no Departamento de Didática. Trabalhava com supervisão de estágio e com didática da matemática, foram as disciplinas que eu comecei a trabalhar, inclusive a professora Márcia foi minha aluna. Excelente aluna de didática de matemática, inclusive eu tenho trabalhos feitos por ela,

porque eu pedia jogos e coisas assim e esse trabalho eu tenho guardado até hoje. Ela foi minha afilhada de formatura também.

Então eu comecei pelo Departamento de Didática e depois é que comecei no Departamento de Matemática, foi uma diferença de seis meses.

Laura: E essas orientações que você disse que recebia eram feitas pela Secretaria Municipal de Educação?

Maria Emilia: Era, a Secretaria Municipal é que fazia as reuniões, acho que eram mensais para o pessoal da zona rural e eles também podiam fazer visitas. As coordenadoras faziam visitas, assim, sem avisar, e iam lá visitar para ver como é que estava indo. O tipo de trabalho era esse, a gente tinha um trabalho, mas era pelas provas que eles viam o que estava se fazendo.

Naquela época trabalhávamos todas as disciplinas, então tu ensinavas da melhor maneira que eles pudessem aprender. Não era com material concreto, mas aí vem a coisa que é muito pessoal, eu como sempre fui muito chegada à parte pedagógica, eu inventava as coisas que eles pudessem aprender. Então quer dizer, é o que eu te disse, a parte pedagógica eu devo muito mais ao meu curso de formação de professores do que o de Matemática. Porque naquela época o Curso de Matemática não tinha nada, nada é modo de dizer, né? Mas era pouca matéria de formação didático-pedagógica até porque é a mesma coisa que acontece agora, às vezes os professores que trabalham com a didática são justos os professores que não gostam de matemática. Isso não mudou muito. A tendência é piorar, era para ter melhorado, mas não melhorou. Pode ter certeza.

Por isso que acontece, o que houve comigo quando eu me aposentei na Federal em 1995, eu me lembro que nesta ocasião um grupo de alunos veio conversar comigo:

“Os melhores estão saindo.”

Eles disseram certamente não se referindo a parte de conhecimento, mas a parte pedagógica. Não me orgulho de contar isso e espero que de lá para cá tenha havido uma melhora nessa área.

Laura: Eu vou lhe provocar um pouquinho então. Por que existe um encantamento seu pelas aulas pedagógicas e como surgiu esse encantamento?

Maria Emilia: (Risos). É uma maneira de ser da pessoa, não adianta, quem é professor nasce professor. Quem não é, pode fazer o curso que fizer que ele vai chegar ali na sala de aula e ele não vai ter o brilho no olhar, ele não vai olhar no olho do aluno. Não adianta. Ele vai dar aula virado para o quadro e é capaz até de não ver que os alunos saíram da sala.

O rapaz que é professor, ele olha no olho do aluno e percebe a dúvida, antes mesmo do aluno falar. Tem gente, infelizmente até professor, acha que ser pedagógico, ser didático, é ser mole. Eu sempre disse nas minhas aulas de didática de matemática que a gente tem que ter as duas asas. Ninguém voa com uma asa só. Tu tens que conhecer e tu tem que ter a parte pedagógica. A parte pedagógica não é apagar o quadro de baixo para cima para o pó não cair, isso é bobagem, isso é perfumaria. A parte pedagógica é o restante e essa parte aí é o que é o mais importante.

Conhecimento é fundamental, mas paralelo a isso ele tem que saber transmitir, de forma que o outro, com aquilo que ele tem, ele possa dar “a mais”. E o aluno, tu és aluna e sabe disso, mais dá quanto mais for exigido. É ou não é? Mas o “saber exigir” também é didática. É tu saber cobrar é tu saber tirar tudo que ele pode te dar, eu sempre dizia assim para a faculdade, quando eles queriam saber o que ia cair na prova:

“Eu pretendo cobrar de vocês até a penúltima virgula, mas eu pretendo dar até a última.”

Tu tens que dar.

Às vezes os professores dão um trabalho para os alunos resolverem e os alunos ligam para cá, para o nosso curso, o “Diferenciado”, e dizem assim:

“Vocês fazem o trabalho?”

“Não, nós não fazemos trabalhos. Nós vamos ensinar você a fazer, nós vamos trabalhar contigo para tu aprender a fazer o trabalho.”

Não mexe comigo! (Risos).

Laura: (Risos). Não, capaz, você lembra de algum professor que inspirou você dessa maneira?

Maria Emilia: Claro, lógico, pode provocar. Professores que eu tive... Eu já falei do Petrucci lá atrás, né? Francisco Petrucci foi meu professor no Ginásio, eu me lembro que ele contava umas piadinhas, agora acho até que era para alegrar alguns, mas eu sou muito chata e eu lembro que uma vez ele disse assim:

“Emilia, tu não gostas muito das minhas piadas, né?”

Acho que me saí bem porque não disse que não gostava, mas eu disse assim para ele:

“Eu gosto mais das suas aulas.”

Porque realmente eu não gostava daquelas coisas, mas as aulas eram ótimas, o quadro dele, “meu Deus”! Nunca na vida que eu ia conseguir ter um quadro daquele. Parecia que tinha linha naquele quadro, era parelho assim, ele era excelente.

Já falei no Paulo Caruso que foi um professor maravilhoso que eu tive! A professora Solange Franco que foi minha professora na Católica e depois minha colega, excelente pessoa, excelente profissional, entusiasmada pelo que fazia. Professor Lino foi excelente, carismático, uma pessoa amiga, é meu amigo até hoje, não deixo de ligar no dia do aniversário dele. Tenho um carinho muito especial por ele, foi meu professor, foi meu colega na Federal e meu colega na Católica.

Professor Calderipe foi meu professor na Católica, meu paraninfo, depois foi meu colega na Católica e mais tarde na Federal. Somos sócios no Diferenciado. São professores que eu tenho um carinho muito especial. Tem outros? Tem, tem fora da matemática? Também. São professores que eu tenho um carinho muito especial que me marcaram pelo carisma, pelo conhecimento, pela maneira justa de ser e agir... “Ah, mas então é professor perfeito?” Não, não é. Ninguém é. Eu sou muito longe disso, mas quer dizer, tem coisas que são fundamentais. Vamos dizer assim “inspiradores”.

Tem outros? Tem, tem fora da matemática? Também. São professores inspiradores em algum sentido.

Laura: E como você preparava suas aulas?

Maria Emilia: Eu preparava plano de aula, no começo a preparação é mais detalhada, né? Eu preparo até hoje, mas a gente preparava mais. Por quê? Porque está começando. Eu me lembro quando comecei na Católica, porque eu comecei lá antes da Federal, eu ainda tenho caderno de lá. Eu preparava e coloca os objetivos,

o que eu queria com aquilo e tal, exercícios, que tipo de exercícios que eu ia fazer e eu fazia os exercícios antes, né? Isso aí é uma prática pedagógica; porque, por exemplo, se tu levares um vidro para a aula e aquecer ele para mostrar para as crianças, que a rocha quebra por causa das intempéries, ele pode não quebrar na hora. Então tu tens que ver se ele vai quebrar mesmo e testar antes. À medida que o tempo passa, essa preparação fica como que “internalizada”, mas não deixa de ser preparação.

No início tem que ser mais esmiuçada. Isso é a preparação. A preparação não é tu decorar aula, por isso que eu digo que o conhecimento é importante, porque se tu sabes, tu sabes. Se tu decoras o exercício, tu estás ferrado porque tu não sabes fazer aquilo. Porque na hora o aluno pergunta uma coisa, pergunta outra coisa ou fez de outra maneira, isso é o normal, isso é o que se quer, isso é o que se quer, que o aluno vá sozinho. Mas para ele ir sozinho, tu tens que dar condições.

Até hoje, a gente trabalha aqui no “Difer” com aulas particulares, às vezes os alunos chegam aqui e dizem assim.

“O professor disse que é essa lista de exercícios que vai cair na prova de matemática.”

“Querido, na matemática se ele mudar um número, o exercício é outro.”

Então eu insisto sempre:

“Eu vou te dar um embasamento teórico que tu precisas para resolver. E depois? Tu vais fazer esse ou qualquer outro desse tipo que cair na prova.”

As vezes eles querem que a gente faça. Olha, é que nem em sala de aula quando o professor vai lá para o quadro e faz. É uma beleza superfácil. A gente chega em casa se senta para fazer o mesmo e diz assim:

“Como que eu não sei nada? Como que era tão fácil que agora não é?”

É porque é a gente que tem que fazer. Faz parte, prática pedagógica é isso. Tu tens que dar condições para o cara fazer.

Laura: E que disciplinas você lecionava na Universidade Católica, além de Didática e Prática?

Maria Emilia: Cálculo I, cálculo II, análise de matemática nos cursos de Administração e Economia etc., etc. análise matemática I e II que depois virou uma matemática básica I e II, essas coisas todas assim que eu me lembro.

Na Federal, naquela época, eu dei IAM – introdução de análise matemática, para os cursos de Agronomia que era semestral, CDI que é cálculo diferencial e integral, para os cursos de Agronomia porque é tudo misturado. Turmas de 90 alunos eram normais, de 70 também. Também cálculo VI, para a Meteorologia, eu acho que agora é EDO e EDP, equações diferenciais ordinárias e parciais.

Os meus materiais dessa época, alguma coisa ainda tem, mas eu só conseguiria mostrar a você se eu tivesse muito tempo, porque eu teria que olhar, para ver até o que que eu tenho, porque tem muita coisa que eu estou me desapegando e realmente muita coisa que eu já doe.

Sobre as professoras que eu tive, deixa eu ver, como eu não falar da dona Ricardina. A professora Ricardina foi minha professora no primeiro ano, foi minha alfabetizadora e ela foi minha paraninfa no Segundo Grau. Foi minha professora de Didática e foi minha alfabetizadora lá no Grupo Escolar Félix da Cunha. Naquele colégio que vocês deixaram pelo Pelotense (risos).

Laura: Na verdade foi por falta de mão de obra. A gente quer ir para lá ainda.

E os livros que que você utilizava para você aprender, eram livros didáticos ou você comprava, pegava na biblioteca, como é que funcionava? Você lembra de alguma literatura que você gostava para estudar para a prática e para a didática? E por último, como a professora estimulava vocês?

Maria Emilia: Eu sei, eu sei. Uau! Quanta coisa!

Os livros eram indicados pela escola e comprados. No segundo grau utilizava muito os livros da Biblioteca do Assis Brasil, que ficava naquele “redondo” bonito que se vê da rua. Depois a maior parte realmente foi na faculdade – comprados, pegava na biblioteca também –, mas a maior parte eram comprados.

Para essa parte de ensino de Didática não tenho livros. Tenho alguns livros de Prática Pedagógica. Vamos ver alguns que lembro... Tenho “*Ensinando a Calcular*” do Malba Tahan. “*Aprender pensando*”, “*Modelos didáticos de Geometria Euclidiana*”, “*Didática da Matemática*” – esse tenho de dois autores diferentes e comprei quando dava aula na Católica; “*Matemática nas séries iniciais*”, tenho um que é da teoria de Piaget no ensino de matemática, mas não lembro o nome... Nem sei se tenho mais algum.

Mas faz tanto tempo, guria, que eu nem me lembro. Eu me lembro bem que a parte Didática no curso de formação de professores era muito trabalhada. A gente fazia muito material e nós trabalhávamos com esse material construído. Por exemplo, material de frações, para Geometria. Isso era realmente trabalhado no curso de formação de professores. Por isso que eu digo, este, em termos de material e a parte pedagógica, devo ao Assis Brasil. Eu tinha álbuns e álbuns de materiais, blocos lógicos, material Cuisenaire, mas depois que me aposentei, a maior parte dei para quem pudesse continuar usando. Mas eu tinha bastante material dessa parte. O curso de Didática na Católica já não foi tanto assim.

É, a gente na verdade tem uma ideia, assim, errada, de que o cara que gostava de didática é porque não sabia matemática. Então é por isso que eu digo a “Prática Pedagógica” é muito importante para o aluno – as duas asas de que te falei. Teve uma “fase” de “matemática moderna”, em que era “quase crime” memorizar algum conceito em matemática. Vê: certa vez alguém me disse assim:

“Não faz parte da didática: o aluno não precisa e não deve decorar a tabuada.”

Eu digo:

“Vai memorizar a tabuada, sim.”

A maneira como ele vai memorizar é que é o ponto. Eu costumo dizer assim: “Tu precisas pensar em como que tu vais escrever a palavra casa? “C”, o “C” com “A”, “CA”? NÃO! Tu escreves. Por quê? Porque tu memorizaste. Então tem os princípios básicos de matemática que tu tens que saber memorizado, sim, tu vais viver sem eles? Vai, mas vai ser muito melhor se tu souberes”.

Eu tenho sobrinhos netos e a menina de um deles está aprendendo continha de dividir e ela está aprendendo pelo método, como eu digo, de gaiola.

Porque a subtração só é dada de 9 tira 4, e não de 4 para 9, porque falta. Então é claro que a conta de dividir tem que ser de gaiola. Uma coisa tem que fechar com a outra.

Só que o aluno que é raciocínio rápido, que é o caso de muitas das nossas crianças, as nossas crianças estão em uma outra era dos professores. Então ela acha uma chatice fazer aquilo, aquela conta comprida.

Aí eu peguei para ele e disse assim:

“Quem sabe tu já começa a ensinar para ela, com aquele processo antigo, o chamado “método curto...”

Aí ele me disse que a filha dele falou que a professora não vai aceitar.

Mas como é que não vai aceitar? Se tu tens uma turma de trinta alunos e as turmas agora não são de trinta, tu vais ter cinco, seis alunos que tu vais ter que dar uma atenção especial não porque ele não sabe, tem mais dificuldade, mas ao contrário, porque ele sabe, porque ele vai mais rápido. Tu que é professor, tens que acompanhar o mais lento, mas tu também tens que acompanhar o outro.

Olha, na época que eu dei aula, agora me lembrei de outra coisa que eu fazia na época que eu dei aula, eu já coloquei tudo no lixo, e tu não me pedes. Eu fazia fichas e os que acabavam ligeiro já sabiam, porque tinha uma caixinha bonitinha com fichas que ele ia lá e pegava uma ficha e fazia mais exercícios. Tu tens que acompanhar o aluno que sabe, isso faz parte até da disciplina. Porque se tu não tens o que fazer, tu vais fazer o quê? Conversa. HÃM!

Eu adorava conversar e me lembro que na terceira série levei um tapa da minha professora que foi uma beleza. Ela parou e falou assim:

“Emilinha, repete o que eu disse.”

Porque eu estava no máximo de uma conversa com a minha colega e eu:

“Patati patatá, patati patatá.”

Repetindo tudo porque eu estava sempre ligada. Mas ela se saiu bem, isso é que é didática. Porque ela olhou e disse para mim assim:

“Pois é, tu sabes, mas tu podes atrapalhar a tua coleguinha que talvez não saiba.”

Aquilo para mim foi um tapa, foi melhor que se ela tivesse me chamado a atenção porque nunca mais que eu ia conversar se eu fosse atrapalhar a coleguinha. Porque ela esperava, eu sei, depois, né, com o Magistério eu aprendi, ela esperava que eu não soubesse e como eu sabia, ela se saiu muito bem. Esse é um professor que aproveita a oportunidade da sala de aula.

Laura: O seu ciclo escolar aconteceu onde?

Maria Emilia: Eu estudei até a quinta série no Grupo Escolar Félix da Cunha e depois eu fiz Exame de Admissão para o Instituto Assis Brasil que era “assim ó, de gente para entrar” (gesto com as mãos para mostrar que havia muitas pessoas querendo ingressar). E lá da minha escola, dos que fizeram o exame, eu tive sorte e entrei.

Eu entrei para escola e naquela época não se entrava com seis anos na primeira série, de jeito nenhum, só que eu já sabia ler alguma coisa porque a minha mãe em casa tinha me ensinado alguma coisa.

Aí eu me lembro que a gente ia fazer um teste e o teste era assim: mostravam umas figurinhas e dizia o nome da fruta, o nome disso, o nome daquilo. Eu me lembro que eu disse assim, numa que eu me lembro bem, que era ameixa, eu disse que era ameixa. E a moça que estava me aplicando o teste disse assim:

“Como que tu viste que era ameixa?” Porque a palavra estava embaixo da fruta porque o teste era para criança que não sabia ler, eu sabia ler então tinha os nomes embaixo e eu li ameixa.

“O que que era?”

“Ameixa!”

Aí me colocaram na primeira série e fora da idade. Eu não podia entrar com seis anos, só com sete completos e eu tinha feito seis em novembro, e eu só ia fazer sete lá no final da primeira série. Não podiam, tinha que esperar fazer o sete para entrar. Mas “por causa da ameixa” (risos) ganhei um ano na minha vida. Hoje em dia pode.

E aí, minha querida?

Laura: Você é natural de Pelotas?

Maria Emilia: Sou de Pelotas, mas agora tenho também naturalidade portuguesa porque meu pai é português, veio de Portugal aos treze anos e a minha mãe é daqui (risos). Eu não sei se te ajudei em alguma coisa...

Laura: Me ajudou, sim. Com certeza, a sua paixão pela prática, pela didática...

Maria Emilia: Eu acho que isso aí é uma coisa que é, tipo assim, quem é professora, é porque é! Sabe? Eu podia ter feito engenharia, podia, mas não quis. Mas se tu és professor, tu gostas daquilo, então isso faz diferença na sala de aula. Isso é fundamental, tu tens que gostar do que tu estás fazendo. Por quê? Porque tu vais ver, tu vês no olho do aluno que ele não está entendendo. E tu já vai procurar alguma maneira de ajudá-lo e isso não é sinônimo de ser mole. Eu sempre fui muito exigente em todos os sentidos.

Esses dias eu estava dando aula particular aqui, para um aluno da faculdade e ele é bem lento para escrever e eu disse assim para ele:

“Vou te fazer como eu fazia com meus alunos de quinta série. Vou te fazer pressão para tu escrever mais ligeiro.”

E ele:

“Emilia o que que tu fazias?”

E eu disse:

“Eu fazia assim, colocava as coisas no quadro, esperava que a maioria tivesse copiado e para os distraídos dizia, começando a pressão: ‘Já dá para apagar a primeira linha?’ la apagando. Chegava no fim do ano e eles estavam escrevendo mais ligeiro.

Ser exigente? É. É um bem para o aluno. Eu trabalhei com primeira série por muito tempo e no fim do ano na hora de fazer o testezinho de leitura, nenhum aluno meu, nenhum lia com dedo. Nenhum, nenhum pronunciava as palavras mal e nem deixava de fazer a paradinha na vírgula, via como entonação, tem que ser isso. Aí tu vais dizer assim:

“Tu só tinhas turmas boas.”

Não, eu aprendi a trabalhar com método em cores com uma turma muito difícil que eu tive, porque eu tive aluno de dezoito e seis anos misturados, para fora, que era aquela turma que não passava nunca com o resto. Era uma primeira série e eu trabalhava com o método em cores, na época que eu tingia giz, porque cada letra do alfabeto era de uma cor. E cada nuance era de uma cor. Então era aquela história do “rosa não sei o que”, que é para escrever a palavra “casa”, por exemplo, porque o “A” era de uma cor, o “C” de era outro. Até o ditado era assim.

Do aluno levantar o dedo, como eu tive uma que fez isso, nessa mesma turma lembro de uma aluninha levantar o dedo pedindo atenção para falar.

“O que que tu queres, minha filha?”

Por que eles tinham que levantar o dedo quando fosse falar, né?

Ela queria saber se podia mudar de folha. Eu disse para ela:

“Pode, minha filha”.

Daqui a pouco eu olhei para ela:

“Tu queres alguma coisa, minha filha?”

“Não.”

“Então por que que tu estás com o dedinho em pé?”

“Porque a senhora não mandou eu baixar.”

Então esse é o tipo de criança que a gente tinha.

“Ah, mas hoje em dia eles são uns aviões”.

Hoje em dia tu tem que ter uma outra técnica. Tu não podes chegar por aluno e querer... Tu tens que usar internet e é claro que tu vais usar, usar para o teu bem.

Eu tenho uma sobrinha que é professora de Educação Artística e a gente diz que é fácil. Não é fácil, mas a gente fala isso porque eles acham que já tão passados. O que que ela fez? Eles viviam com o telefone na mão e ela os mandou fazerem uma pesquisa com o telefone, de algum material que eles pudessem fazer tapete, era uma coisa nessa linha assim. E eles usaram os telefones para isso. Cada um escolheu o seu tapete, então, botavam o telefone em cima da mesa e faziam a atividade acompanhando a receita. Ela usou a tecnologia a favor e eles adoraram fazer o trabalho, todo mundo gostou e o trabalho ficou bonito.

Então quer dizer, é isso aí é que tu tens que fazer. A pessoa tem que pesquisar, mas para isso tu tem que gostar de ser professor, porque senão...

Na época que eu dava aula, em torno dos anos de 1970 e 1980, a gente usava a tecnologia que tinha. Aquela que eu te disse, para fazer o método em cores, que era um método que as crianças podiam aprender. Naquele momento, eu fui pesquisar, porque era um método para crianças difíceis, crianças de idades diferentes, um aluno tinha dezoito anos, naquela época, eu tinha dezenove e ele se apaixonou por mim, normal. Por quê? Porque o professor está dando atenção para ele. Porque ele nunca tinha conseguido aprender. Não pensa que ele conseguiu pleno sucesso! No fim do ano ele não sabia ler fluentemente, mas pelo menos escrevia seu nome, conseguia copiar com um pouco de coordenação, lia dificuldades fáceis, formava com ajuda algumas frases.

Então esse tipo de coisa é que eu acho que o cara tem que gostar e que tem que se dedicar para isso.

O “para fora” que eu falo que eu lecionei, naquela época, eu lecionei na Gotuzzo, que já não era mais para fora, porque eu já tinha vindo para a cidade, mas aquilo era quase para fora porque só tinha um ônibus para a gente chegar lá. Mas eu lecionei no Capão do Leão, só que não era lá no centro era no caminho, a gente parava e caminhava umas dez quadras campo a fora.

Depois eu lecionei, quando eu vim para a cidade, eu saía de um bairro para o outro, e eu tenho lembranças maravilhosas, lecionei na Gotuzzo e lecionei no Saldanha da Gama que é na Bom Jesus.

Tenho lembranças maravilhosas sempre de alunos, sempre de alunos. No último ano que eu lecionei no Saldanha da Gama, a diretora disse assim para mim:

“Como tu vai sair e vai entrar uma nova, eu vou te dar a pior turma.”

Porque a coitada da nova sempre pega o pior, né? Ela me deu a pior turma, mas eu trabalhei com eles por mais de dois meses... e era uma turma maravilhosa. A pior turma virou a melhor.

Laura: E sobre os primeiros momentos de alfabetização e o início da matemática aos alunos. O que você mais gostava?

Maria Emilia: *Bah*, eu acho que o Magistério eu gosto de tudo. Matemática, vamos ver, deixa eu ver onde, é que eu comecei na Vila Gotuzzo com a matemática para as quintas séries, depois com segundo grau em algumas escolas da cidade de Pelotas e na Escola Técnica. Tive algumas experiências boas e tive algumas outras, como, por exemplo uma turma de Magistério que eu tive, que não queria nada com nada. “Deus me livre!”, eles diziam assim para mim, “Deus me livre ser professora”. A turma inteira dizia isso, não era um ou dois, era a turma inteira. Foi a turma que eu tive problema de cola. Eu cheguei um dia em aula e disse:

“Troquem as filas.”

Troquei as filas. A cola estava toda na classe.

Chegou outra vez, eu distribuí as provas todas diferentes. Eu devolvi as provas e veio uma aluna falar comigo – olha, se eu não tivesse feito provas diferentes eu acreditava –, ela chegou para mim e perguntou como é que ela tinha tirado aquela nota, só faltou chorar na minha frente, porque a nota dela estava diferente da outra colega. Depois que ela fez toda a cena, eu deixei fazer porque também eu “não presto”, eu disse para ela:

“Minha filha, se tu olhar bem, tu vais ver que a tua prova é diferente da dela, é por isso que não fecham os resultados.”

Ela olhou para mim, não sabia o que me dizer.

Deu meia-volta e foi embora. Eu tinha feito prova diferente, ela colou tudo da outra e veio se lamentar para mim, se lamentar para mim, parecia que era verdade. Se eu não tivesse feito a prova diferente, eu acreditava.

Laura: Qual é a maior dificuldade que você acha que você teve desde o seu início como professora?

Maria Emilia: Confesso que não tive maiores dificuldades. Mas vou te contar dois problemas, um de Católica e um de Federal. Eu peguei uma turma da Católica que ia ser aluna do Lino e que naquela época acabou passando para mim. Eu sou bem diferente do Lino para dar aula, o Lino trata todos os alunos até hoje de senhor e de senhora. Assim, né?

E eu sou brincalhona, aí eu entrei naquela turma enorme que esperava o professor Lino e eu dei aula à minha maneira. Eu brincava com eles e eu não tinha “nome” naquela época, eu sempre digo que eu era a “professora nova”. Aí eles acharam que “a professora nova” (barulho de batidas de mãos de tanto faz), professora jovem, nova, não deve saber grande coisa. Cálculo II, ainda. Aí um dia eu entrei em aula, até a roupa eu cuidei para que fosse nude, entrei em aula bem séria, dei toda a aula daquele jeito. Chegou no fim, eram dois períodos, eles perguntaram:

“Professora, o que houve com a senhora?”

“Não, eu quero até conversar com vocês sobre isso, quero saber que professor vocês querem. Eu posso dar aulas assim como dei hoje e posso dar aulas como eu sempre dei. Eu sou a mesma, vou exigir a mesma coisa, só quero saber a preferência de vocês.”

“Pelo amor de Deus, professora, não venha mais assim.”

Essa foi a primeira de muitas turmas maravilhosas que tive na Católica. Então às vezes é preciso fazer uma coisa assim.

Na Federal, foi outro tipo de situação. Eu já tinha experiência com o Ensino Superior, já era conhecida. Eu tive uma turma da Arquitetura que os alunos tinham uma condição financeira muito boa, na verdade, os pais é que tinham, então para algumas alunas o professor era “um empregado para fazer o que eu mando”. Foi uma turminha, de início, difícil. Acho que foi depois da primeira prova que alguns viram que as aulas, o conteúdo, o curso, a professora, não estavam ali para brincadeira. Depois tudo correu bem. Para essa turminha, depois que eles “despertaram”, dei até umas

aulinhas extras para se recuperarem. Coisas interessantes acontecem o tempo todo. Curiosidades? Pensa, em mais de trinta anos de serviço tu achas que não vão ter curiosidades? Milhões de curiosidades.

Uma vez eu dando aula na Agronomia, eu caminhava na sala de aula para acompanhar eles, né? E o aluno tinha me desenhado, a minha perna, com o meu sapato. E naquela época o sapato era de salto. Aí eu olhei e ele mal conseguiu tapar e eu disse:

“Tu podes não saber matemática, mas tu desenhavas bem, hein?!”

Ele riu. Então, quer dizer, o professor às vezes está lá na frente e se ele não olhar para o aluno, não caminhar, ele não sabe, ele não sabe o problema que o aluno tem, não sabe o que está passando na cabeça dele naquele momento. Tu sabes disso, quantas vezes o professor está lá na frente e tu estas pensando em outra coisa? Tu vais achar que o aluno é diferente?

A mesma coisa se eu disser assim:

“Como que tu não sabes isso, tu viste na sétima série!”

Ah! O cara só tem matemática na cabeça? Vai pensar os casos de fatoração que ele viu na sétima série e nunca mais viu, se facilitar, mal viu isso ou nunca mais viu (risos).

PARTE III

NARRATIVAS SOBRE O PRIMEIRO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE PELOTAS

Além disso, nossos trabalhos, compostos por narrativas, são também narrativas que, pautados pelo esforço para constituir documentos históricos, servirão como fontes a outras compreensões (MARTINS-SALANDIM e SILVA, 2020, p. 8).

Dando continuidade à nossa pesquisa e avançando em nossas compreensões a respeito das histórias das formações e atuações de professores de matemática da cidade de Pelotas-RS, é importante situar o leitor do que planejamos para este capítulo de nosso texto. A ideia é compormos uma versão histórica sobre o primeiro curso superior de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas-RS, no formato de uma narrativa. Dessa maneira, tomando a indicação feita por Martins-Salandim e Silva (2020), chamamos estes nossos textos de narrativas.

Desse modo, comporemos algumas narrativas sobre os movimentos relacionados à formação e atuação de professores de matemática de Pelotas, no período compreendido entre os anos de 1930 e 1970. Nossas narrativas apresentarão um breve histórico da cidade de Pelotas, a fim de situar o leitor sobre os movimentos relativos ao cenário educacional dessa cidade, tal qual outros assuntos que foram evidenciados nas entrevistas e, através das fontes orais produzidas, esboçaremos uma história possível sobre a formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas-RS no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1970.

A formação de professores de matemática na Princesa do Sul: articulações profissionais entre os anos de 1930 e 1970

Esboçando os primeiros anos na Princesa do Sul

A Princesa do Sul, Capital Nacional do Doce, Satolep⁸⁶ ou simplesmente Pelotas, é um município do estado do Rio Grande do Sul/RS, localizado na região sul do RS, há cerca de 262 quilômetros de distância da capital Porto Alegre, e a pouco mais de 146 quilômetros de distância do município de Rio Branco, no país vizinho,

⁸⁶ Satolep é uma brincadeira com o nome Pelotas, de trás para frente.

Uruguai. Pelotas possui uma área territorial de aproximadamente 1.610,082km² e, uma população estimada em 328.275 pessoas, conforme dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2010, sendo o terceiro município mais populoso do Estado (PELOTAS, 2021).

Segundo dados dispostos no site da Prefeitura Municipal, em 2015, a cidade contava com 38.954 matrículas no Ensino Fundamental, possuía uma taxa de alfabetização de 96,9% dos 6 aos 14 anos de idade, um IDEB 4,8 relacionado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, de 3,5 Anos Finais do Ensino Fundamental.

Pelotas atualmente⁸⁷ faz divisa com os municípios de Canguçu, Morro Redondo, Capão do Leão, Rio Grande, Turuçu, São Lourenço do Sul e Arroio do Padre, tal qual podemos observar na Figura 4.

FIGURA 3 – Mapa da cidade de Pelotas – Rio Grande do Sul



Fonte: Prefeitura Municipal de Pelotas.

A formação histórica da cidade de Pelotas-RS se inicia ao final do século XVIII, quando o português José Pinto Martins se estabelece às margens do Arroio Pelotas, iniciando nesse espaço uma produção de charque empresarial que até as primeiras

⁸⁷ O termo atualmente é destacado em virtude de a composição da cidade ter se alterado desde o início de sua constituição histórica.

décadas do século XX, passou a ser a principal fonte econômica da região⁸⁸ (ANJOS, 2000).

A partir de uma ocupação condicionada por fatores de segurança, diante das enchentes, rebeliões de pessoas escravizadas, mau cheiro das charqueadas e estouro de boiadas, a região começou a ser habitada seguido pelo impulso empresarial do charque. Iniciada em 1779, lentamente formou-se um povoado, e em 1812, tornou-se Freguesia de São Francisco de Paula⁸⁹. Dois anos depois, em 1814, a Freguesia já contava com uma população de 2.419 pessoas (ANJOS, 2000).

Anjos (2000) afirma que em 1820 o perímetro urbano da cidade possuía 217 casas, 25 vendas, 15 lojas de fazenda e 5 armazéns, e uma população de cerca de 3.200 pessoas. Já em 1830, a cidade apresentou um crescimento de cerca de 177,75% totalizando um total de 4.300 habitantes. Em 7 de dezembro desse mesmo ano (1830), a freguesia ganhou o *status* de vila, e cinco anos mais tarde, em 1835, a vila foi elevada à categoria de cidade (LEON, 2008).

A indústria do charque desenvolveu economicamente a cidade e fez surgir uma elite local politicamente poderosa e com refinado gosto cultural. Pelotas, no século XIX, era rota de espetáculos teatrais internacionais, certamente porque aqui havia um público que valorizava e podia pagar para assistir a esses espetáculos. A cidade demonstra também um refinamento arquitetônico, o qual ainda hoje pode ser observado em prédios históricos, alguns precariamente preservados (LEON, 2008, p. 66).

Ainda hoje⁹⁰ os casarões majestosos, construídos ao entorno da atual Praça Coronel Pedro Osório⁹¹, podem ser vistos, apesar de já sofrerem com as condições de deterioramento ocasionados pelo tempo e pela falta de conservação. As apresentações que ocorriam em grande maioria no Theatro Sete de Abril⁹², por enquanto, aguardam a longa e demorada restauração⁹³ do espaço.

⁸⁸ Para entender um pouco mais sobre a origem das charqueadas, bem como sua relação com a escravidão, recomenda-se o Documentário “*Olhares sobre Pelotas – A sociedade do Charque*”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LuSDyg964LY&t=129s>.

⁸⁹ Freguesia, segundo Magalhães (1993) apud Anjos (2000), era um título de autonomia religiosa para o povoado que passava a dispor de uma igreja paroquial própria.

⁹⁰ Para ver fotos atuais, acesse o link: <https://1drv.ms/u/s!AkqN1ikxALeQ1ChdY3M31Jb0Pa7I?e=2CZ0jZ>.

⁹¹ Para conhecer alguns locais dessa cidade, acesse: <https://visite.pelotaturismo.com.br/visit/home>.

⁹² Para saber um pouco mais sobre o Theatro Sete de Abril, recomenda-se <http://www.teatrosetedeabril.com.br/historico/historico.htm>.

⁹³ O Theatro Sete de Abril, em 2010, foi interditado pelo Ministério Público permanecendo fechado há mais de uma década. Para saber mais sobre essa obra, recomenda-se:

O século XX chegou, e com ele o declínio da produção de charque alavancado pelo surgimento dos frigoríficos. A cidade também muda, assumindo um perfil urbano ao se desvincular do charque como principal atividade econômica. De acordo com Leon (2008), com o declínio da atividade charqueadora, outras culturas foram incentivadas, tal como a indústria da alimentação, fruticultura e indústria têxtil, entretanto, a pecuária seguia sendo a maior fonte de renda da cidade.

Na década de 1930, Pelotas, de fato, perde seu apogeu econômico com a falência do Banco Pelotense (1906-1931) e a crise da pecuária. A cidade começa a sofrer com a falta de infraestrutura urbana agravada pela crise e, a década de 1930, torna-se um divisor de águas no contexto econômico de Pelotas, encerrando o fim do ciclo das charqueadas e a emergência da industrialização da cidade (LEON, 2008).

No que concerne ao cenário educacional, Pelotas, nas primeiras décadas do século XX, passou por um momento de expansão e crescimento do ensino particular, inclusive, incentivado pelas autoridades públicas (ARRIADA, 2008).

Com a instalação do Bispado, no ano de 1911, a Igreja Católica posicionou-se no cenário educativo pelotense organizando a “construção de colégios para o ensino das ciências” (ARRIADA, 2008. p. 101). Nesse mesmo período, Pelotas também colhia os frutos da riqueza provocada pelas charqueadas do século XIX, que possibilitou para a cidade, a construção de vários prédios e palacetes⁹⁴ de charqueadores, além, é claro, da construção de prédios com a finalidade educativa, como é o caso do prédio do Ginásio Pelotense⁹⁵, do Ginásio Gonzaga⁹⁶ e do Colégio São José⁹⁷.

<https://wp.ufpel.edu.br/empauta/sete-anos-apos-fechamento-do-theatro-sete-de-abril-nao-ha-data-prevista-para-inicio-de-reformas>.

⁹⁴ É o caso dos prédios da Santa Casa de Misericórdia, do Theatro Sete de Abril, da Biblioteca Pública, do Parque da Baronesa (ARRIADA, 2008), entre outros prédios dispostos ao entorno da atual Praça Coronel Pedro Osório.

⁹⁵ Ginásio Pelotense: *Gymnásio Pelotense*, primeiro nome da instituição, foi criado em 24 de outubro de 1902 pelas sociedades maçônicas Antunes Ribas e Rio Branco, tendo entre seus objetivos o de se constituir como uma instituição educacional laica que servisse como alternativa ao Ginásio Gonzaga (RIOS, 2014, p. 107-108), instituição dirigida por congregações católicas.

⁹⁶ Ginásio Gonzaga: O Ginásio Gonzaga foi criado em 1894 pelos padres jesuítas, constituindo o primeiro colégio religioso de ensino secundário da cidade de Pelotas. Atualmente, a escola funciona com o nome de Colégio Gonzaga e oferece as modalidades de Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Para saber mais sobre o colégio, recomenda-se Amaral (2003).

⁹⁷ Colégio São José: O Colégio São José foi criado em 1910, pela iniciativa de um grupo de irmãs de São José, influenciadas pelo Intendente Municipal José Barbosa Gonçalves pelo Bispo de Porto Alegre e funcionava inicialmente como um educandário feminino de cunho privado. Atualmente, a instituição funciona sob o mesmo nome e oferece as modalidades de Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Para saber mais sobre o Colégio, recomenda-se Arriada (2008).

Além da instalação dessas instituições de ensino, Arriada (2008, p. 107) afirma que,

Percebe-se que nas primeiras décadas do século XX ocorre uma expansão no processo de municipalização da educação. Tais medidas terão forte impacto sobre o mundo rural, principalmente nas zonas caracterizadas pelo ensino comunitário. Paralelamente o ensino nas escolas paroquiais vai sendo substituído por um ensino de caráter estatal. Em decorrência dessas políticas, acentua-se cada vez mais o estabelecimento de internatos na zona urbana de Pelotas, passando a mesma a ser um forte centro receptor de pessoas oriundas do mundo rural, assim como, da região sul da campanha. Deste modo, passa a ser prática comum, o de diversas famílias da zona sul do estado enviar seus filhos para os internatos na cidade grande.

Nesse sentido, nas primeiras décadas do século XX, Pelotas se torna centro de referência educacional, possuindo até o final de 1910, pelo menos oito instituições⁹⁸ que ofereciam a modalidade de Ensino Secundário. No entanto, nem a cidade nem mesmo o Estado⁹⁹, possuíam, na década de 1920, cursos que se destinassem à formação superior de professores, o que nos leva a indagar quem eram esses profissionais que atuavam nessas instituições, de que outras áreas eram advindos e como estes se preparavam para lecionar neste período. Essas são algumas das questões que este trabalho pretende avançar.

Retratos da formação de professores no Brasil: a busca por espaços de formação e o reconhecimento como profissional

Entretanto, se não havia instituições destinadas à formação superior de professores, desde 24 de outubro de 1926, existia um espaço formal de articulação dos professores. Em Pelotas, nessa data, foi criada uma Secção da Associação Brasileira de Educação (ABE)¹⁰⁰, orientada pela política de ampliação e instalação dessas secções por todo o país. A crença presente no espaço dessa seção era de que a educação era o caminho para um mundo melhor, sendo uma de suas principais

⁹⁸ Ginásio Pelotense, Ginásio Gonzaga, Academia do Comércio, Escola de Agronomia, Colégio Alemão, Colégio São José, São Francisco de Assis e Externato Pelotense. Para saber mais sobre as instituições, recomenda-se Arriada (2008).

⁹⁹ Nem mesmo o país possuía um curso específico de formação de professores de matemática, uma vez que, conforme já comentado em outros momentos, o primeiro Curso Superior data de 1930, no âmbito da FFCL-USP.

¹⁰⁰ Para ver mais as ações empreendidas pela ABE, acesse: Compendo Cenários da Formação de professores de Matemática no Brasil.

funções, ampliar e garantir uma educação de qualidade para o município (LEON, 2008). A primeira diretoria¹⁰¹ dessa sociedade foi composta por pessoas ilustres da cidade que possuíam vínculos com as instituições escolares de Pelotas.

Segundo Saviani (2019, p. 177),

A ABE, no entanto, constituiu-se num espaço propício em torno do qual se reuniram os adeptos das novas ideias pedagógicas. Sua força revelou-se diretamente proporcional à sua capacidade de organização. Em 1927 a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento este que passou a ser promovido regularmente nos anos seguintes.

Todavia, a Associação Brasileira de Educação Secção Pelotense começa a perder força¹⁰² no ano de 1929, quando é criado em Pelotas um novo grupo de articulação profissional de professores: a Associação Sul Rio-Grandense de Professores (ASRP)¹⁰³ (LEON, 2008).

A ASRP foi fundada com o intuito de funcionar como uma entidade representativa dos professores, e segundo seu estatuto, tinha dentre seus objetivos, servir de espaço de luta pelo aperfeiçoamento da instrução e da educação, promover palestras e congressos, introduzir métodos e processos novos aos professores, além de adaptar outros métodos já usados em alguns países (LEON e AMARAL, 2010).

Através dos objetivos anunciados no estatuto da ASRP, Leon (2008, p. 84) afirma que a instituição buscava ser uma representação estadual dos professores, bem como se consolidar como espaço de formação, representação e reivindicação do professorado gaúcho.

Professor Lino (2014), já na década de 1970, reconhece a ASRP como um importante espaço de formação de Pelotas, trazendo inclusive nomes importantes do cenário educacional brasileiro, para a realização de palestras e cursos no município. A exemplo, a palestra de Luiz Alves de Mattos, professor catedrático de Didática Geral e Didática Especial da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) (FONSECA, 2012).

¹⁰¹ A gestão do ano de 1929 tinha como representantes: Emílio Boekel, Joaquim Alves da Fonseca, Ataliba Paz, Guilherme Echenique, Juvêncio Lemos, Helena Pillmann e Francisco Behrendorf Osório (LEON, 2008, p. 79).

¹⁰² Segundo Leon (2008), em parte a Associação Brasileira de Educação – ABE, perde força porque dois de seus membros passam também a compor o quadro de professores e diretores da ASRP.

¹⁰³ A primeira diretoria da Associação Sul Rio-Grandense de Professores foi composta pelos seguintes professores: Jenny Oliveira Passos, Brailinda Fernandes, Alice D'Ávila, Joaquim Alves da Fonseca, José Grunwald, Emílio Boekel e Virgílio Carreiro Leão. Todos os diretores eram pessoas conhecidas junto ao professorado pelotense (LEON, 2008, p. 79). Recomenda-se o trabalho de Leon (2008) para uma melhor compreensão sobre a ASRP.

É, essa associação uma vez convidou para dar um curso de Didática Geral aqui em Pelotas, nada mais nada menos que o professor titular dessa cadeira na Universidade do Brasil, tempo antes da UFRJ. Luiz Alves de Mattos era o nome dele. Eu assisti esse curso. Eu participei (PROFESSOR LINO, 2014).

Eu fiz esse curso e depois ele escreveu um livro. *Elementos de didática geral* e o outro é *O quadro negro e a sua utilização na sala de aula*, é muito interessante esse livro (PROFESSOR LINO, 2014).

As atividades de formação oferecidas pela ASRP ocupam lugar de destaque entre suas ações e eram divulgadas amplamente. Os cursos tinham o intuito de capacitar¹⁰⁴ o professorado sobre alguma temática específica, acompanhando o contexto social do período (LEON, 2008).

Outra associação que surge no cenário Pelotense da década de 1930, buscando consolidar-se como um fórum de representação dos professores na cidade, é a Associação Católica de Professores (ACP). Essa instituição reforçava o vínculo com a Igreja Católica em seu próprio nome, ao contrário da ASRP que era a representante legítima dos interesses educacionais ligados ao ensino laico no município (LEON, 2008).

Leon (2008, p. 82) afirma ainda que,

A visibilidade propiciada aos professores pelotenses através da atuação da Associação Católica e Associação Sul Rio-Grandense de Professores é algo significativo na história local da profissão docente. O município de Pelotas foi sede, na década de 1930, de duas instituições que realizavam atividades diversas e relevantes junto ao professorado.

A ACP, em Pelotas, realizava atividades de formação, integração e confraternização e discussão para o professorado Pelotense. As formações oferecidas geralmente possuíam a temática religiosa, vinculada ao catolicismo, e as formações de temática geral não poderiam possuir temas que se opusessem aos princípios da Igreja (LEON, 2008).

Leon (2008) afirma que a ACP, em Pelotas, surge em um contexto de ampliação e intervenção nacional, organizado pela igreja ao magistério e que essa associação é contemporânea de outras associações católicas fundadas, com o

¹⁰⁴ Embora não concordemos com o termo capacitar, utilizamos para estarmos de acordo com a literatura fundante.

objetivo de disputar a ideologia católica na sociedade, em oposição aos preceitos da ABE e do *escolanovismo* (LEON, 2008, p. 95).

Saviani (2019, p. 178) ressalta que a oposição estabelecida pela igreja católica a outras correntes educacionais não vinculadas ao catolicismo, começa com a separação entre a Igreja e o Estado, ao final do período Imperial Brasileiro.

O contexto do conflito é dado pelo "bando de ideias novas", na expressão de Silvio Romero retomada por Cruz Costa (1967, p. 97-102), representado principalmente pelas correntes do liberalismo e do positivismo abraçadas por parte significativa de nossas elites letradas formadas na Europa. E a solução do conflito encaminhou-se na direção da dissolução do regime do padroado, consumada pela separação entre Igreja e Estado ao ser implantado o regime republicano em 1889, cuja consequência foi a exclusão do ensino religioso das escolas públicas.

Entretanto, a Igreja Católica se mobiliza e expressa sua inconformidade com as medidas tomadas, em forma de publicações de livros e artigos e em particular, a publicação de livros didáticos para uso em escolas públicas, bem como a partir de 1928, com a criação das Associações de Professores Católicos (APCs).

No que diz respeito à oposição aos preceitos do escolanovismo, em particular, o conflito emerge na IV Conferência Nacional de Educação, consumando-se com a publicação do "Manifesto do Pioneiros da Educação Nova"¹⁰⁵, no início de 1932. Segundo Saviani (2019), os membros da Igreja Católica que conviviam com outras vertentes educacionais dentro de espaços, tais como a ABE, após a publicação do Manifesto, rompem com a aparente harmonia e retiram seus integrantes desse espaço.

Assim, a ACP e a ASRP, além de constituírem duas instituições de organização profissional na cidade de Pelotas, marcam outro cenário que já foi destacado neste texto: o de disputa entre o ensino oferecido pelas instituições vinculadas a congregações religiosas, e o oferecido por instituições que se propunham a um ensino laico¹⁰⁶. Essa situação perdurou fortemente na cidade de Pelotas por muitos anos, isso porque grande parte das instituições escolares da cidade possuíam alguma

¹⁰⁵ Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no "Manifesto" a defesa da escola pública. Nesse sentido, o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário (SAVIANI, 2019, p. 253).

¹⁰⁶ Para saber um pouco mais sobre a disputa entre o ensino laico e o oferecido por congregações religiosas na cidade de Pelotas, recomenda-se Amaral (2003).

vinculação religiosa, como é o caso do Ginásio Gonzaga, vinculado a congregações católicas, ou o Gymnásio Pelotense, criado em 1902 pelas sociedades maçônicas, tendo como objetivo a constituição de uma instituição educacional laica, que servisse como alternativa ao Ginásio Gonzaga (RIOS, 2014).

Apesar das instituições escolares apresentadas e das associações formais de professores, o cenário de formação de professores em Pelotas só começa a tomar forma em 30 de junho de 1929, quando a Escola Complementar de Pelotas¹⁰⁷ foi inaugurada e, se configurava como um importante espaço de formação de professores primários na cidade. Os jornais da época destacaram a sua criação, uma vez que o centro de formação mais próximo, até então, localizava-se na capital do estado, Porto Alegre (LEON, 2008).

A Escola Complementar de Pelotas formava “alunas mestras” que lecionariam no Ensino Primário de Pelotas e região. Leon (2008, p. 74) afirma que a habilitação fornecida pela Escola Complementar era um reconhecimento para quem a tivesse, na sociedade pelotense, principalmente na década de 1930.

A Escola Complementar de Pelotas, que posteriormente passou a chamar-se Escola Complementar Assis Brasil e atualmente funciona com o nome Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB), é um dos marcos importantes desse trabalho, pois a Professora Emilia (2015) foi aluna da instituição na década de 1960, durante o Curso Normal¹⁰⁸, oferecido por essa instituição e, destaca em sua entrevista excelência dos professores dessa escola naqueles anos.

E eu estudei em escola pública, no Assis Brasil, e tive excelentes professores diga-se de passagem. Tive excelentes professores, excelentes professores de matemática como o professor Francisco Petrucci naquela época, né? Teve a Jurema Lopes de Língua portuguesa, eu tive excelentes professores de Didática, muito bons e eu digo que a parte pedagógica, eu dou graças muito mais ao curso de formação de professores do que ao curso Matemática, a parte de conteúdo não, mas a parte pedagógica sim (PROFESSORA MARIA EMILIA, 2015).

¹⁰⁷ A Escola foi oficialmente criada pelo Decreto 4.273, de 05 de março de 1929, mas suas atividades iniciaram em junho, com 89 alunos matriculados (AMARAL, 2008, p. 196).

¹⁰⁸ Segundo Amaral (2008), a Escola Complementar de Pelotas recebeu essa denominação até o ano de 1943, quando o Decreto-Lei nº 7.750, nº 248 determinou que esse tipo de instituição passasse a se denominar Escola Normal, adotando a estrutura e o funcionamento previsto por esse regulamento (p. 193).

Além do reforço do quanto foram importantes as aulas de didática para sua formação, Emilia comenta da feliz aprovação nos Exames de Admissão¹⁰⁹ para ingresso no Ensino Ginásial dessa instituição, quando teve de prestar o exame.

Eu estudei até a quinta série no Colégio Félix da Cunha e depois eu fiz Exame de Admissão para o Instituto Assis Brasil que era “assim óh de gente para entrar” (gesto com as mãos para mostrar que havia muitas pessoas querendo ingressar). E lá da minha escola, dos que fizeram o exame eu fui a única que entrei (PROFESSORA MARIA EMILIA, 2015).

É importante ressaltar que a professora Emilia, diferentemente da professora Regina, cursa seu período escolar em instituições públicas, e a sua fala ressalta a importância dessa instituição formadora e de acesso gratuito na sua formação.

Alguns anos mais tarde, em 1933, outra escola complementar de formação de professores para o Curso Primário é oficializada em Pelotas, dessa vez, no âmbito do Colégio São José (CSJ)¹¹⁰, instituição privada, vinculada a congregações católicas da cidade. Todavia, apesar da oficialização do CSJ acontecer em meados de 1933, nesse mesmo ano, ocorre também a primeira formatura da primeira turma, dessa escola¹¹¹.

Segundo Arriada (2008), embora a centralidade da educação católica não fosse a profissionalização feminina¹¹², com a instituição do Curso Normal¹¹³, no ano de 1942, duas obras bibliográficas passaram a ser muito utilizadas pela Escola: o livro *Noções de história da educação* de Teobaldo Miranda Santos e, o livro das Madres Francisca Peeters e Maria Augusta Cooman, *Educação: história da pedagogia* que trazia um panorama geral da Pedagogia, além de noções das mudanças sobre o “surto do movimento feminista” do final do século XIX.

¹⁰⁹ Para saber mais sobre os Exames de Admissão ao Ginásio, recomenda-se o trabalho de Santos (2019).

¹¹⁰ Para saber mais sobre o Colégio São José, recomenda-se Arriada (2008).

¹¹¹ Leon (2008) supõe que o ingresso dessa turma que se formou em 1933, tenha sido em 1930 e pode-se inferir que a Escola Complementar São José propôs a formação complementar sem ter autorização do Estado, ou esteve em funcionamento enquanto aguardava o andamento do processo de solicitação dessa aprovação (p. 76).

¹¹² A finalidade da educação ministrada nos internatos católicos atingia dois aspectos distintos, mas complementares: a educação e a instrução. Quanto à instrução, cabia propiciar o contato com determinadas áreas do saber, principalmente o ensino das línguas, das ciências, da história, da matemática etc. Em relação à educação, cabia formar o caráter e as condutas das educandas dentro dos preceitos e valores do cristianismo (ARRIADA, 2008, p. 123).

¹¹³ A partir do ano de 1942, a Escola passou a oferecer o Curso Normal, após a extinção das Escolas Complementares do Estado (ARRIADA, 2008).

Professora Regina (2015), nossa colaboradora, teve seu ciclo escolar realizado no Colégio São José, e anos mais tarde veio a ser professora do Curso Normal, oferecido por essa instituição. Sobre esse período de atuação, Regina comenta que começou a dar aula no Colégio São José enquanto graduanda do Curso de Matemática, depois de um convite da própria escola, e revela uma dinâmica de contratação à título precário¹¹⁴, que se mostra interessante em relação ao processo de atuação de professores nos anos finais da década de 1960.

[...] e eles me chamaram na seguinte situação: Mais ou menos assim: Elas publicavam um documento na porta da escola, em nome do São José, e na porta da faculdade, dizendo que havia vaga para professor de matemática. Então eu não sei muito bem em quanto tempo, mas tinha um tempo que aquilo ficava publicado e que se nenhum professor formado aparecesse naquele período determinado, um professor que estivesse cursando a licenciatura poderia ocupar a vaga (PROFESSORA REGINA, 2015).

Aí, elas colocaram esse tal papel, um negócio que era datilografado e esperaram o tempo que era preciso para toda questão burocrática e acredito que fosse legal isso né? Então havia... eu até tenho para dizer, a SEC, que era a Secretaria de Educação, dava um documento que a gente era funcionária a título precário. Então a gente tinha esse documento, que era, para quem não tinha licenciatura plena ou curta, na época existia uma licenciatura curta e uma plena. Matemática não existia curta, só plena. Mas quem tinha essa licenciatura, recebia essa licença, licença para lecionar a título precário então eu fui fazer essa licença para lecionar a título precário e com o convite das irmãs passei a integrar o quadro de professores com dezoito aninhos (PROFESSORA REGINA, 2015).

Voltando um pouco em relação aos fóruns de articulações profissionais do professorado de Pelotas que caracterizamos como espaços “não formais” de formação de professores, as fontes orais produzidas, em especial as com o professor Lino, apontam que na década de 1950, os professores de matemática sentiam falta de espaços de discussão específicos de matemática. Dessa maneira, professor Lino conta-nos sobre como um grupo de professores, interessados em concentrar discussões sobre matemática, em um espaço específico para o assunto, criam o Centro de Estudos Matemáticos (CEM).

Aí eu me dava bem com ele, com o Edilberto e um dia ele deu uma ideia: “Vamos fundar uma coisa aqui, um certo centro de estudos matemáticos para

¹¹⁴ O movimento apresentado por Regina, de contratação a título precário, revela uma “brecha” da atuação de professores de Matemática no Brasil que, em suma, não é demonstrado nos documentos oficiais. Fica assim evidenciado a importância do trabalho com a História Oral, para a compreensão de outros movimentos, tais como esse.

dinamizar isso, porque a gente tá parado aqui.” Eu, nessa época, era novo e a gente quando é novo tem muito vigor, sangue novo. E ele disse: “Bota a ideia na mesa, bota a ideia. Bota a ideia na mesa”. E eu disse: “Tá bem”. Então, eu fiz o estatuto, eu dei o nome, eu convoquei através de um memorando, os professores de matemática que eu conhecia e que eu não conhecia na cidade e fizemos uma reunião no auditório da antiga Associação Sul Rio-Grandense de Professores. E aí fundamos o CEM, Centro de Estudos Matemáticos. Isso é muito interessante! Fundamos o CEM. Este CEM teve uma vida efêmera, fundado em 1955, princípio de 1956 e morreu em 1959. Bom, por quê? Porque um pouco das pessoas que participavam trabalhavam, todos nós éramos professores do Ensino Médio, e então tínhamos uma atividade intensa e como eu tive a ideia e o Edilberto foi um dos que mais lutou para isso, resolveram me eleger presidente. Eu era presidente, o secretário, o tesoureiro. O marqueteiro, era tudo! Aí não deu. Aí eu adoeci, fui parar no hospital e quando saí do hospital, o CEM tinha morrido (PROFESSOR LINO, 2014).

O CEM foi criado em 1955, na cidade de Pelotas, e teve seu fim no ano de 1959. Seu principal objetivo era servir de fórum de debate e estudos específicos de matemática. Dessa maneira, organizou-se palestras e cursos sobre matemática trazendo professores que na época atuavam em instituições da capital. Um exemplo dessas palestras é a exposição¹¹⁵ proferida por Martha Blauth de Menezes¹¹⁶ e Joana de Oliveira Bender¹¹⁷, sobre as “Mudanças Estruturais no Ensino da Matemática”.

Bom, mas o CEM realizou algumas coisas curiosas. O primeiro curso de topologia geral, que foi dado aqui em Pelotas foi porque o CEM convidou Ernesto Bruno Cossi, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para dar um curso aqui. E ele deu. Então, o nosso primeiro contato aqui em Pelotas com topologia geral foi feito em 1956 ou 1957, por aí. E quem deu esse curso foi o Ernesto Bruno Cossi, porque a Universidade Federal do Rio Grande do Sul estava criando, naquela época, a Faculdade de Geologia e ele era o professor catedrático da Faculdade de Geologia.

Aqui o Ary Nunes Tietböhl deu uma... conferência muito interessante sobre alguns aspectos da história da invenção do cálculo infinitesimal. Ele bateu muito em cima daquela polêmica que houve no século XVII entre o Newton e Leibniz e os seguidores de ambos e ficou muito divertido. A gente não conhecia, não tinha conhecimento daquilo e o Tietböhl trouxe a situação.

Em relação ao CEM é que aqui se realizaram diversos eventos, entre esse curso que foi dado, acho que com duração de um mês, intensivo, foi um curso introdutório, mas foi bastante interessante. Demos um curso com a Blauth, a Martha Blauth Menezes, que era da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Joana de Oliveira Bender, também de lá. Esse curso foi sobre mudanças estruturais no ensino da matemática (PROFESSOR LINO, 2014). Então nós tivemos um curso dado pela Martha Blauth Menezes e pela Joana de Oliveira Bender que eram sobre mudanças no... eles intitularam de “Mudanças Didático-Pedagógicas no Ensino da Matemática”, mas na

¹¹⁵ Utilizamos o termo exposição, uma vez que é a maneira como um dos nossos colaboradores menciona quando se refere a palestras e seminários.

¹¹⁶ Martha Blauth Menezes é licenciada em Matemática e uma das primeiras professoras da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) (BURIGO, 2010).

¹¹⁷ Joana de Oliveira Bender, licenciada em 1947, e foi coordenadora da primeira edição do curso de Licenciatura de Curta Duração em Matemática da UFRGS (DYNNIKOV, HEIDT, 2019, p. 218).

realidade eram mudanças estruturais. É... elas trouxeram, até muito bem imposta, a Joana sobretudo, é... que a Teoria dos Conjuntos, ela foi profética em algumas afirmações, ela disse que a Teoria dos Conjuntos mudaria a estrutura da matemática contemporânea, compreende? E ali foi a primeira vez também que nós ouvimos falar, em 1956, no grupo Bourbaki, entende? Nessa conferência da Joana e da Martha (PROFESSOR LINO, 2014).

Algumas coisas podem ser destacadas sobre a atuação do CEM em Pelotas. A primeira, evocada pelas fontes orais, é a maneira que os professores se articulavam em busca de espaços de debate e atuação, em uma região de interior, onde ainda em meados da década de 1950, não possuía um curso superior de formação de professores de matemática. Essas articulações profissionais demonstram o quanto os professores ansiavam por formações específicas, para o ensino de matemática, buscando inclusive por tópicos que estavam começando a ser discutidos no cenário nacional, como os assuntos discutidos sobre o Movimento da Matemática Moderna (MMM), da década de 1960.

Entretanto, ainda que houvesse esses espaços de representação e discussão do professorado, esses fóruns não se destinavam à formação específica, ou seja, os cursos oferecidos pelo CEM, pela ASRP e pela ACP, eram cursos rápidos, dados na forma de palestras e seminários, o que não resolvia a falta de um curso superior de formação de professores de matemática.

Professor Lino, que começa a trabalhar como professor em 1947, conta-nos que até meados de 1950, atuou principalmente em escolas que não exigiam o registro profissional. Já nas escolas que exigiam esse comprovante, Lino contava com a ajuda de amigos que ficavam responsáveis “por seus atos”.

[...] eu fiquei trabalhando em escolas que não exigiam o Registro. Caso da Escola da Maçonaria, caso da Escola Salis Goulart que eram escolas livres. Mas o Santa Margarida exigia. Aqui é que os amigos me socorreram. E o Inspetor Federal aqui do Santa Margarida, era um médico de Canguçu e eles fizeram com que os professores que assinassem por mim, assinassem um termo de compromisso, porque caso qualquer problema que tivesse comigo eles seriam responsabilizados. E os dois assinaram: O Caldellas e o Luiz Carlos Correa da Silva. Os dois assinaram. Mas felizmente foi por pouco tempo (PROFESSOR LINO, 2014).

Essa situação muda em 1954, quando Lino precisou obter o reconhecimento como professor. Esse processo se deu através de duas etapas e em dois lugares distintos. A primeira etapa aconteceu no ano de 1954, e Lino teve que se deslocar até

a capital do Estado, Porto Alegre, onde prestou uma prova composta por duas partes: uma de cultura geral e uma sobre conhecimentos específicos de matemática.

O concurso era constituído de primeiro, uma prova que eles chamavam de Cultura Geral. Tinha que saber um pouco de história do Brasil, um pouco de história e de geografia do Brasil. Tinha que saber alguma coisa de línguas, entende? A gente escolhia a língua e eu escolhi o francês porque eu me dava bem e, uma prova de Aritmética. Quer dizer, se você roda em uma das disciplinas daquelas de Cultura Geral, você já não vai fazer o concurso da disciplina mesmo, que consistia numa prova de duração de cinco horas e uma aula que tinha 24 horas para preparar. O concurso consistia nisso.

Bom, eu passei naquela prova de Cultura Geral e aí fui para outra. E na outra foi melhor, porque daí eu já tinha algum treino. Então, mas o diabo é que eu não sabia, nunca tinha visto nada disso.... Eu tinha que fazer um plano de aula para entregar para a banca. Mas eu nunca tinha feito isso. Nunca! Isso era novo. Mas como eu ia fazer o concurso, eu conversei com algumas outras pessoas que já tinham feito e que alguns eram licenciados, como o Caldellas, entende? O irmão Apolinário que era do Colégio Gonzaga, também era licenciado e eu conversei com ele. O Luiz Carlos já tinha feito esse concurso, era mais velho do que eu e ele me disse: "Então é melhor tu comprar um livro de técnicas de elaboração de planos de ensino e tal."

Aquilo era muito incipiente na época. Pedagogia e didática eram bastante, é... rudimentares (PROFESSOR LINO, 2014).

É importante destacar dessa fala de professor Lino, a preparação do plano de aula. Mesmo atuando desde 1947, Lino não havia preparado¹¹⁸ um plano de aula, nem sabia como fazê-lo, justamente porque atua como professor leigo¹¹⁹, ou seja, Lino não possuía uma formação específica para atuar como professor. Essa situação foi muito comum no país durante muitos anos, em virtude da falta de cursos de formação de professores. Both (2014) relata que no Mato Grosso, até meados da década de 1990, esse aspecto ainda era sentido nessa região do país.

Morais (2017) na década de 1970, revela outra faceta desse problema, no norte do país,

Entretanto, ainda que a lei propusesse a obrigatoriedade de formação superior para lecionar, essa obrigação ainda estava muito longe de ser realmente cumprida. Forte indício disso é que, ainda na década de 1970, vemos a Federação implantando cursos para possibilitar algum tipo de formação específica aos "professores leigos", como é o caso do projeto Logos, criado por meio do parecer 699/72 do Ministério da Educação, em

¹¹⁸ Essa fala não tem o intuito de julgar o "não saber fazer" de professor Lino, ela apenas se insere no contexto revelando um aspecto da sua própria formação como professor leigo.

¹¹⁹ Concordamos com o uso que Moraes (2017) faz em seu trabalho sobre o termo leigo, ou seja, estamos entendendo por "professores leigos" aqueles que não possuíam formação "formal" para lecionar no nível de ensino para o qual estava sendo designado (MORAIS, 2017, p. 28).

1973. Esse projeto pretendia formar, em nível de segundo grau, os professores em exercício que não possuíam ainda esse nível de escolaridade (p. 36).

Ou seja, a situação de Lino não é única no país, uma vez que a oferta de cursos para a formação superior de professores não atende, em quantidade, a demanda de instituições escolares. Logo, Professor Lino, não tendo tido essa formação específica para a realização de um plano de aula, recorreu mais uma vez aos amigos, que indicaram livros que serviriam de suporte para a realização dessa atividade. Esse trecho de sua fala nos indica também uma marca de solidariedade da atuação de professores, na década de 1950, indicada pela ajuda ao colega.

Apesar das dificuldades, ao final do Exame, Lino foi aprovado e consegue o Certificado de Registro do Professor emitido pelo Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1954.

FIGURA 4 – Certificado de registro de professor – Lino de Jesus Soares

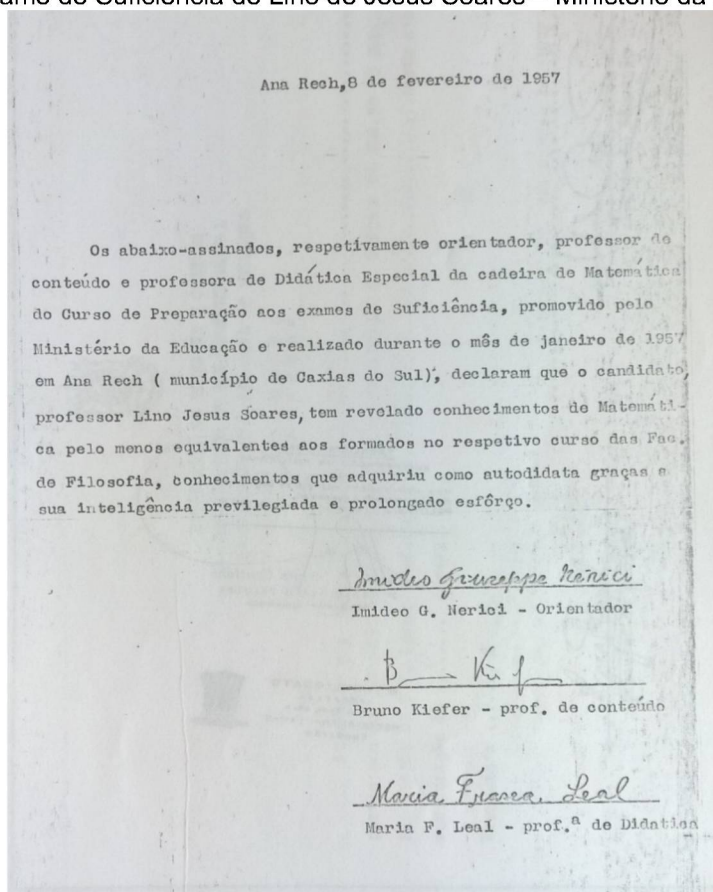


Fonte: Acervo Pessoal de Lino de Jesus Soares.

A segunda etapa para o reconhecimento como professor de matemática de Lino, se deu no ano de 1957, quando ele se desloca até Ana Rech, em Caxias do Sul, para a participação nos Exames de Suficiência, promovidos pelo Ministério da Educação, em janeiro daquele ano. É possível inferir pelo documento fornecido por professor Lino e pela descrição contida nesse documento, que esse exame se tratava dos exames oferecidos pela Cades, no Rio Grande do Sul, mesmo sem termos a

indicação do nome da Campanha explicitamente descrita. Essa afirmação se dá em virtude da época em que o curso foi oferecido e em consonância com o modelo de curso que a Cades ofertava.

FIGURA 5 – Exame de Suficiência de Lino de Jesus Soares – Ministério da Educação (1957)



Fonte: Acervo Pessoal de Lino de Jesus Soares.

É importante mencionar que a dinâmica originalmente demonstrada através dos documentos institucionais da Cades, não corresponde ao que o professor Lino vivenciou, uma vez que Lino obtém primeiramente o registro profissional no ano de 1954 e só posteriormente, em 1957, passa pelos Exames de Suficiência oferecidos pelo MEC. Se faz necessário evidenciar que esse desencontro – o que estava escrito nos documentos institucionais do movimento X, e a dinâmica da formação no país – pode ser recorrente, uma vez que,

num país de dimensões continentais, as formações docentes – formais ou não – ocorrem de forma relativamente caótica e em tempos e espaços muito distintos, de modo que qualquer diretriz, emanada de onde quer que seja, é apropriada de modos muitos distintos, o que necessariamente leva a uma descaracterização dessas mesmas diretrizes com a intenção de tornar possível alguma formação (GARNICA, 2018, p. 72).

Exemplos como o de Lino, demonstram como a dimensão geográfica de nosso país influencia nas políticas públicas de formação docente e como estas são aplicadas e desenvolvidas nas diversas regiões. Na próxima seção, adentraremos aos movimentos de institucionalização da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Católica de Pelotas, avançando até a criação do Curso de Matemática dessa instituição, primeiro curso superior de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas-RS.

Da institucionalização da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) à criação do Curso de Matemática

Em relação à formação superior de professores, no âmbito de Pelotas-RS, esse cenário começa a tomar forma em 1951, quando Dom Antonio Zattera¹²⁰ articula a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a cidade. Segundo o jornal de comemoração aos 50 anos da Universidade Católica de Pelotas, a célula *mater* dessa instituição já funcionava desde fevereiro de 1937, na Faculdade de Ciências Econômicas, no âmbito do Colégio Gonzaga.

Dessa maneira, em 1953¹²¹ é criada a Faculdade de Filosofia da cidade de Pelotas que contava com os cursos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Geografia e História. Dois anos mais tarde, em 1955, a Faculdade de Ciências Econômicas, que era mantida pelas congregações lassalistas no âmbito do Colégio Gonzaga, passa a ser mantida pela congregação católica e incorporada às demais faculdades da atual Universidade Católica de Pelotas-RS (UCPEL, 2010)¹²².

No ano posterior, em 1956, é criada junto à então Faculdade de Filosofia, os cursos de Pedagogia e Didática, e a criação destes cursos reverbera no professorado Pelotense, principalmente os de matemática. Os professores pelotenses sentiram-se

¹²⁰ Dom Antonio Zattera: em 1942, Dom Antonio Zattera assume a Diocese de Pelotas. Seu legado na cidade é caracterizado pela fundação da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) (UCPEL, 2010).

¹²¹ Apesar da criação da FFCL ocorrer em 1953, foi em 1960, pelo Decreto nº 49.088, do dia 07 de outubro, que foi oficializada a então Universidade Católica Sul-rio-grandense de Pelotas. Sua instalação se deu em 22 de outubro desse mesmo ano (UCPEL, 2010, p. 25).

¹²² Cabe ressaltar que não foram encontrados indícios de que a UCPEL se trata de uma instituição vinculada a outras universidades católicas que se estabeleceram no país, tais como as Pontifícias Católicas. Dessa maneira, para saber um pouco mais sobre a Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), bem como sobre sua mantenedora atual, recomenda-se: <https://ucpel.edu.br/sobre>.

preocupados com a possível chegada de profissionais licenciados na cidade, o que de certa forma poderia impactar em suas estabilidades profissionais.

Lino aponta que os professores se articularam e reivindicaram junto à reitoria da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) a criação de um curso de formação de professores de matemática, em nível superior na cidade.

E esse curso de Matemática que tem aqui, até hoje na Universidade Católica, a Licenciatura em Matemática foi criado, e eu digo isso com muita satisfação, é, por mim e por um amigo que já morreu, o Luiz Carlos Correa da Silva. Porque nós fomos os dois falar com o Bispo, o Bispo era o Dom Antônio Zattera, nós fomos lá e pedimos uma audiência com ele e expusemos: “Ó, nós somos professores e temos o Registro no MEC, por isso nós podemos lecionar, mas nós podemos lecionar só em cidades que ainda não tem Faculdade de Filosofia. A Universidade Católica já está fundada e já tem a Faculdade de Filosofia, mas só tem o Curso de Pedagogia e daqui alguns dias já vai ter o Curso de Letras, já está anunciado e tal. Amanhã ou depois, você cria a Matemática e vai aparecer licenciados e nós vamos ter que dar o nosso lugar para os licenciados porque nós não temos licenciatura. Então nós viemos aqui pedir para o senhor criar o curso de Licenciatura” (PROFESSOR LINO, 2014).

Mediante ao pedido do Professor Lino e dos demais colegas interessados na criação do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, o reitor, Dom Antonio, exigiu uma lista de assinaturas com no mínimo 30 nomes de pessoas que estivessem dispostas a ingressar nesse curso. Lino e seus colegas saíram em busca de possíveis candidatos, a lista foi feita e entregue à reitoria, com todas as assinaturas exigidas.

O Curso de Matemática, então, foi criado pelo Decreto nº 47.737, de 2 fevereiro de 1960 (BRASIL, 1960), e o reconhecimento foi dado pelo Ministério da Educação, em 1967, pelo Decreto 60.061, em 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 1967), tendo sido o primeiro curso de formação de professores de matemática da região. No início, teve seu funcionamento com o sistema anual, com aulas matutinas e vespertinas. Em 1984, foi transformado em Curso de Ciências – Habilitação Matemática, pela portaria 045/ MEC de 09/02/1984 (BRASIL, 1984). Em 1990, o curso de Matemática é reativado¹²³ e retoma na modalidade de Curso de Matemática-Licenciatura Plena (UCPEL, 2015).

¹²³ Acredita-se que o Curso de Ciências – Habilitação em Matemática, tenha sido interrompido durante alguns anos e reativado na Instituição, em 1990, sendo transformado em Matemática Licenciatura Plena, ata nº 01/90 do COCEPE, implantação em 1990/1 (UCPEL, 2015).

Aqui se faz necessário evidenciar uma das questões propostas a serem investigadas por este trabalho: o porquê o primeiro curso de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas, foi reivindicado junto a uma instituição privada, e não a uma instituição de cunho público. Podemos inferir, através dos estudos realizados, que em virtude da FFCL da UCPel já ter sido criada desde 1953, esse foi o motivo que levou os professores a recorrerem a uma instituição privada. Além disso, não havia outra instituição na cidade de cunho público, uma vez que a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) só é criada em 1969.

Apesar de nas fontes orais apontarem que a criação do curso se deu de maneira rápida, é importante ressaltar que a criação de um curso não se trata de uma tarefa simplória, e tampouco sanou a falta de um espaço institucional de formação de professores de matemática. O curso foi reivindicado junto a uma universidade privada, ou seja, esse fato nos possibilita afirmar que muitos dos professores atuantes naqueles anos, não teriam condições de fazer esse curso. Professor Lino, que começa a atuar em 1947, relata que trabalhando como professor nunca “ganhou bem”. Leon (2008, p. 23), também corrobora com essa situação ao afirmar em seu trabalho, que a análise aos periódicos do período correspondido por sua pesquisa (1930-1940), demonstraram que os professores ganhavam pouco, passavam vários anos sem reajustes e o valor da remuneração mostrava-se insuficiente.

Além da questão financeira, o curso foi criado em meio a um cenário onde não havia outros cursos na região que se destinassem à formação de professores de matemática, o que possivelmente nos indica que havia uma demanda represada de professores que estariam em busca de uma formação específica, uma vez que a região passa a contar com um curso de formação de professores, oferecidos por uma instituição pública, somente cerca de quinze anos mais tarde, em 1974, quando o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), em Rio Grande/RS é criado.

Logo depois da criação do Curso de Matemática da UCPel, Lino conta-nos que a estruturação curricular deste, tal como a formação do corpo docente, ficou, em parte, a encargo dos alunos que estavam dispostos a frequentar o curso. Diante do pedido de Dom Antonio Zattera, Lino e seu colega Luis Carlos Correa da Silva, foram até alguns professores que já haviam se licenciado em outros lugares, convocá-los para integrarem o quadro de professores do Curso de Matemática.

Nós os dois fomos falar com alguns licenciados que tinham aqui, tinha o Irmão Apolinário no Colégio Gonzaga, o Franco Moriconi Rossi que tinha se formado na Itália, é... tínhamos também o Rafael Alves Caldellas que tinha se formado na Universidade do Porto. Então esse pessoal começou (PROFESSOR LINO, 2014).

Para ingresso na primeira turma do Curso de Matemática, foi realizado um vestibular, composto por uma prova específica de matemática, uma prova de língua portuguesa e uma prova de língua estrangeira. Na ocasião, Lino, em um primeiro momento, optou por realizar a prova de língua francesa, mas para acompanhar os colegas que faziam a prova de língua inglesa, acabou trocando e se juntando a eles. Ao final do primeiro ano de curso, mesmo tendo trinta e cinco pessoas inscritas, restaram cinco alunos dispostos a continuar o curso.

Mas o curso inicial, acho que vale a pena mencionar isso, tinha geometria projetiva que hoje não tem mais, e Astronomia Teórica. Ele era praticamente uma cópia do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de São Paulo, entende? Que o Dom Antônio trouxe cópias de lá de São Paulo, do Rio de Janeiro, e me parece que do Espírito Santo, ele trouxe de um outro lugar também. Rio, São Paulo e eu acho que Espírito Santo. E aqui se montou uma comissão. Nós estávamos na comissão e ele repetia que nós teríamos que estar na comissão junto com os professores e chegamos à conclusão de que o programa mais bonito era aquele da USP, da Faculdade de Filosofia, na época a Faculdade de Filosofia de São Paulo chamava-se Sapiientia, em latim (PROFESSOR LINO, 2014).

Ao que as fontes orais indicam, o currículo do curso inicial seguia o modelo conhecido atualmente como 3+1, onde nos três primeiros anos eram voltados à formação específica em matemática, ficando apenas no último ano as disciplinas de caráter didático. Essa indicação deve-se ao fato de o currículo ter sido baseado nos currículos ofertados pela USP e na FNFi¹²⁴, além da indicação de Gomes (2016) que nos diz que o currículo adotado na FNFi serviu de modelo aos currículos adotados no restante do país.

Aqui é importante abrir um parêntese para situar o leitor do período temporal que nossos colaboradores circularam pelo curso de Matemática investigado. Professor Lino integra a primeira turma do curso de Matemática, mas no início do segundo ano o interrompe e volta ao curso em 1972, concluindo-o em 1974. Professora Regina ingressa no curso em 1970 e o conclui em 1974, junto com o

¹²⁴ Para ver o currículo da USP e da FNFi, acesse a Parte I aqui.

Professor Lino. Já a Professora Maria Emilia relata que ingressa no curso de Matemática em 1973. Esse destaque em relação ao tempo se faz necessário, uma vez que é apontado por Professor Lino que o curso de Matemática sofre uma alteração curricular no período em que ele fica fora do curso.

Porque quando eu cursei no primeiro ano eu tive no primeiro semestre cinco aulas por semana e eu tive cálculo diferencial, de saída. E no segundo ano era cálculo integral. Quando eu retornei, o cálculo diferencial estava no segundo ano, não estava mais no primeiro e o cálculo integral estava também no segundo ano, porque o curso já estava semestral, já. E eu acho que foi um erro. Mas a carga horária sempre foi muito boa, muito boa, muito boa mesmo. Nós tínhamos de cálculo, cinco aulas por semana. De geometria analítica nós tínhamos também cinco aulas por semana e as aulas eram de manhã e de tarde, inclusive, aos sábados. Era muito puxado o curso, as aulas da noite começavam às 19 horas e terminavam 23 horas e 10 minutos (PROFESSOR LINO, 2014).

Outra característica que merece ser destacada desse trecho da fala de professor Lino, diz respeito à sua predileção pela matemática tida como a “matemática pura” ou de “núcleo duro”. Durante todas as suas entrevistas, Lino destaca com carinho os cursos de conteúdos de matemática, realizados durante sua formação e até mesmo antes dela, além dos diversos momentos de estudos autodidata sobre a disciplina de matemática.

Entre esses cursos, as idas ao Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), congressos de ensino de matemática em várias capitais do país, Lino publica um artigo na Revista Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no ano de 1957.

FIGURA 6 – Artigo “Problemas da Matemática Contemporânea” de Lino de Jesus Soares

FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA
DA UNIVERSIDADE DO BRASIL

Revista F. N. F.

PUBLICAÇÃO DO DIRETÓRIO ACADÊMICO OUTUBRO — 1957

ÍNDICE

Apresentação	3
Ideologia e desenvolvimento nacional, prof. Alvaro Vieira Pinto	5
Alvares de Azevedo, Satã e outros... Pedro Luiz Masi	31
Os sofistas e a evolução do pensamento grego, Fausto Guimarães Cuper- tino	50
Literatura espanhola, Prof. Silvío Júlio	62
Valor filosófico do Ceticismo, Maria Lúcia B. Lopes da Cruz	75
A medida nos versos do “Campo Santo” do poema “Os Simples”, de Guerra Junqueiro, prof. Amália Beatriz Cruz da Costa	87
Contribuição da civilização cretense para a formação da civilização grega, Fabio Mello Freixeiro	91
Caracterização dos Problemas Filosóficos da Educação, Prof. Raul Bit- tencourt	100
Noticiário	100
A situação da Crítica Literária no Brasil, Bráulio do Nascimento	113
<u>X</u> <u>Problemas da matemática contemporânea, Lino J. Soares</u>	<u>119</u> <u>X</u>
Valor histórico das Odes Pindáricas, Inezil Penna Marinho	135

Correspondência: Avenida Antônio Carlos, 40
RIO DE JANEIRO — D. F. — BRASIL

Fonte: Acervo Pessoal de Lino de Jesus Soares.

Lino conta-nos que foi em um encontro sobre o ensino de matemática¹²⁵, em Porto Alegre, durante uma conversa com Jorge Emmanuel Ferreira Barbosa¹²⁶, que surgiu a oportunidade da publicação deste artigo¹²⁷.

¹²⁵ Ainda não foram encontrados os nomes completos desses congressos que o professor Lino participou, mas intenciona-se essa procura após a conclusão deste trabalho.

¹²⁶ Jorge Manoel Ferreira Barbosa: Ex-reitor da Universidade Federal Fluminense (1970-1974), 1º colocado no vestibular para o Curso de Matemática da Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), e em 1959, recebeu o título de Notório Saber em Matemática, conferido pela UFRJ. Para saber mais sobre o professor Jorge, recomenda-se: <https://www.uff.br/?q=jorge-emmanuel-ferreira-barbosa>.

¹²⁷ Para ver o artigo completo, acesse os anexos na p. 346.

E então eu conversei com o Jorge, em separado do grupo, a respeito do Edilberto, porque se ele quisesse que eu trouxesse alguma coisa para o Edilberto, eu traria... e eu estava com o artigo, assim debaixo do braço, e ele disse:

“Isso é xerox de artigo de uma revista?”, perguntou o Jorge. E eu disse: “Não, isso é um artigo que eu escrevi e então eu estou dando uma lida porque a Revista Agros, lá de Pelotas, quer publicá-lo. E eu quero ver, corrigir aqui o português, para agora na minha volta publicar”.

E ele disse: “E eu posso ler?”. “Pode”. E eu dei o artigo para ele ler. Ele disse: “Não publica na Agros, eu vou publicar lá no Rio. Vamos fazer o seguinte, eu vou mandar fazer uma cópia...”. Naquela época não tinha xerox, não tinha nada... e ele levou lá num negócio e o cara tirou uma cópia.

Era umas quatro, cinco páginas o artigo, é grande o artigo. É “Problemas da Matemática Contemporânea”. Era uma petulância da minha parte, uma petulância muito grande escrever um artigo (risos) com esse título, com o meu conhecimento naquela época, era um absurdo. Se fosse hoje eu não escreveria de jeito nenhum. Mas quando se é moço não tem fronteiras, é uma loucura.

Bom e o Jorge levou, leu o artigo e publicou mesmo e me mandou sessenta revistas. E eu dei as revistas, porque todos queriam, dei para os amigos e fiquei com uma revista, eu tenho uma só (PROFESSOR LINO, 2014).

O artigo versa sobre aspectos da filosofia da matemática que Lino, hoje, considera “juvenis” sobre essa temática, uma vez que quando escreveu este artigo tinha pouco conhecimento sobre a Filosofia. A motivação para a escrita do artigo se deu pela leitura do livro de cálculo de Richard Courant¹²⁸ e o Herbert Robbins, que trazia ideias ainda desconhecidas para Lino sobre topologia.

A trajetória de Lino se mostra peculiar, pois em meados da década de 1950, a cidade de Pelotas, localizada no interior do Rio Grande do Sul, ainda não possuía um curso de formação de professores, tampouco Lino possuía essa formação específica dada por uma instituição de cunho superior. No entanto, o seu fascínio pela matemática, o leva a estudar sozinho e o faz realizar diversas viagens em busca de cursos que pudessem o satisfazer, e um exemplo é a ida a Montevideo, na Universidade da República, patrocinado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), para realizar um curso de topologia e álgebra moderna.

Em virtude dos cursos realizados ao longo de sua trajetória e até mesmo antes de ingressar ao curso de Matemática, a narrativa de Lino nos aponta outro detalhe importante sobre a sua formação.

Ah sim, quando eu entrei para universidade eu entrei de praxe do curso de cálculo, geometria analítica e análise. Física mesmo eu já tinha estudado tudo sozinho (PROFESSOR LINO, 2014).

¹²⁸ COURANT, R & ROBBINS, H. (1941) **What is Mathematics?** An Elementary approach to ideas and methods. London; New York 1941. Oxford University Press. 1941.

[...] Então eu fiz o curso e fui muito bem. A única matéria do curso que me deu algum problema porque, até porque eu não gostava, era estatística. Não gosto de estatística! Mas o resto fiz bem, muito bem o curso. Fiz sem nenhum problema e aprendi bastante coisas do curso, eu não posso dizer que não tenha aprendido, aprendi, nisso não há dúvida nenhuma.

Mas se eu não tivesse feito o curso... compreende? Eu não deixaria de continuar estudando... (PROFESSOR LINO, 2014).

Professor Lino comenta que a parte de matemática de seu curso não foi um problema, pois já havia estudado grande parte dos conteúdos pertencentes ao currículo do curso. Já as professoras Regina e Maria Emilia, relatam que o curso de Matemática se mostrou difícil nesse sentido.

Aí eu tinha que fazer o Curso de Matemática, e o Normal não dá nem física nem química e nem matemática. A matemática que dá no Normal, é um pouquinho além do que a gente tem que aprender a dar, de primeira à quarta série. Que vai ali, no máximo, das quatro operações, a alguma coisa com fração... Aí fiz vestibular na época e entrei na faculdade de Matemática e sofri as consequências de não ter nada de matemática. Inclusive numa aula de cálculo, eu perguntei se o seno era o inverso do cosseno! O professor ficou tão bravo comigo, tão bravo que disse: "Quem fez o Normalzinho, não merece resposta!" (PROFESSORA REGINA, 2015).

Então essa dificuldade eu tive, eu lembro muito bem que em uma das primeiras aulas que eu tive na graduação, porque naquela época Matemática e a Engenharia todo mundo tinha aula junto, né? Então professor escreveu lá no quadro, não tem nada demais que eu diga o nome é um professor foi bastante antigo, o Silvio Braunch, o professor escreveu lá no quadro, eu me lembro:

In x ... não sei mais o quê. E tinha um colega da Engenharia sentado ao meu lado e eu tipo assim: "O que é aquele LN?"

E ele disse para mim assim, cheio de grau: "Logaritmo Neperiano".

E eu pensei comigo "estou no lugar errado", porque eu não tenho a mínima ideia do que que é isso.

E aí eu tinha geometria analítica com o professor Paulo Caruso que era meu amigo também e eu disse para ele:

"Eu acho que vou desistir."

Mas ele disse:

"Tu nem pensa em fazer isso, porque tu não é a primeira nem a segunda. Só que tu vais ter que estudar muito mais do que os outros porque tu vais ter que fazer a parte de Segundo Grau que tu não tens" (PROFESSORA MARIA EMILIA, 2015).

Regina e Maria Emilia atribuem as suas dificuldades no curso de Matemática à sua formação no curso Normal. As duas professoras relatam, inclusive, uma situação de preconceito por não terem sido alunas do curso Científico, modalidade de Ensino, que naqueles anos preparava os alunos para o ingresso em cursos voltados para as "exatas".

Em contrapartida, a formação no curso Normal, para a professora Maria Emilia supera, em muito, a formação pedagógica oferecida pelo curso de Matemática. Em sua fala ela evidencia, algumas vezes, a importância do curso Normal para a sua formação como professora de matemática.

Tive excelentes professores, excelentes professores de matemática como o professor Francisco Petrucci naquela época, né? Teve a Jurema Lopes de Língua Portuguesa, eu tive excelentes professores de Didática, muito bons e eu digo que a parte pedagógica, eu dou graças muito mais ao curso de formação de professores do que ao curso Matemática, a parte de conteúdo não, mas a parte pedagógica, sim (PROFESSORA MARIA EMILIA, 2015).

Eu me lembro bem que a parte Didática no curso de formação de professores era muito trabalhada. A gente fazia muito material, nós trabalhávamos muito material, material de frações, isso era realmente trabalhado no curso de formação de professores. Por isso que eu digo, este, em termos de material de coisa assim, me deu... eu tinha álbuns e álbuns de materiais, mas a maior parte eu acho que dei tudo. Mas eu tinha bastante material dessa parte. O curso de Didática na Católica já não foi tanto assim (PROFESSORA MARIA EMILIA, 2015).

Professora Regina que iniciou seus estudos no curso de Matemática motivada por querer entender “o porquê” de os alunos não gostarem dessa disciplina e, como ela poderia mudar essa situação, relata que a formação no curso Normal não “atingiu”¹²⁹ os conteúdos de matemática de uma maneira ampla e que isso pode ter ocasionado alguns problemas relacionados à sua dificuldade na disciplina de cálculo, quando ingressou na graduação. Entretanto, ela também salienta que foi um desejo seu ingressar no curso Normal e não no curso Científico.

[...] Eu comecei a dizer que eu queria fazer o Normal, que ensinava a dar aula.

[...] “Mas porque tu vais fazer o Normal?”

“Porque eu quero aprender a dar aula! Porque eu acho que as minhas colegas não gostam de matemática, porque falta alguma coisa que eu não sei o que que é! Que o professor é que tem que dar!”

Então tu perguntavas, por exemplo, porque que tem que... a fração, por exemplo. Por que que somar $1/2+1/3$ tem que fazer um M.M.C? E a professora dizia: “porque é assim”. Aquilo me dava um (risos), me movimentava por dentro, por quê? Porque eu queria saber o porquê também. Eu não sabia o porquê também e, eu nem sabia muito bem o que que eu queria, porque com catorze anos tu... Eu só sabia que queria aprender a dar aula de matemática (PROFESSORA REGINA, 2015).

¹²⁹ É importante relatar que não estamos julgando a formação Matemática oferecida no curso Normal, só estamos relatando a maneira como a professora menciona essa oferta.

Além das dificuldades atribuídas à sua formação anterior, Professora Regina lamenta a resistência dos professores da graduação, para com os alunos advindos do curso Normal e essa situação, inclusive, deixou marcas em sua trajetória acadêmica.

Ah, então muitas colegas minhas desistiram do curso em função dessa postura dos professores da licenciatura, que diziam, eu lembro que eu passei por este momento, que ele disse quem fez o Normalzinho não merece resposta, aquilo me marcou de uma maneira MUITO RUIM! Eu fazia as provas de cálculo e eu olhava o nome do professor acima da prova, ali onde ele colocava “fulano de tal”, né? Eu olhava e eu tinha um bloqueio que eu tirava zero em todas, zero em todas as provas de cálculo (PROFESSORA REGINA, 2015).

A narrativa da dificuldade relacionada à “falta de matemática no curso Normal”, entretanto, é superada pelos estudos em grupos com outros colegas da Católica. Professora Regina narra que contou com a ajuda, inclusive do professor Lino, para superar algumas dificuldades.

Então o Lino ajudou bastante a gente. Tinha muitos colegas que ajudavam essas que vinham do Normalzinho, né? Então a gente foi indo muito bem. Os colegas da Física ajudavam a gente nas coisas de Física... Todo mundo na faculdade sabe como é, né? A gente vai se ajudando... (PROFESSORA REGINA, 2015).

Se houve dificuldade em relação aos conteúdos “matemáticos”, conforme relatado por Regina e Maria Emilia, a formação no curso Normal as preparou exaustivamente para a criação de planos de aulas e materiais manipuláveis, o que as professoras relatam como “a parte pedagógica”. Professora Regina e Emilia comentam esse caráter importante de sua formação, ao contrário de professor Lino, que não teve essa mesma oportunidade em virtude de sua trajetória de formação.

Eu fazia um plano e eu tinha muita facilidade em fazer plano, porque a gente treinou muito, né? Então eu tinha meu plano de aula todo direitinho, conforme eu tinha aprendido lá no magistério com todos os itens, né, tipo assim: item um objetivo, item dois..., tudo certinho assim. Eu sempre fui muito organizadinha, muito certinha, muito do detalhe. Então tudo que eu ia dizer eu colocava naquele meu plano e instituí também para mim, um tipo de uma ficha pautada dessas, assim, uma ficha que nessa ficha eu colocava, eu sempre chamei de roteiro, eu colocava a sequência do que eu tinha que fazer (PROFESSORA REGINA, 2015).

A gente fazia muito material, nós trabalhávamos muito material, material de frações, isso era realmente trabalhado no curso de formação de professores. Por isso que eu digo, este, em termos de material de coisa assim, me deu... eu tinha álbuns e álbuns de materiais, mas a maior parte eu acho que dei tudo (PROFESSORA MARIA EMILIA, 2015).

Diante destas afirmações fica nossa ressalva sobre a importância do curso Normal, inclusive como espaço de formação de professores de matemática na época estudada. Morais (2017, p. 110), corrobora com esse apontamento ao afirmar que “[...] este tipo de formação foi, por muito tempo, a responsável por suprir as necessidades do ensino primário e, por vezes, do ensino ginásial (mesmo não sendo sua função formar professores para esse nível)”. Isso acontece, conforme já comentado em outros momentos, porque mesmo que o Ensino Superior já estivesse sendo regulamentado desde a década de 1930, o oferecimento de cursos de formação de professores de matemática nesse nível não se equipara ao alto número de escolas secundárias espalhadas pelo país.

Complementando os pontos destacados relacionados ao curso Normal, convém destacar um trecho da entrevista de Maria Emilia, que nos leva a pensar sobre a produção de uma possível “identidade docente”.

[...] é uma maneira de ser da pessoa, não adianta, quem é professor nasce professor. Quem não é, pode fazer o curso que fizer que ele vai chegar ali na sala de aula e ele não vai ter o brilho no olhar, ele não vai olhar no olho do aluno. Não adianta. Ele vai dar aula virado para o quadro e é capaz até de não ver que os alunos saíram da sala (PROFESSORA EMILIA, 2015).

[...] quem é professora, é porque é! Sabe? Eu podia ter feito Engenharia, podia, mas não quis. Mas se tu és professor, tu gostas daquilo, então isso faz diferença na sala de aula. Isso é fundamental, tu tens que gostar do que tu estás fazendo. Por quê? Porque tu vais ver, tu vês no olho do aluno que ele não está entendendo. E tu já vai procurar alguma maneira de ajudá-lo e isso não é sinônimo de ser mole. Eu sempre fui muito exigente em todos os sentidos (PROFESSORA EMILIA, 2015).

A fala de Maria Emilia revela uma ideia da produção de uma possível identidade docente. Uma ideia focada, muitas vezes, no conceito de vocação, o nascer para ser, que pode nos levar a pensar, inclusive, em tópicos tais como a feminilização do magistério.

Louro (2004), afirma que embora a atividade docente no Brasil tivesse sido iniciada por homens e geralmente vinculados a congregações religiosas tais como os jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759, essa situação muda quando são criadas as Escolas Normais.

Em seus primeiros anos, em meados do século XIX, essas instituições tinham como objetivo formar professores e professoras que atendessem a um aumento “esperado” da demanda escolar. Entretanto, esse objetivo não foi alcançado porque

os homens, nessa mesma época, começariam a abandonar a sala de aula, movimento provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que aumentava as possibilidades de trabalho para os homens. Esses movimentos, aliados com a ampliação das atividades comerciais e com a circulação de jornais e revistas, daria origem¹³⁰ ao que chamamos de uma feminilização do magistério.

Esse processo, apesar de receber críticas¹³¹ e sofrer com resistências, era também defendido por outros.

Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras" portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: à docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem "vocação" (Louro, 2004, p. 450).

Esse discurso, além de justificar a saída dos homens da sala de aula e legitimar a entrada das mulheres, passa a provocar uma associação do magistério com uma caracterização tidas como "tipicamente femininas" (LOURO, 2004). Embora Emilia não faça diretamente a associação ligada ao "ser mulher", ela enfatiza o "nascer para ser" vinculado à ideia de vocação.

Ainda, essa possível produção de uma identidade docente, relatada por Maria Emilia, não pode ser vista de uma ação isolada no âmbito do Rio Grande do Sul. Um exemplo disso é a veiculação em âmbito nacional da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul¹³², que buscava disseminar discursos sobre educação e ensino. Essa revista, segundo Stoll, Bica e Coutinho (2020), circulou por três fases entre os anos de 1939-1942, 1951-1978 e entre 1989-1992.

¹³⁰ Embora esse seja um dos principais motivos para a "feminilização do magistério", Louro (2004) afirma que esse movimento também pode ter sido disparado e ampliado como o resultado de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência.

¹³¹ Louro (2004, p. 450) afirma que "a identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entrega às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros "pouco desenvolvidos" pelo seu "desuso" a educação de crianças".

¹³² Para saber mais sobre a Revista do Ensino, recomenda-se: <https://sites.unipampa.edu.br/projetorevistadoensino/2016/08/24/ola-mundo/>.

Considerada um patrimônio para o professorado gaúcho e brasileiro, a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (RE/RS) foi um dos periódicos mais relevantes em sua época de circulação. Dividida em três fases de distribuição, possuía como foco a orientação didático metodológica voltada, principalmente, para os professores do Ensino Primário e Pré primário (BASTOS, 2005). Iniciada como uma publicação regional, na segunda fase de distribuição (1958 1971) expandiu se nacional e internacionalmente, tendo em seu ápice tiragem superior a 50 mil exemplares (STOLL, BICA E COUTINHO, 2020, p. 687).

Ainda que as ideias sobre o feminino não sejam disparadores de questões em nosso trabalho, cabe abrir um parêntese para dizer que esse tema está intrínseco e nos toca, pois quem escreve este texto é uma mulher. Assim, é necessário evidenciarmos dois trechos das entrevistas produzidas com nossos colaboradores, que de alguma forma ou de outra, apontam posicionamentos importantes em torno das décadas de 1940 a 1960, no que diz respeito à luta feminina na busca por direitos.

Professora Regina conta-nos que ao terminar o Ginásio, foi chamada para um teste de aptidão pelas professoras da escola onde estudava, Colégio São José. Esse teste revelou sua aptidão para as exatas e, mesmo contrariando a todos, ela optou por realizar o curso Normal. O que queremos destacar desse trecho é o incentivo dado pelas professoras de uma instituição vinculada a congregações católicas, em meados da década de 1940, a uma menina, incentivando-a cursar o científico, curso que recebia em suma, a matrícula de alunos homens.

Eu fui lá fazer o teste. Tá, a aptidão era as exatas, e aí o que aconteceu: elas me indicaram que eu tinha que fazer Científico. [E] eu digo que:
 “Eu quero ser professora de matemática!”
 “Mas tu podes ser engenheira, tu podes ser...”
 “Mas eu quero ser professora de matemática.”
 “Então tens que fazer o Científico.”
 “Eu não vou fazer o Científico. Eu vou fazer o Normal!”
 “Mas por que tu vais fazer o Normal?”
 “Porque eu quero aprender a dar aula! Porque eu acho que as minhas colegas não gostam de matemática, porque falta alguma coisa que eu não sei o que que é! Que o professor é que tem que dar!” (PROFESSORA REGINA, 2015).

O incentivo dado pelas professoras de Regina, revela um aspecto peculiar: se de um lado apresenta um cenário que em um primeiro momento parece destoar do conhecido na maioria das instituições brasileiras, isso porque conforme já comentado, as mulheres eram incentivadas a ingressar em cursos que fossem relacionados à equivocada noção de vocação da mulher ao papel da mulher maternal, que cuidará bem dos filhos, e por isso, estaria intrínseco em seu ser, o ato de ensinar ou de cuidar,

como no caso da enfermagem, por outro lado, pesquisas como a de Fraga (2017, p. 8), revelam que,

A Escola Normal, contraditoriamente, foi uma instituição que ajudou a construir um imaginário de professora primária vocacionada à profissão e, ao mesmo tempo, foi propulsora de outros comportamentos por parte das mulheres: “o desejo de saber mais, a aspiração profissional, a liderança”, constatados pelo volume de produção intelectual das professoras/técnicas em Educação que circularam na imprensa especializada.

Essa situação demarca bem esse cenário contraditório, ovacionado pela formação na Escola Normal, apresentado por Fraga (2017). Outras duas situações que vão nesse mesmo sentido, se referem às entrevistas produzidas com Lino. Primeiro, a sua admiração e inquietação pelas “Mulheres na História da Matemática”.

Porque eu cedo me interessei também pela história da matemática, por uma coisa muito curiosa. É que eu só via, é, na história da matemática, eu lia assim fragmentos de um autor, de outro, e eu só via a citação de homens. E isso me chamou muito a atenção. Por que na matemática só tem homens? E em física eu via algumas mulheres, como a Madame Curie que me empolgava muito, por que tinha sido a única pessoa que até então tinha ganho dois Prêmios Nobel e em áreas diferentes, né?! (PROFESSOR LINO, 2014).

Sua inquietação com a falta de mulheres na literatura, gera ideia para a composição de uma nova obra que tem por título *As mulheres na História da Matemática* e será uma homenagem à sua primeira professora, por quem Lino detém uma admiração ao seu modo de conduzir a sala de aula.

E eu estou escrevendo meu oitavo livro e o título é: *As Mulheres na História da Matemática*. Esse livro vai ser em homenagem a ela. Então eu já tenho alguns capítulos escritos. O capítulo da Hipátia, o da mulher do Pitágoras, está escrito também, a mulher do Pitágoras que ficou como dona da escola. E tem também o da Sophie Germain, o da Sofia Kovalevskaya também já está escrito, entende? (PROFESSOR LINO, 2014).

A curiosidade de Lino em relação aos espaços frequentados por mulheres, também nos toca. Sua preocupação com a falta de mulheres em livros sobre a história da matemática, apontam para a necessidade de falarmos e expormos as mulheres que ajudaram e ajudam a constituir histórias.

Diante dessa inquietação, se faz necessário também evidenciarmos aqui, as mulheres que Lino cita durante sua formação, como por exemplo, Joana de Oliveira Bender e Martha Blaus de Menezes ao realizarem uma palestra que dentre os

assuntos versava sobre a Teoria dos Conjuntos, em meados da década de 1950, no âmbito do Centro de Estudos Matemáticos (CEM).

É... elas trouxeram, até muito bem imposta, a Joana sobretudo, é... que a Teoria dos Conjuntos, [...] ela disse que a Teoria dos Conjuntos mudaria a estrutura da matemática contemporânea, compreende? E ali foi a primeira vez também que nós ouvimos falar, em 1956, no grupo Bourbaki, entende? Nessa conferência da Joana e da Martha (PROFESSOR LINO, 2014).

Essas mulheres fazem história em um ambiente predominantemente masculino. Joana, segundo Búrigo (2008) estagia com o Grupo Papy na Bélgica onde frequentava eventos internacionais dedicados ao ensino de matemática. Logo após, assume a coordenação da primeira edição do curso de Licenciatura de Curta Duração em Matemática da UFRGS. Martha, por sua vez, foi uma das primeiras professoras licenciadas em matemática no Rio Grande do Sul, além de ter sido uma das primeiras professoras da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) (BÚRIGO, 2013).

Sua trajetória é representativa de um processo de feminização e de profissionalização do professorado no Brasil nos anos 1950, o ensino secundário de matemática deixava de ser atribuição de engenheiros, e era assumido por professores e professoras licenciados; muitos deles oriundos da Escola Normal e com experiência no ensino primário. Sua trajetória é, ao mesmo tempo, singular: não apenas atuou, concomitantemente e durante um longo período, no ensino secundário e na formação de professores, mas dedicou-se, na Faculdade de Filosofia, a disciplinas que estavam organizadas em cátedras distintas – a da Didática e a da Geometria –, vindo a ser, após a reforma universitária de 1970, docente da Faculdade de Educação e do Instituto de Matemática (BÚRIGO, 2013, p. 247).

Martha, Joana, tal como outras mulheres – a citar Beatriz Fischer, Esther Grossi, ou por exemplo, a professora de Lino, as professoras de Regina que a incentivaram a ingressar no Curso Científico – fazem História. Justamente porque puderam e tiveram a oportunidade de circular pelos espaços de formação de professores em um período em que esses lugares tinham como predomínio, o público masculino. Essas mulheres, mesmo com as dificuldades impostas pelo simples fato de “ser mulher”, circulam, produzem e deixam seus nomes marcados em tantas histórias possíveis, sobre a formação de professores de matemática no Brasil e em especial, nessa história contada por nós.

Diversos outros pontos poderiam ser destacados em relação às fontes orais produzidas com nossos colaboradores, sobre a sua formação no Curso de Matemática

da Universidade Católica de Pelotas-RS, ou sobre a sua atuação nas instituições escolares de Pelotas e região. Entretanto, paramos por aqui nesse momento e avançaremos um pouco no tempo cronológico para situar o leitor, de outras questões relacionadas à formação de professores de matemática, da cidade Pelotas.

Professor Lino, Professora Regina e Professora Maria Emilia¹³³, após concluírem o curso de Matemática, ingressaram como professores do Ensino Superior, tanto na Universidade Católica de Pelotas, como na Universidade Federal de Pelotas. Os três professores foram colegas em ambas as instituições.

Cabe aqui então abrir um parêntese em relação à atuação dos professores na Universidade Federal de Pelotas. Professor Lino enfatiza em sua fala que a Universidade Federal, apesar de já ter constituído um Instituto de Física e Matemática (IFM)¹³⁴ desde o ano de 1969, ainda não possuía um curso de formação de professores de matemática na década de 1980.

Só lá na outra universidade eu estou aposentado. Me aposentei lá na outra em 1987, sem ter visto a criação do Curso de Matemática de lá. Ele é posterior à minha saída. Eu gostaria de ter visto, porque eu lutei bastante para sair lá o curso (PROFESSOR LINO, 2014).

Professora Regina e Maria Emilia também comentam a sua atuação na Federal em outros cursos de graduação, lecionando disciplinas do núcleo duro da matemática, justamente porque a Universidade ainda não contava com um curso próprio de formação de professores de matemática.

Dei aula nos cursos de arquitetura na Universidade Federal, depois vim para Católica, dei na Universidade Católica e passei a ter 20 horas na Faculdade de Educação, e 20 horas no Departamento de Matemática, Estatística e Computação. Montei junto com o pessoal da Faculdade de Educação, o curso de pedagogia, onde eu tinha 4 disciplinas de matemática: era matemática aplicada a educação, onde eu tinha 8 horas semanais, depois era metodologia no ensino de matemática, que eu dava também. Depois era estágio de matemática nas séries iniciais, e depois estágio de didática da matemática nos, naquela época eram os Magistérios, os chamados magistérios (PROFESSORA REGINA, 2015).

¹³³ Professor Lino ingressa como docente na Universidade Católica de Pelotas e para a Universidade Federal de Pelotas no ano de 1975. Dados sobre as datas de ingresso da professora Regina e de professora Emilia ainda não foram conhecidas.

¹³⁴ O Instituto de Física e Matemática (IFM) foi criado poucos meses após a fundação da Universidade Federal de Pelotas, através do Artigo 14 do Decreto nº. 65.881, de 16 de dezembro de 1969, que aprovou o Estatuto da Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ifm/apresentacao/>.

Na Federal, naquela época, eu dei cálculo VI, que agora é, para a Meteorologia, eu acho que ele é EDO – Equação Diferencial Ordinária. Cálculo na época era IAM – Introdução de análise matemática para os cursos de Agronomia que era semestral, CDI que é Cálculo Diferencial e Integral, para os cursos de Agronomia porque é tudo misturado. Turmas de 90 eram normais, de 70 também (PROFESSORA MARIA EMILIA, 2015).

As questões relativas à atuação dos nossos colaboradores na Universidade Federal, foram destacadas, uma vez que, desde 1960, a cidade de Pelotas possuía apenas o Curso de Matemática oferecido pela Universidade Católica de Pelotas-RS, instituição de cunho privado. Entretanto, os professores evidenciam que havia a necessidade da criação de um curso de cunho público, vinculado à Universidade Federal.

Professora Regina comenta que vivenciou a criação do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas, e o professor Lino também relatou a expectativa quanto à sua criação, que foi posterior à sua aposentadoria na instituição.

[...] quando nós nos juntamos na Federal para criar o curso de licenciatura. E ali, sim, a gente tinha um grupo, esse grupo tu já estás conhecendo. Daí a gente começou a criar o laboratório, começou a mexer nisso e eu fiz um laboratório próprio (PROFESSORA REGINA, 2015).

O curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Pelotas, foi aprovado na reunião do Conselho Universitário, em 08 de julho de 1991, pela Portaria nº 406 de 16 de julho, desse mesmo ano, constituindo o primeiro curso superior, de formação de professores de matemática, público, da cidade de Pelotas-RS (UFPEL, 2021).

Dessa maneira, se faz necessário considerar alguns pontos em relação ao cenário de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas: o primeiro curso superior de Matemática, objeto desta pesquisa, data de 1960, e foi criado junto a uma instituição privada desse município, que de alguma forma, podemos imaginar, negligenciou os professores que não possuíam disponibilidade financeira para cursá-lo. Essa afirmação nos ajuda a supor que a criação do curso de Matemática da UCPel nem de perto ameniza a falta de profissionais licenciados, uma vez que o primeiro curso superior de formação de professores de matemática vinculado a uma instituição pública na região, é criado cerca 15 anos mais tarde, junto à Universidade Federal de

Rio Grande (FURG), em 1974, na cidade de Rio Grande e, em Pelotas, o primeiro oferecido por uma instituição pública, data de 1991.

Na próxima seção deste trabalho, apresentaremos as nossas compreensões, realizadas até o momento, a respeito da produção desta tese, bem como dos procedimentos teórico-metodológicos que nos guiaram durante nossa trajetória. Ademais, no capítulo “Reflexões sobre um caminhar em movimento” apresentaremos as considerações sobre o movimento de criação do primeiro curso superior de professores de matemática, da cidade de Pelotas, que já conseguimos apontar, além de indicarmos os possíveis desdobramentos desta pesquisa.

PARTE IV

COMPREENSÕES DO CAMINHAR

Compondo narrativas?

Para esta pesquisa, que teve como objetivo tecer compreensões sobre a formação, atuação de professores e a institucionalização do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, criado em 1960, no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), foram entrevistados professores de matemática, que estiveram envolvidos nos movimentos de articulação profissional, em busca de um espaço formal de formação de professores em nível superior, na cidade de Pelotas, na década de 1960, segundo os parâmetros metodológicos da história oral (HO).

As narrativas produzidas através da história oral compõem fontes históricas, segundo os pressupostos teórico-metodológicos que viemos adotando desse referencial¹³⁵. Verena Alberti (2013, p. 24), ao tecer uma “definição” sobre a história oral, nos diz que,

se podemos arriscar uma rápida definição, diríamos que a história oral é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo [...].

Assim, a história oral nos possibilita ouvir relatos de experiências sobre determinados assuntos a partir das entrevistas. É através dessa entrevista que nossos colaboradores, sejam eles professores, ou alunos, têm a oportunidade de tornarem público seus discursos, sendo esta uma maneira de adentrarmos em mundos particulares e privados de nossos colaboradores, sobre o vivido.

No Brasil, parte das pesquisas que mobilizam a história oral no campo da Educação Matemática vem sendo realizadas junto ao Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Dentro desse grupo destaca-se o projeto “Mapeamento da atuação e formação de professores de matemática no Brasil”, que busca realizar um mapa dessa formação docente no cenário nacional. Nesse sentido, trazemos essa pesquisa e buscamos situá-la dentro desse projeto maior por se tratar

¹³⁵ Isso porque da maneira como concebemos a história oral, intencionamos a produção de fontes orais. Para saber mais sobre o assunto, recomenda-se Garnica (2015).

de um trabalho que busca a criação de fontes orais com professores de matemática em relação às suas articulações profissionais, em busca de formação, entre os anos de 1930 e 1970.

Um projeto que pretenda compreender a formação e atuação de professores de matemática (ou professores que ensinam/ensinaram matemática) no Brasil é, desde o princípio, uma tentativa ampla demais para que dela se possa vislumbrar uma conclusão. Assim, esta é uma proposta de pesquisa contínua, flexível (quanto aos temas, fundamentações e metodologias) e que só pode ser pensada coletivamente, aproveitando-se inclusive de estudos que não apenas aqueles desenvolvidos no Grupo. Um primeiro princípio do Mapeamento, portanto, é sua natureza ecumênica. Trata-se, também, de um projeto caleidoscópico, posto que os novos resultados de cada um de seus subprojetos e mesmo a retomada de seus resultados já disponíveis (posto que narrativas podem ser sempre reinterpretadas) podem alterar significativamente todo o cenário até então construído pelas pesquisas já disponíveis (GARNICA, 2018, p. 70).

É importante ressaltar que com o mapeamento não esperamos nem temos a intenção de buscarmos uma completude, ou seja, não temos a intenção de pontuar e registrar cada espaço de formação e atuação de professores de matemática no Brasil. Isso porque nem acreditamos em “uma” história completa. O que nos interessa e nos une é a intenção de interrogar os modos de como se ensina e ensinava, se aprende e aprendia, e como se formavam e se formam professores que ensinam ou ensinavam matemática (GARNICA, 2018, p. 80).

O GHOEM constituiu um aporte teórico-metodológico próprio de história oral¹³⁶ no que diz respeito à produção, tratamento e análise das fontes orais. Além disso, entendemos a metodologia de nosso trabalho como algo em trajetória, ou seja, somos um grupo, que mobilizamos a história oral, ou não, em nossas pesquisas, e dentro dessas mobilizações ainda caminhamos de maneiras variadas e, que ao longo do tempo sofreram, ou não, modificações em nossos modos de produzir história oral.

[...] sempre entendemos metodologia não apenas como um mero conjunto de procedimentos, mas como um complexo que exige também a fundamentação desses procedimentos. Nunca se buscou apenas como fazer, mas por que fazer de determinado modo. Além disso, entendeu-se, desde o princípio, que uma metodologia não é algo estático, mas um arsenal de possibilidades sempre em construção (GARNICA, 2015, p. 38).

¹³⁶ Recomenda-se para melhor compreensão da história oral praticada pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), Garnica (2007).

Dentre as diversas produções¹³⁷ realizadas pelos membros do GHOEM ao longo dos anos, além das que já mobilizamos¹³⁸ na Parte I deste trabalho, neste texto destacaremos mais um trabalho em particular: a tese de doutorado de Fillos (2019).

A tese de Fillos (2019), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da UNESP, Campus Rio Claro, intitulada “Modelagem Matemática nos anos de 1980: narrativas e itinerários de cursos de especialização”, teve como objetivo analisar a dinâmica de idealização e desenvolvimento dos primeiros cursos de especialização com ênfase na modelagem matemática, realizados na década de 1980, e as correlações entre tais cursos e a constituição da educação matemática, no espaço acadêmico-científico brasileiro (FILLOS, 2019), além de interpretar e discutir as experiências pessoais, relatadas através de entrevistas, por professores envolvidos com esses primeiros cursos.

A maneira como Fillos (2019) delineia seu trabalho, compondo as narrativas históricas sobre o contexto de criação e desenvolvimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, se assemelha à intenção desta pesquisa, ou seja, criar narrativas sobre o primeiro curso de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas. Por isso, acreditamos que seja importante o destaque desta pesquisa no que diz respeito aos modos de mobilizar as fontes orais, dentro do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), por entendemos que ela constitui um modelo de análise histórica que nos toca.

Acreditamos que a mobilização das fontes orais produzidas, atrelado ao que se sabe através de documentos institucionais e outras pesquisas sobre o cenário educacional no país, entre as décadas de 1930 e 1970, pode nos trazer uma versão histórica, dentre as tantas possíveis, da atuação e formação de professores de matemática da cidade de Pelotas. Esta versão será uma versão, a minha versão, e será composta das minhas subjetividades, que tanto nos tocam em nosso modo de fazer história oral.

Posto isso, levando em consideração esses cenários e a ideia da composição de narrativas, se faz importante, neste momento, expormos nossos entendimentos de como viemos concebendo histórias e narrativas. É importante ressaltar que não temos

¹³⁷ Recomenda-se o site do GHOEM para outras produções deste grupo: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/>.

¹³⁸ Para voltar e acessar as mobilizações das pesquisas produzidas no âmbito do GHOEM, clique aqui.

pretensão alguma de esgotarmos esse assunto, entretanto, perante os diversos modos de entender narrativa, história e produzir história, queremos deixar demarcadas nossas escolhas.

Compreendendo Histórias

Esta pesquisa se insere dentro do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), dessa maneira, compartilhamos pressupostos dos modos de entender e conceber história que esse grupo vem praticando. Nesse grupo, criamos fontes orais, com variadas finalidades, sendo uma delas realizar uma operação historiográfica.

Entendemos uma operação historiográfica como o movimento composto por um conjunto de ações, que se iniciam com a opção por algumas fontes para, a partir delas, analítica e metodicamente, compor uma narrativa (GARNICA, 2016, p. 42). Utilizar a história oral nesse sentido, implica inaugurar essa operação com as fontes orais produzidas e seguindo o fluxo desta operação-pesquisa, incorporar outras fontes que possam apoiar a criação da narrativa. Isso não quer dizer que recorreremos às fontes orais somente quando as fontes escritas não estão disponíveis, ou apenas nos restringirmos ao uso de fontes orais.

Trata-se de iniciar um processo a partir de uma perspectiva singular, a da narrativa de um sujeito situado, e ir aos poucos abrindo esse diálogo, incorporando escritos e informações outras, ampliando essa perspectiva não para checar a (ou chegar à) verdade do sujeito, mas para criar um enredo plausível no qual narrador e ouvinte se reconheçam: um enredo que narrador e pesquisador julguem significativo como parte do acervo de que dispõem para conhecer determinado aspecto do mundo (GARNICA, 2016, p. 42).

Neste trabalho, por exemplo, intencionamos a composição de narrativas. Ou seja, deseja-se olhar para as fontes orais produzidas com os professores Lino, Regina e Maria Emilia, para o objeto de estudo deste trabalho – a criação do primeiro curso de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas – e para o que há de historiografia que verse sobre esse movimento, compondo narrativas, guiadas e marcadas pelas interpretações que nos tocam sobre essas dinâmicas.

Levando em consideração a nossa operação historiográfica, Garnica (2016) afirma que não nos importa muito apresentar definições clássicas e exaustivas sobre o que chamamos de fonte, documento, história ou historiografia, por exemplo, porque

o nosso interesse está voltado em pontuar que criamos intencionalmente fontes historiográficas e as disponibilizamos para que possamos ou não, utilizá-las em estudos historiográficos, voltados a escrever a história de alguém ou de algo. É por esse motivo que se faz necessário evidenciarmos a concepção de história que defendemos.

Em síntese, concebemos a história como uma ciência problematizadora, que se volta ao passado para tentar compreender o presente (GARNICA, 2016), e a noção de história que viemos defendendo afirma que,

a história é uma invenção de um passado num presente; a presentificação (um registro) de uma ausência (o passado); um recurso que nos permite perceber que o passado comportava muitos outros futuros além daqueles que se efetivaram no presente (GARNICA, 2016, p. 41).

Ou seja, as fontes orais produzidas sobre o movimento de criação do primeiro curso superior de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas, apontam considerações sobre essa dinâmica, produzidas a partir de um lugar que não existe mais e são marcadas pelo tempo, ausências, permanências, contexto social e regional de cada um de nossos colaboradores. São narrativas de existências finitas, processuais, inacabadas, caóticas, registros de futuros desejados no passado, que marcam uma temporalidade – a da memória (GARNICA, 2016, p. 44).

As fontes orais produzidas, que nos tocam justamente pelo seu caráter subjetivo e que se inserem nos modos de nosso fazer historiográfico, por muito tempo foram negligenciadas pela visão positivista da história. Também é recente a mudança na visão de um “passado”, no singular, estático e regido por leis necessárias, que estava lá atrás à espera de ser revelado pelos historiadores (JENKINS, 2013).

Jenkins (2013, p. 10), nesse sentido, nos diz que os historiadores haviam “aprendido que existia passado real e concreto” que deveria ser revelado e interpretado com objetividade e neutralidade, sem a intervenção do narrador, mas que hoje

[...] construímos, pois, uma trama e uma narrativa do passado a partir das fontes existentes, dos recursos teórico-metodológicos escolhidos e de um olhar, dentre vários outros possíveis, marcado por nossa atualidade, vale dizer por nossa inserção cultural e social, enfim, por nossa própria subjetividade.

O autor compreende que a História é um discurso sobre o passado e constitui uma dentre uma série de discursos a respeito do mundo e, que embora esses discursos não criem o mundo físico, eles lhe dão significado através da apropriação que fizemos.

Se o passado é um discurso – retomamos a questão de “uma história”, trazendo a noção de totalidade que por muito tempo foi objeto de discussão – é importante ressaltar que não há como abarcar ou “recuperar” a totalidade dos acontecimentos, uma vez que o “conteúdo” desses acontecimentos é praticamente ilimitado (JENKINS, 2013). É esse entendimento que tomamos para si, pois não temos a intenção de completude, não queremos contar “a” história do primeiro curso superior de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas”, mas sim, “uma” história possível sobre esse movimento, justamente porque acreditamos que existem várias histórias possíveis, uma vez que há também muitos discursos sobre esse mesmo passado.

Albuquerque Júnior (2019) também parece concordar (em parte), com essa visão de uma história como um discurso sobre um passado, e vem trazendo para o campo da História, discussões acerca de outro termo: a invenção. Segundo o autor, a palavra invenção vem sendo utilizada nas últimas décadas, nos variados campos, e parece apontar uma mudança paradigmática no campo da produção do conhecimento.

No campo da historiografia, o uso do termo invenção remete a uma abordagem do evento histórico que enfatiza a descontinuidade, a diferença, a singularidade, além de que, afirma o caráter subjetivo da produção histórica (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 21). É com a virada linguística, a partir dos anos 1970, e da aproximação da história com disciplinas como a Antropologia, Etnografia, Psicanálise e Linguística, que uma mudança acontece: começa-se a questionar a ideia de universalidade do homem e da razão, da racionalidade do sujeito (agente dos eventos históricos ou historiador) e a enfatizar o caráter político, interessado construtivo do próprio saber histórico (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019).

É também com a chamada Nova História¹³⁹, que ao dar preferência à análise das atividades tidas como culturais ou mais ligadas ao campo das práticas simbólicas, das mentalidades, do imaginário, ou dos discursos, também contribui para que a dimensão inventiva humana e historiográfica fosse ressaltada (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019).

Entretanto, ainda que o termo invenção tenha ganhado relevância no campo da história, parece que não há uma concordância entre os historiadores quanto à sua definição, criando o que Albuquerque Júnior (2019) chama de dicotomia moderna, entre a História Social¹⁴⁰ e a História Cultural¹⁴¹.

Para vencer esse dualismo sugere uma Terceira Margem¹⁴². Uma margem onde a História Social e a História Cultural são postas ao encontro uma da outra, ao se misturarem no fluxo, no turbilhonar das ações e práticas humanas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 30).

Nessa terceira margem significa pensar que,

¹³⁹ Segundo Albuquerque Júnior (2019), a chamada Nova História é identificada como a terceira geração da Escola dos *Annales*, influenciada pelos chamados filósofos pós-estruturalistas, tais como Michael Foucault, ou pelos produtores de uma historiografia com base *hermenêutica*, tal como Paul Ricoeur e Michel de Certeau.

¹⁴⁰ História Social: A história social seria aquela que não poria em questão a materialidade, a objetividade, a realidade do fato histórico, mesmo já não considerando possível apreendê-lo em sua totalidade ou tal como ele foi. Mas o defeito estaria do lado do polo do discurso, que, por ser mediado por inúmeras variáveis, não seria capaz de espelhar fielmente a coisa em si. Por ser humano, social, cultural, simbólico, ideológico, subjetivo, este não conseguiria dizer as coisas tais como elas são, os fatos tais como aconteceram, embora não se tenha dúvida de que estes aconteceram em si mesmos. O momento de invenção de qualquer objeto histórico seria o próprio passado e caberia ao saber histórico tentar dar conta dos agentes desta invenção, definindo que práticas, relações sociais, atividades sociais produziram um dado evento. Os documentos históricos são tomados como pistas através das quais se tenta rastrear o momento dessa invenção, os interesses que estavam na raiz de dado acontecimento, os conflitos e as contradições que levaram à sua emergência (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p. 26).

¹⁴¹ História Cultural: Já para a chamada história cultural não se pode confundir empiria e evidência, nem empiria e realidade, como parece fazer Thompson, pois nada é evidente em si mesmo [...] A evidência é produto de uma certa vidência, é construção de uma forma dever, de uma visibilidade e de uma dizibilidade social e historicamente localizada. E o próprio conceito, é o discurso lançado sobre a empiria que a transforma em evidência. Nada é evidente antes de ser evidenciado, ressaltado por alguma forma de nomeação, conceituação ou relato. Para a história cultural, portanto, a invenção do acontecimento histórico, de qualquer objeto ou sujeito da história, se dá no presente, mesmo quando analisa as várias camadas de discursos que o constituíram ao longo do tempo, pois essa historiografia é atravessada pelos tropos da ironia que traz a participação do discurso do historiador na construção da realidade que narra para o centro da reflexão. O historiador irônico é aquele que não se coloca fora do acontecimento que enuncia, do tempo que narra, mas que sabe que seu próprio discurso é mais uma dobra no inabarcável arquivo de enunciações que instituem dados sujeitos e dados objetos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p. 28-29).

¹⁴² Albuquerque Júnior (2019) ao falar de uma terceira margem, refere-se a uma via alternativa para a dicotomia estabelecida entre a história social e história cultural.

[...] a História não se passa apenas no lugar da natureza, da coisa em si, do evento, da matéria ou da realidade, nem se passa apenas do lado da representação, da cultura, da subjetividade, do sujeito, da ideia ou da narrativa, mas se passa entre elas, no ponto de encontro e na mediação entre elas, no lugar onde estas divisões ainda são indiscerníveis, onde estes elementos e variáveis se misturam (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 32).

Nosso entendimento também vai nesse sentido, ou seja, escrevemos as nossas narrativas sobre o primeiro curso superior de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas-RS e estamos olhando para um fato – a criação do curso que se faz necessário perante um cenário – mas também estamos olhando para os sujeitos que reivindicaram esse curso, para as suas histórias particulares, para as dificuldades da profissão, para as amizades formadas, para as vidas existentes ali.

Para Albuquerque Júnior (2019) a História, como um rio, arrasta suas margens para o seu leito num trabalho incessante de corrosão em que natureza e cultura se entrelaçam e se misturam, e ao contrário do que pensamos, não são as margens que produzem o rio – mesmo o limitando e o dando forma –, mas é o fluxo da água, com seu passar incessante, que vai escavando suas margens e dando a elas contornos. Dessa mesma maneira, cometemos esse engano quando pensamos a História. Tanto quando colocamos os objetos como ponto de partida, como quando colocamos os sujeitos como esse ponto inicial, pois a História possui objetos e sujeitos porque os fabrica, inventa-os, tal como o rio inventa o seu curso e produz as suas margens ao passar. Assim, como esses objetos e sujeitos também inventam a história, da mesma maneira que as margens constituem parte inseparável para o rio que o inventam (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019).

Se olharmos para o movimento investigado nessa pesquisa, podemos associar as margens do rio, aos cursos superiores de formação de professores que as universidades começam a oferecer na década de 1930, e que “marca e delimita” o rio histórico da formação de professores no país. Entretanto, esse rio é fugaz, é múltiplo e composto por diversas águas que dão forma a esse movimento de formação de professores, apesar de parecer ter uma superfície homogênea, ou seja, os cursos superiores de formação oferecidos por uma universidade,

No rio, como na História, diferentemente do que pensavam os modernos, nem sempre tudo passa, nem sempre tudo se transporta para frente, nem tudo se arrasta para um télos oceânico. Há redemoinhos, há espirais, há retornos, há águas paradas, há águas desconectadas em poças apodrecidas, há águas que se desencaminham, que saem do curso, que se bifurcam e se esquivam

em furos, igarapés, riachos, pequenos braços de rio que vão dar em nada ou em lugar nenhum (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 36).

Acreditamos que assim como há águas desconectadas no rio que Albuquerque Júnior (2019) propõe, as narrativas produzidas por nós não nos trarão uma história “completa” sobre o movimento de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas, pois além de não termos essa intenção¹⁴³, sabemos que trabalhamos com a memória constituída no hoje e ela também é momentânea¹⁴⁴ e tem suas próprias particularidades.

Ademais, sabemos que é o presente que interroga o passado e a história é uma invenção do presente (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019), dessa maneira, entendemos que a construção das fontes orais sobre a criação do curso de Matemática da Universidade Católica, nos apresenta o movimento ocorrido na década de 1960, e nos traz anseios e clarezas do presente, na fala de nossos colaboradores.

É nosso trabalho como produtores de histórias¹⁴⁵ e profissionais do presente e não do passado, construir mediações entre os diferentes tempos e diferenciar o que é atual, o que é próprio do nosso tempo, do que é apenas contemporâneo, o que está do nosso lado, mas vem de outros tempos, e talvez intuir, abrir a possibilidade de horizontes outros para o futuro (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 40). Assim, ao olharmos para as articulações profissionais dos professores de Pelotas-RS, em torno das décadas de 1930 e 1970, podemos perceber as permanências existentes entre os modos de articulação do professorado no presente e o de outros tempos, assim como evidenciar que a criação dos cursos superiores de formação de professores de matemática, ameniza, mas não acaba com a falta desses professores no cenário educacional brasileiro. Ou além disso, perceber que os problemas relacionados à falta de incentivo salarial, que tanto maltrata nossos colegas de profissão, é um problema que *permanece* e que tem raízes na institucionalização das primeiras escolas da cidade de Pelotas, por exemplo.

¹⁴³ Mais à frente falaremos sobre a ideia de completude.

¹⁴⁴ [...] mais do que “recolher” memórias e performances verbais, o historiador deve provocá-las e, literalmente, contribuir com sua criação: por meio de sua presença, das suas perguntas, das suas reações (PORTELLI, 2011, p. 19-20, inserções nossas).

¹⁴⁵ Optou-se por utilizar o termo produtores de histórias em vez de historiadores, pois entendemos que não temos a formação em história, apesar de trabalharmos com a produção desta.

Neste trabalho, desejamos compor histórias, dentre tantas outras existentes, pois não compactuamos com a ideia de uma história única, tampouco uma única interpretação. Dizemos que ele é possível, mas não único, e tomamos essa ideia de Pinto, Souza, Silva (2021)¹⁴⁶, pois é a versão que nos é possível diante dos objetivos escolhidos, das fontes orais produzidas, do que sabemos sobre o contexto, da maneira como esses eventos nos tocam. A partir dessa história possível, os leitores também farão as suas interpretações e constituirão outras versões dessa mesma história.

Histórias no plural, versões, movimentos construídos e enfatizados nos textos que buscavam a produção de múltiplas histórias em oposição a uma história definitiva. Cada narrativa produzida em momento de entrevista se mantinha (e ainda se mantém nos trabalhos atuais) presente no corpo do texto com o objetivo de proporcionar a um futuro leitor produções outras em um movimento contrário à instituição de uma única história (PINTO, SOUZA, SILVA, 2021, p. 5).

Enunciados os entendimentos a respeito de fontes orais, história e historiografia, acreditamos que não nos compete exaurirmos tais temas, pois não temos formação, tampouco capacidade para isso. Entretanto, de alguma maneira, produzimos história ao constituirmos fontes orais em nossas pesquisas e é por essa razão que se faz necessário apresentarmos algumas noções a respeito do nosso entendimento sobre essa temática. A seguir, para nos ajudar a avançar em nossas compreensões, apresentaremos ao leitor os entendimentos tidos até aqui (ou não), a respeito de narrativas.

Entendendo (ou não) narrativas

Uma pesquisa é feita, também, pelas inúmeras mudanças que lhe acontecem. Mudanças de referenciais, mudanças na estrutura, mudanças de projeto. Um exemplo disso é que parte deste texto sobre narrativas, apesar de já ter sido escrito, não entrou na primeira fase de nosso trabalho. Contudo, após a banca de qualificação, motivados

¹⁴⁶ PINTO, T.; SOUZA, L.; SILVA, C. R. Movimentos político-epistêmicos na produção de histórias da formação de professores de matemática em Mato Grosso do Sul. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 5, p. 1-23, 24 ago. 2021.

pela discussão a respeito dos diversos significados impostos à palavra narrativa, decidimos trazê-lo à cena.

Desejamos compor narrativas sobre o movimento de formação, atuação de professores e a criação e institucionalização do primeiro curso de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas, a partir da mobilização das fontes orais produzidas com professores de matemática, olhando para os movimentos que antecederam e sucederam a criação desse curso, por compreendermos que a institucionalização não acaba e tampouco ameniza o problema da falta de espaços formais de formação de professores, naqueles anos. Desejamos “alinhar” nossas compreensões no formato de narrativas.

Entretanto, ficam as perguntas: mas, afinal, o que é narrar? E o que compreendemos sobre narrativas? Narramos o quê? Experiências podem ser narradas? Mas o que é experiência? São muitas as perguntas que me fiz durante a escrita deste texto. Por isso, sem a intenção de exaurirmos as diferentes vertentes teóricas a respeito de narrativas, tampouco constituirmos um estado da arte sobre, ou, avançarmos em exaustivas conexões e relações entre experiência e narrativas, trazemos essa discussão, no objetivo de que ela nos auxilie a pensar sobre os diferentes modos de produção e entendimento sobre esses temas, além de nos guiar, ou não, quando deixamos demarcadas nossas escolhas. Diante disso, neste texto, trazemos as concepções de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Bruner (2014), Clandinin e Connelly (2015), Larrosa (2002) e Benjamin (1994).

Iniciando minhas buscas por trabalhos de pesquisadores que teorizam sobre a temática de Narrativas, dentro dos trabalhos produzidos no âmbito do GHOEM, as menções à obra de Bolívar, Domingo e Fernández (2001)¹⁴⁷ chegaram sem cerimônia. Assim sendo, começaremos a delinear as nossas interpretações a partir dos entendimentos tidos sobre essa obra em específico.

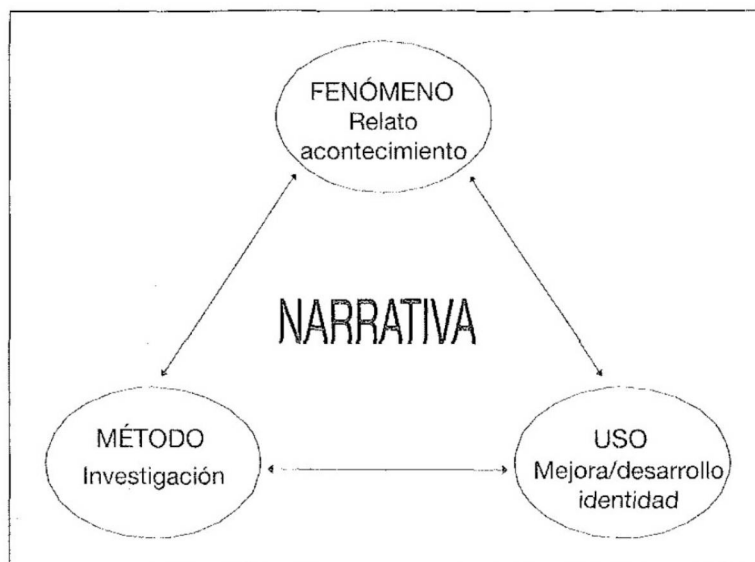
Bolívar, Domingo e Fernández (2001) dizem que é mais fácil delimitar e conhecer o que não é narrativa do que definir narrativa, mas que acima de tudo, o campo conta com um conjunto de trabalhos que vem contribuindo para sua classificação. Além disso, pode se empregar pelo menos três sentidos para a narrativa, sendo o primeiro tomado como relato e os demais como narrativa. São

¹⁴⁷ BOLÍVAR, A., DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación: Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

estes: o fenômeno que se investiga, ou seja, a narrativa como produto; a narrativa como método de investigação; e por último, o uso que se pode fazer da narrativa, como, por exemplo, promover uma reflexão através da narrativa.

Para elucidar melhor essas ideias, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) elaboram o seguinte esquema.

FIGURA 7 – Os três sentidos da narrativa segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001)



Fonte: Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 18).

Em um sentido amplo, os autores ainda afirmam que podemos dizer que os seres humanos em suas relações com os demais e até consigo mesmo, não fazem mais do que contar, imaginar histórias, ou seja, narrar coisas (BOLÍVAR, DOMINGO E FERNANDEZ, 2001, p. 19). Segundo os entendimentos tidos a partir desses autores, narramos o que somos, vivemos e experienciamos. Narramos para nos constituir sociedade, para forjar relações, para sobrevivermos.

Se pudermos fazer um destaque relacionado ao uso da narrativa que queremos tomar nesta pesquisa, acreditamos que mobilizaremos o modelo narrativo, para a partir das fontes orais produzidas, narrarmos uma versão histórica possível sobre a criação do primeiro curso de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas-RS.

Bruner (2014) nos diz que a narrativa dá forma às coisas no mundo real, e em muitos casos, oferece credenciais de acesso à realidade. Contudo, esse processo de construção da realidade é tão rápido que nem sempre é percebido por nós. É a nossa condição de “sujeitos narrativos”, tomando os termos de Eugenio Trías, citado por

Bolívar, Domingo e Fernández (2001), que nos constitui e nos dá identidade dentro das comunidades que fazemos parte.

Se narramos o que somos, o que viemos a ser e o que queremos ser, as narrativas no campo educacional, principalmente no que tange a constituição de dados para uma pesquisa nessa área se mostra muito rica, pois nos traz a subjetividade, que nos é tão cara na composição de nossas pesquisas¹⁴⁸. Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) dizem que as narrativas no âmbito do campo educacional vêm ganhando cada dia mais relevância e que estas alteram os modos habituais do que se entende por conhecimento e sobre o que se importa conhecer.

É a partir das narrativas¹⁴⁹ de professores leigos, por exemplo, que podemos compreender, mesmo que localmente, como era praticado o ensino de matemática antes da criação dos primeiros cursos de formação de professores de matemática nesse contexto, uma vez que documentos de outra natureza não contemplam as perspectivas pessoais, intrínseca da narrativa desse sujeito. É a partir da narrativa de uma professora normalista que ingressa em um curso de matemática que podemos compreender a dificuldade e o choque ao encontrar o cálculo em suas primeiras aulas. Ou, por exemplo, é através da narrativa de outra professora que podemos perceber a sua paixão em ser professora. A narrativa nos possibilita olhar para histórias particulares e constituir cenários possíveis.

Ainda falando do campo da educação, Bolívar Domingos e Fernandez (2001) registram que a mobilização das narrativas, produziu nos anos 1970, dentro das ciências sociais marcada pela tradicional visão positivista, uma perspectiva interpretativa onde o significado dos agentes se converte como o foco central da investigação. Os mesmos autores ainda afirmam que resgatar a dimensão pessoal da profissão docente é também um modo de se opor a certo “anonimato”, sem nome e impessoal.

Em nossas pesquisas, concordamos com o que Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) nos dizem sobre a importância de um não anonimato. Entendemos que é importante darmos os nomes reais de nossos colaboradores porque essa é uma

¹⁴⁸ Quando falamos nossas, estamos nos referindo ao Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

¹⁴⁹ Entendemos que em nossa pesquisa as fontes orais produzidas não podem ser entendidas como sinônimos de narrativas. Entretanto, trechos dela podem vir a se tornar narrativas e é nesse sentido que trazemos esses exemplos para elucidar nossas argumentações.

dimensão que os caracteriza pessoalmente e é isso que queremos em nossas pesquisas, ou ainda conforme Vianna (2000) anuncia, se o que nos interessa são as vidas de nossos colaboradores, não podemos dissociá-las de seus nomes que é o que dá sentido a essas vidas.

Clandinin e Connelly (2015) afirmam ainda que o estudo da narrativa é o estudo da forma em que os seres humanos experienciam o mundo. E é essa experiência que buscamos quando idealizamos a constituição de narrativas para compormos nossa pesquisa. Nos interessa entender como os professores vivenciaram, através do relato de suas experiências, o processo de criação do primeiro curso de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas.

Tomando as ideias de Larrosa (2002) para nos ajudar a entender os diversos significados impostos à palavra experiência, concordamos com ele ao assumirmos a dimensão de que a experiência é o que nos acontece, é aquilo que nos passa,

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 27).

Ou seja, apesar de termos vivenciado o mesmo acontecimento, criamos experiências de maneiras diferentes. Isso pode ser percebido nas fontes orais produzidas com nossos colaboradores, quando ao falarem sobre suas experiências sobre o mesmo curso, os relatos de Lino, Regina e Emilia divergem, pois são marcados por suas experiências particulares, singulares, e por suas subjetividades. Seus relatos são marcados pelas elaborações de sentido que ingressar no Curso de Matemática fez em cada uma de suas vidas.

Todavia, mesmo que os relatos de experiências compartilhados por nossos colaboradores, na visão de Larrosa (2002), não possam ser passados, porque não vivemos aquela experiência, ao serem transmitidas a nós, e particularmente a mim, Laura, na forma de aluna de um curso de doutorado, me proporciona uma experiência, uma nova experiência. Tocam-me e me transformam. Criam em mim uma experiência de aprendizado que tentará ser relatada na forma de narrativa na “Parte III” deste trabalho.

Um outro autor parece concordar com esse entendimento, ao nos falar a respeito de quem narra: o narrador. Segundo Benjamin (1994, p. 201), “o narrador

retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Ou seja, ao narrarmos as experiências relatadas por nossos colaboradores que se fizeram experiência de aprendizado em nós mesmos, criamos um emaranhado de experiências que serão repassadas aos nossos leitores, que, farão ou não, novas experiências.

Dessa maneira, a narrativa possui um caráter artesanal, pois é imbricada de significados e entendimentos que são próprios de quem narra. Benjamin (1994, p. 205) nos diz que

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

É dessa arte que é compor narrativas, que intencionamos mobilizar ao tecer compreensões sobre o primeiro curso de formação de professores de matemática, na cidade de Pelotas-RS. As escolhas de cada narrativa produzida na Parte III deste trabalho são impulsionadas pelas experiências da primeira autora deste texto. A exemplo: estamos estudando um movimento de formação de professores de matemática no estado do Rio Grande do Sul, e isso diz muito sobre a primeira autora, uma vez que sou gaúcha e sou licenciada em matemática. O que quero dizer com isso é que cada escolha é puramente intencional e ao mesmo tempo aleatória, pois parte dos entendimentos que tive sobre as fontes produzidas e os estudos que compuseram minhas pesquisas e da maneira como os acontecimentos se fizeram experiência em mim.

Bem, conforme anunciamos, não temos a intenção de esgotarmos os entendimentos possíveis a respeito das narrativas. A discussão trazida até aqui nos ajuda a pensar na pluralidade de usos da narrativa dentro do nosso próprio grupo e na mobilização de uma metodologia em trajetória. Conforme salienta Rolkouski (2022)¹⁵⁰ “cada um [de nós vai] teorizando sobre algo que lhe atravessou. Ora isso é a memória, ora isso podem ser os ressentimentos, silenciamentos, ora a questão da

¹⁵⁰ ROLKOUSKI, E. (2022), **Comentário de Orientação**. Curitiba, 2022.

textualização de pessoas com pouca escolaridade [...]” ora as questões levantadas por mim sobre narrativas e demarcadas até agora.

Ainda, levando em consideração a necessidade de demarcações teóricas que fazem sentido para esta pesquisa, na próxima seção deste capítulo, abriremos um parêntese ao discutirmos o processo até então novo, no que diz respeito à utilização de fontes orais. Trata-se também, de uma tentativa de pensarmos ainda mais, sobre a história oral, de um ponto de vista de uma metodologia em trajetória.

Pensando sobre história oral e a oportunidade de revisitação de fontes orais

É importante começarmos este texto “Voltando ao Início”, brevemente. Esta pesquisa de doutorado ganhou uma nova roupagem em meados de 2020, durante a pandemia da Covid-19. Como estávamos presos devido ao isolamento social, atuando na Universidade Federal de Pelotas-RS¹⁵¹ e sem condições de realizar a pesquisa que investigaria os Cursos de Verão do Governo Espanhol, retomou-se a pesquisa de Iniciação Científica da primeira autora, que buscava compreender o cenário da formação de professores de matemática da cidade de Pelotas, antes da institucionalização do primeiro curso de Matemática dessa cidade. Esta pesquisa já contava com a produção de fontes orais com três professores de Pelotas.

Assim, neste texto, discutimos o processo de revisitação dessas fontes orais, tanto no que diz respeito aos questionamentos que me fiz como pesquisadora – ao olhar para essas fontes produzidas por mim em outro momento – como aos afetamentos demonstrados por dois de nossos três colaboradores, no hoje, para essas entrevistas realizadas no passado.

No intuito de nos ajudar a pensar sobre esses movimentos, partimos em busca de trabalhos similares, olhando primeiro para os desenvolvidos dentro do GHOEM¹⁵²

¹⁵¹ Como professora Substituta do Departamento de Educação Matemática (DEMAT) dessa instituição.

¹⁵² Embora já existam trabalhos realizados no âmbito do GHOEM que se dedicam a trabalhar com narrativas já produzidas em outros momentos, tais como as mobilizações desenvolvidas por Tizzo (2019), Zaqueu-Xavier (2019), Oliveira (2013) e Brandão (2022) – que investigam as potencialidades das narrativas em processos de formação de professores (Tizzo, 2019; Zaqueu-Xavier, 2019), bem como se dedicam a constituir o sistematizador de textualizações do GHOEM “Hemera” (Oliveira, 2013; Brandão, 2022) –, não foram encontrados trabalhos que se dedicam a olhar para as narrativas, aos moldes do que fizemos nesta pesquisa.

e depois ampliando para trabalhos de História Oral. Foi assim que me deparei com o trabalho de Santhiago, Patai (2021)¹⁵³.

Os autores, nessa ocasião, refletem sobre os resultados de um projeto que coletou entrevistas de história oral, com mulheres brasileiras, nos anos 2010, que já havia se narrado cerca de três décadas antes. Nesse artigo em específico, os autores buscam apresentar os resultados a partir do depoimento de Marialice, que teve sua entrevista coletada nos anos de 1981, 1983 e 2015, e analisados à luz de quatro eixos:

O primeiro deles, metodológico, problematiza as relações intersubjetivas estabelecidas em uma pesquisa projetada no tempo e em diálogo com o desenvolvimento da literatura de história oral entre os anos 1980 e 2010. Os demais, interpretativos, avaliam a construção sintagmática da narrativa de Marialice; os padrões narrativos mobilizados por ela em sua construção de si; e, finalmente, os usos práticos de sua própria história pessoal (SANTHIAGO, PATAI, 2021).

Embora o trabalho desses autores não se refira exatamente ao processo que foi realizado por nosso estudo – em nosso trabalho não foram realizadas novas entrevistas, mas sim o processo de tratamento dessas fontes orais produzidas –, ele nos dá elementos que podem nos ajudar a pensar sobre o movimento que aqui se intenciona.

Começaremos pelas minhas indagações a partir do momento que tive a oportunidade de reescutar as entrevistas produzidas, bem como folhear os materiais e as anotações¹⁵⁴ que me guiaram durante a produção dessas fontes. A preservação desses documentos durante esses quase seis anos é um dos pontos de reflexão que desejo propor, pois é um ato que só foi gerado a partir de movimentos que a iniciação científica despertou em mim.

A possibilidade de trabalhar com a preservação do Acervo Escolar do Colégio Municipal Pelotense (CMP), durante minha Iniciação Científica em meados de 2013, bem como o acesso a lugares quase insalubres, mas que deveriam ter como principal objetivo a guarda da memória institucional, fez em mim uma mudança de pensamento. Eu, como estudante e bolsista de iniciação científica, após ter vivenciado esse

¹⁵³ Uma História Oral em Três Tempos: Relações, construções narrativas, usos práticos da memória.

¹⁵⁴ Uma das imagens desses materiais pode ser vista no capítulo “Um olhar para o que passou: os primeiros contatos e a constituição das fontes orais”, disposto na Parte II deste trabalho.

processo, não poderia simplesmente “colocar fora¹⁵⁵”, descartar os materiais que me ajudaram a compor a minha pesquisa.

A guarda da memória institucional por parte de instituições, bem como de acervos pessoais, no campo da história da educação matemática é um tema que precisa avançar para estar ainda mais no centro das pautas de discussão desses pesquisadores. Embora os objetos de estudos dos diferentes grupos presentes em nosso país sejam os mais variados possíveis, é inevitável não falar da importância dos acervos institucionais, bem como dos acervos pessoais. Esses “lugares de memória¹⁵⁶” nos ajudam a entender outras características de um mesmo movimento. Um exemplo que poderia até mesmo ter sido explorado nesta pesquisa são as fotografias de encontros, reuniões e até mesmo de momentos de descontração, de nossas colaboradoras. Para além do recurso visual, as fotos¹⁵⁷ nos fazem entender que as fontes orais produzidas são vidas e como já falamos algumas vezes, nos interessam as vidas. O que importa em nossa pesquisa são as vidas de nossos colaboradores.

Na pesquisa de Santhiago, Patai (2021, p. 453), a preservação dos materiais originais por parte da pesquisadora, para além das fontes orais produzidas, possibilitou a construção das “histórias de elaboração e documentação dos materiais produzidos”.

A preservação dos materiais de pesquisa originais, por Daphne, permitiu ainda reouvir e digitalizar as entrevistas gravadas em fita cassete; acessar os formulários com dados das entrevistadas e as primeiras versões das transcrições, várias delas com apontamentos manuscritos; rever as notas de campo, feitas no calor da hora; ler a correspondência com a editora que trouxe o livro à luz, com comentários que reorientaram sua composição; e consultar as cartas trocadas entre Daphne e algumas de suas entrevistadas nos anos que se seguiram.

¹⁵⁵ Aqui cabe abrir um parêntese para ressaltar que não pode ser considerado um ato de heroísmo a guarda desses materiais, tampouco que essa situação vire uma panfletagem sobre a guarda compulsória de materiais de qualquer natureza. O ponto que quero discutir é a importância que teve em minha constituição, a participação, em um projeto que intenciona a preservação documental. Esse movimento, iniciado em 2013, hoje, no presente, me possibilita pensar o meu modo de produção de pesquisa e de história oral, justamente por ter preservado esse material. Trata-se de uma reflexão sobre si, sobre mim.

¹⁵⁶ Para ver mais sobre o termo, recomenda-se Rios (2015).

¹⁵⁷ Sobre o uso de fotografias em pesquisa da História da Educação Matemática, recomenda-se o texto de Dalcin (2018) “Fotografias, História e Educação Matemática: Apontamentos para pesquisas sobre a cultura escolar”.

A guarda desses materiais, bem como o olhar no presente, permite que os pesquisadores reflitam sobre os modos de produção de história oral em diferentes tempos e por diferentes pessoas, ajudando a constituir a história da área.

Assim como são muitas as maneiras de olhar para o desenvolvimento da história oral, como área, ao longo do tempo, também são numerosos os caminhos interpretativos para as histórias elicitadas e verbalizadas em tempos, espaços, e para interlocutores diferentes (SANTHIAGO E PATAI, 2021, p. 453).

Em nossas pesquisas, dentro do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), entendemos que embora a HO praticada por nós tenha um conjunto de procedimentos característicos, ela é uma metodologia em trajetória. Um exemplo claro foi o visto no desenvolver desta pesquisa: a guarda desses materiais possibilitou o processo do que venho chamando de revisitação de fontes orais, e nesse movimento, já consegue-se perceber o quanto o meu próprio modo de produzir HO mudou e como ele se constituiu ao longo dos anos.

Se a revisitação causou estranheza e ao mesmo tempo me fez lembrar minha trajetória como pesquisadora¹⁵⁸, com nossas colaboradoras não foi muito diferente. Professora Regina que o diga!

Professora Regina, ao reencontrar em 2020 as fontes orais produzidas em 2015, demonstrou surpresa. Ao reler o material, Regina incomodou-se com a falta de “norma culta”, bem como com a repetição de palavras ou de marcações vocais, que estavam presentes no texto. Quando me retornou, após sua leitura, além de pedir a supressão de alguns pontos, me questionou se não poderíamos deixar o texto mais “limpo”. Nesse momento, eu expliquei-lhe que aquele texto que estávamos trabalhando juntas, diferenciava-se de um texto formal, escrito por ela, justamente porque era texto degravado e textualizado. Não se tratava de um texto narrativo escrito, e, sim, de uma entrevista textualizada.

¹⁵⁸ Para retomar essa discussão, recomenda-se voltar à Parte II, no capítulo: “Um olhar para o que passou: os primeiros contatos e a constituição das fontes orais”.

Após essa conversa, Regina concordou em deixar o texto daquela maneira. Foi nesse dia que ela fez o comentário: “como eu falo a palavra ‘né’?” que já comentamos em outro momento desta pesquisa¹⁵⁹.

Inferir-se que o estranhamento por parte de Regina, bem como a sua tentativa em deixar o texto mais limpo, esteja relacionado à sua trajetória profissional. Regina foi professora universitária e orientadora de monografias. Durante nossos encontros, comentou comigo algumas vezes o quanto ela gostava de corrigir e trabalhar com essa função. Também pode-se inferir que a professora Regina, que tem seu nome reconhecido na academia, teme uma leitura equivocada por parte de outros colegas perante a um texto que tenha seu nome.

Essa última característica também esteve presente durante as conversas com a Professora Maria Emilia, também colaboradora desta pesquisa. Após uma leitura do material, Maria sinalizou diversas pontuações, bem como sugestões em relação à estrutura do texto. Assim como a Professora Regina, Emilia pediu para que deixássemos o texto mais limpo, sem tantas marcações. É importante salientar que a Professora Emilia também foi professora universitária e colega de Regina. Uma conversa a respeito da diferença entre um texto escrito e um texto degravado também foi realizada com professora Emília, a fim de tentar mantermos o texto daquela maneira.

Aqui cabe abrir um parêntese. Essa é uma dificuldade partilhada por colegas pesquisadores que mobilizam a História Oral em suas pesquisas. Entretanto, muitas vezes essas características não aparecem descritas em nossas pesquisas. O que proponho refletir e nos questionarmos é como agimos mediante a esses pedidos? Sabemos que a estrutura de um texto degravado é diferente de um texto escrito, então como explicar ao colaborador que se trata de um texto degravado e que por isso ele não irá ter as mesmas características de um texto narrativo escrito, por ele, por exemplo? De outro lado, como lidar com a vontade de tornar o texto um texto fluído, sem marcas de expressão, se por outro lado essa “limpeza” descaracteriza nossos colaboradores? Há um limite?

¹⁵⁹ “Como eu falo a palavra ‘né’! Fiquei de cara kkkkkk. Mas esta eu tenho que deixar. Esta sou eu. Kkkk Deve ter alunos que contavam quantos ‘nés’ eu dizia kkkkkk?”. Para ver o texto completo, recomenda-se ir a “Um olhar para o que passou: os primeiros contatos e a constituição das fontes orais” (PROFESSORA REGINA, 2015).

Normalmente, a conduta que viemos adotando – após a realização da transcrição e textualização – é a volta do para o colaborador, permitindo que ele tenha direito de vetar ou de autorizar passagens, bem como negociar. Essa conduta em específico, culmina com nosso aceite em relação às sugestões e às modificações sugeridas por nossos colaboradores, como o que ocorreu no caso de Martins Salandim e Silva,

A maioria dos depoentes fez pequenas revisões, sendo que em alguns casos excluíram/incluíram trechos na textualização e complementaram dados/informações conforme nossas solicitações, mas, houve casos de quase desistência da cessão dos direitos, recuos e questionamentos sobre os usos das entrevistas. Silva (2019) destaca que um de seus entrevistados, ainda que inicialmente tenha tido dúvidas sobre conceder a entrevista, após os esclarecimentos quanto todo o processo pelo qual a entrevista passaria, decidiu participar. Por outro lado, outra entrevistada que se mostrou muito interessada em colaborar com o trabalho, depois que concedeu a entrevista com duração de cerca de quatro horas, decidiu, inicialmente, não assinar a carta de cessão sobre textualização, até que tivesse clareza sobre a elaboração desse texto. Após vários outros esclarecimentos e contatos, a entrevistada entendeu a importância do processo de uma entrevista de História Oral e nos concedeu a carta, fazendo pequenos ajustes na redação (MARTINS SALANDIM E SILVA, 2019, p. 408).

Além dos pedidos de remoção de marcações vocais, bem como de ajustes na estrutura já comentados, outra característica que gostaria de trazer para essa discussão diz respeito a pedidos de inserções.

Após o texto voltar da primeira leitura realizada por Maria Emilia, o processo de revisitação de fontes orais trouxe um elemento que, até então, para mim era novo. Professora Emilia sugeriu diversas inserções de nomes, datas, bem como, realizou a inserção de comentários em diversos trechos da entrevista e até mesmo tons de surpresa quando narrava algo que sua leitura no hoje, o faria dizer. Um exemplo dessas inserções pode ser percebido quando ela versa sobre determinado professor que lhe deu aula e no áudio não faz nenhum comentário sobre. Entretanto, no agora, ao reler o texto, ela nos traz alguns comentários que caracterizam profissionalmente esse professor, bem como deixa demarcado exclamações ou frustrações.

É importante ressaltar que a estrutura narrativa não mudou. Maria Emilia mantém a indignação e entusiasmo com os mesmos pontos narrados em 2015. O que difere são alguns comentários que somam a essas indignações, mais indignações ou mais felicidade. Na pesquisa de Santhiago e Patai, os pesquisadores perceberam que a narração de Marialice, quase trinta anos depois, também mantém essa mesma

característica: “Suas narrativas são praticamente idênticas no que diz respeito às expressões utilizadas e aos temas recorrentes (sofrimento, responsabilidade, aceitação)” (SANTHIAGO, PATAI, 2021, p. 457).

Acredita-se que essas mobilizações tenham sido motivadas justamente pela sua leitura no hoje, no presente, para uma leitura de seu texto, produzido no passado. As discussões sobre a memória e como ela atua em diferentes temporalidades não é um assunto novo quando falamos de HO. Portelli (2011) já nos alertava sobre esses pontos ao conversar com um entrevistado com o qual ele já havia realizado outras entrevistas no passado. O fator “tempo” altera a narração, e nesse caso, em específico de professora Maria, pudemos perceber isso de perto.

Todavia, se as narrações foram “alteradas” pelos adicionais de marcação e estrutura, é inevitável não falarmos das permanências. Em nosso primeiro encontro, pessoalmente em 2022, Maria, que já havia realizado uma primeira leitura em sua textualização, agora, no presente, mostrava-se a mesma professora, apaixonada pela “prática pedagógica”, de cerca de sete anos atrás.

Falando de sua textualização, não foi diferente. Quando menciona sobre a importância de um professor saber o “conteúdo” e ter “a didática”, hoje, realiza as mesmas afirmações, inclusive com as mesmas palavras. Em nosso encontro presencial, repetia as afirmações feitas em sua narração. Santiago, Patai (2021) defendem que a cristalização de episódios como esse, no interior da história oral, pode ser entendido a partir de dois caminhos: o da repetição e o da emoção.

Ambos [caminhos] são reconhecidos e analisados pelo neurobiólogo James McGaugh em seu livro *Memory & emotion: the making of lasting memories* (2003). *Ele aponta que a repetição — efetuada à exaustão de uma prática, até que ela seja sabida “de cor” — é um dos mecanismos mais eficazes para a criação de memórias duradouras. [...] McGaugh (2003) reconhece também a emoção como um influxo central para a formação dessas memórias que sobrevivem no tempo. As experiências que nos instigam emocionalmente são aquelas que tendem a permanecer “gravadas” na memória.* Tais experiências podem ser eminentemente individuais ou socialmente ancoradas; importa o nível de “alerta emocional” presente no momento de sua aquisição. Esse nível responderá pela consolidação de determinada memória como uma memória de longa duração, que se refere a muitas horas, dias, meses, anos, e que poderá, posteriormente, ser evocada (SANTHIAGO e PATAI, 2021, p. 464, grifos nossos).

Tomando a sinalização de Santhiago e Patai (2021), parece ficar claro o porquê das marcações a respeito da “prática pedagógica” ou os elogios a um colega,

permanecem na narrativa de Emilia, ainda no hoje. Maria, que ainda hoje atua como professora, fala que nasce para ser professora e o faz isso com brilho nos olhos, com emoção. Além disso, entende que a “prática pedagógica” é também sinônimo de vocação, o que carrega características bem-marcadas pelas tendências de seu período de formação¹⁶⁰ e que provavelmente evocada com repetição por professores e colegas da época; já, quando elogia o colega e amigo de profissão também é marcada pela emoção. Primeiro porque fala de um colega que recentemente partiu, vítima de complicações causadas pela Covid-19, e segundo, porque esse colega era também seu sócio.

Ainda que existam outras possibilidades de exploração com relação à revisitação das fontes orais produzidas, tais como os desdobramentos da memória e outras problematizações, neste ensaio trouxemos as primeiras iniciativas por nós pensadas. Trata-se de um movimento que buscou pensar sobre uma dinâmica nova, no que tange ao tratamento de fontes orais nas pesquisas que tratam de aspectos históricos da história da educação matemática. Refere-se a esse novo olhar, no presente, para uma entrevista produzida no passado, e é justamente por se tratar de algo novo, que as perguntas suscitadas, bem como as reflexões propostas, ainda têm um caminho de reflexão longo a ser percorrido. Entretanto, espera-se que os questionamentos aqui levantados possam servir de reflexão para outras pesquisas que também venham a passar pelo mesmo movimento.

¹⁶⁰ Acredita-se que a formação no Curso Normal, de Maria Emília, em meados da década de 1960 possuía uma preocupação com a metodologia do ensino, que segundo Tanuri (2000), é característica herdada do ideário escolanovista.

REFLEXÕES SOBRE UM CAMINHAR EM MOVIMENTO

Este trabalho teve como objetivo tecer compreensões sobre a atuação, a formação de professores e a institucionalização do primeiro curso superior de formação de professores de matemática, a partir da constituição de narrativas, através das fontes orais produzidas com os professores Lino de Jesus Soares, Regina Al-Alam Elias e Maria Emilia Tavares, que foram alunos do Curso de Matemática da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

Assim, evidenciamos a criação de um curso superior de formação de professores de matemática, reivindicado junto a uma instituição privada do município de Pelotas, na década de 1960, cenário onde a falta de instituições formadoras no país era uma realidade ainda mais presente, tal como também foi demonstrado nos trabalhos de Moraes (2017), Albuquerque (2014), Maier (2021), Bordignon (2016), Cury (2007) e Both (2014), que versam sobre outras regiões do país. Supomos, diante do apresentado, que a criação desse curso, de forma alguma, atende ao professorado pelotense que não pôde arcar com as despesas de um curso oferecido por uma instituição privada. Mais detalhes sobre o curso, tal como o currículo descrito para a primeira turma, ainda não foram encontrados em virtude de os documentos advindos da instituição não estarem disponíveis¹⁶¹.

Além da criação, apresentamos os movimentos de articulação profissional dos professores, antes da criação do primeiro curso investigado. Esses desdobramentos trazem marcas de como o professorado pelotense, que se organizava em associações – Associação Brasileira de Educação, Associação Sul Rio-grandense de Professores, Associação Católica de Professores, Centro de Estudos Matemáticos – ansiava por formações e cursos que os pudessem ajudar na prática de sala de aula.

As fontes orais presentes neste trabalho foram produzidas entre os anos 2014 e 2015, durante o período de graduação da primeira autora e diante de uma pandemia¹⁶², no ano de 2020, vestiu uma nova roupagem para atender os objetivos propostos para este trabalho.

¹⁶¹ De acordo com o quadro de autorizações, reconhecimentos e renovações de reconhecimentos, da Universidade Católica de Pelotas, do dia 19 de junho de 2021, o Curso de Licenciatura em Matemática apresenta *status* “ativo”, no item “Situação do Ministério da Educação” (UCPel, 2021). Entretanto, o que sabemos é que o curso, no momento, não está ofertando novas turmas.

¹⁶² Pandemia de coronavírus (2019).

A antiga pesquisa intencionava olhar para a atuação de professores leigos da cidade de Pelotas, que lecionavam em um lugar que não possuía um curso superior de formação de professores de matemática. O novo olhar dado a este projeto em 2020, amplia esse movimento, ganha uma nova forma e com novos objetivos se torna uma nova pesquisa, olhando para os movimentos anteriores, mas também para a criação do primeiro curso de formação de professores de matemática, situado no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e busca entender o contexto dessa criação.

As fontes orais produzidas com o professor Lino, decorrem de cinco sessões de entrevista que versam sobre diversos aspectos da vida e trajetória desse professor, tornando-se uma “longa narrativa”, mas que nos conta muito sobre o cenário de atuação e formação de professores de matemática em Pelotas-RS, entre as décadas de 1930 e 1970. Agora em 2021, quando começamos o processo de textualização destas entrevistas, chegamos cogitar a exclusão das perguntas realizadas durante a sua constituição e cortar trechos que não necessariamente tocam no objeto deste estudo. Entretanto, optamos por deixá-las no corpo da textualização, uma vez que essas perguntas demonstram os modos de fazer história oral, que a primeira autora deste texto aprendeu ainda na graduação, e se constituem parte importante da pesquisadora que hoje escreve este texto.

Vimos entendendo, no âmbito do Grupo de História Oral e Educação Matemática, que a história oral produzidas por nós não é estática, mas sim, uma metodologia em trajetória (GARNICA, 2018). Como esta pesquisa traça a minha trajetória particular como pesquisadora, nada mais justo do que incorporarmos todas as Lauras na escrita deste texto. Seja a Laura, que pela ansiedade, queria dialogar com a pessoa entrevistada, ou a Laura que quando textualizou essas entrevistas, agora em 2021, brigou muito com a falta de paciência da Laura de 2014. Deixamos evidenciado esta escolha, para que o leitor fique ciente do processo de construção desta pesquisa.

Outra marca se faz importante ressaltar, agora, na escrita destas considerações em construção, no que tange as análises deste trabalho. Tomamos em nossas análises, a ideia da construção de narrativas, tal como Fillos (2019) desenvolve em sua tese de doutorado. O que a autora fez em seu trabalho, dialoga com o que intencionamos, por entendermos possível criarmos uma versão histórica

da criação do primeiro curso superior de formação de professores de matemática da cidade de Pelotas.

Ademais, as fontes orais constituídas com Lino, Regina e Maria Emilia, versam sobre outros movimentos que podem ter contribuído para a institucionalização desse curso, além de trazerem aspectos importantes do cenário de articulação profissional, de professores, entre as décadas de 1930 e 1970, na cidade de Pelotas-RS. Esses aspectos são intrínsecos da história oral e em nenhum outro documento seria possível captar como as criações das associações, ou dos grupos de estudo, marcam os próprios professores desta cidade. Acreditamos que a ideia da criação de narrativas, constituída a partir das fontes orais produzidas e documentos de outras naturezas (pesquisas, artigos, documentos institucionais), nos trazem uma versão histórica possível desse movimento e nos parece cara.

Outra característica importante que a história oral nos traz é a diversidade de temas a serem explorados, a partir de uma única entrevista. Aqui, convém destacarmos alguns que não entraram para o corpo deste trabalho por “escaparem” do tema de pesquisa, mas que se intenciona buscá-los em outro momento.

O primeiro deles diz respeito às aproximações com o Uruguai, evidenciadas por Lino. Durante sua trajetória profissional e de estudos, professor Lino, financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), participa de cursos oferecidos em Montevideo. Pelotas, apesar de não constituir fronteira com o país, está localizada a cerca de duas horas de distância da fronteira. As aproximações com o Uruguai, nos faz questionar as possíveis influências que os países compartilhavam, no ensino de matemática, ainda na década de 1960. Essas questões já foram levantadas em outros estudos, tal como o de Arriada, Michel e Nogueira (2018)¹⁶³, e neste texto fica ainda mais claro outras possíveis relações.

Ainda convém destacar as possíveis relações estabelecidas entre os movimentos escolanovistas e o cenário da formação de professores de matemática, na cidade de Pelotas-RS. A ideia da criação de associações e instituições escolares de cunho laico, evidenciam marcas desse processo.

Ao fim, é fundamental evidenciar a importância de cada colaborador em minha pesquisa e em minha trajetória. Não poderia encerrar este trabalho sem agradecê-los,

¹⁶³ ARRIADA, E.; MICHEL, C. B.; NOGUEIRA, G. M. Brasil e Uruguai: influências e aproximações no campo intelectual. **REVISTA EDUCAÇÃO** (PUCRS. ONLINE), v. 41, p. 289-299, 2018.

sem me preocupar tanto com as minúcias da academia e de uma possível romantização da pesquisa.

Professor Lino, com sua paciência e sabedoria, me guiou por muitas tardes envolvida em uma narrativa que ora falava sobre si, em tom de superação e ora apresentava acontecimentos sobre o universo das matemáticas. Sua narrativa também é marcada pela graça, pela bossa, mas sempre em tom de elegância que extrapolava sua narrativa e terminava em sua vestimenta: sempre de terno, gravata e chapéu fedora. A narrativa de Lino é muito significativa: é um homem, do interior do Rio Grande do Sul, filho mais velho de uma família de treze irmãos. Quando descobre seu fascínio pela matemática, vai em busca de toda oportunidade que pode desfrutar para estudá-la. Se envolve em ações de formação, de estudo, em busca de um espaço formal de formação, um registro que possa lhe confirmar o que tanto almejou: ser professor de matemática.

Professora Regina, uma graça. Desde o primeiro contato se mostrava uma professora gentil, alegre, falante, disposta a dar o melhor de si em qualquer oportunidade. A narrativa, marcada por querer conhecer o outro, ajudar as pessoas, também mostra os desafios de ser mulher em um ambiente extremamente machista como a academia. Vence o medo, desafia o desafiador. Sua história me toca e desperta em mim sentimentos partilhados. Eu não posso olhar para sua história e não me comover. Sou mulher, pesquisadora, na academia. Hoje, cerca de quase 50 anos depois, ainda sofro com as consequências do “ser mulher”. Aqui, a história oral ultrapassa a oralidade, extrapola, como Portelli (2016) já comentou, “uma arte baseada em conjunto de relações”.

Maria Emilia, falante, mas desconfiada, é enérgica. Ao encontrá-la, voltei ao passado e encontrei com minhas professoras da Alfabetização. Também sofre com preconceitos por ser mulher e também não se deixa calar. Ao ser desafiada, mostra do que é capaz com muito estudo. É triste que tenha que ser assim, mas infelizmente ainda é o que acontece. Sua narrativa é marcada pela sua paixão por ensinar e pela “prática pedagógica”. Evidencia os desafios que passou e mostra orgulho pela sua trajetória. Sem dúvidas, também me deixa marcada, tocada pela sua paixão.

Essas três vidas, deixam em mim marcas. Marcas de formação, de semelhanças e me ajudam a compor a minha tese. Foi a partir das fontes orais produzidas através das entrevistas com esses professores, que pude mergulhar no cenário da formação de professores de matemática da cidade de Pelotas, na década

de 1930, e compreender como esses professores se articularam em busca de espaços de formação. Espaços que antecedem o Curso de Matemática da UFPel, que anos mais tarde, venho a frequentar e me graduar. A criação de um curso de formação de professores de matemática, vinculado à Universidade Federal de Pelotas, e de caráter público, é também fruto de desdobramentos desses três professores que, anos mais tarde, professores dessa instituição, reivindicam e lutam por um curso de matemática de caráter público. Sem dúvidas, esta pesquisa só existe porque esse curso foi criado. Obrigada, professoras e professor!

Por fim, é importante ressaltar que este trabalho ainda está aberto e as considerações presentes aqui, partem do que foi desenvolvido para este momento. Intenciona-se que, ao fim desta pesquisa, ela possa contribuir para a historiografia da formação de professores de matemática, particularmente da cidade de Pelotas-RS, contribuindo também com o Projeto Mapeamento da Atuação e Formação de Professores de Matemática no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.

ALBUQUERQUE, M. G. **Da formação polivalente ao movimento da Educação Matemática**: uma trajetória histórica da Formação de Professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012). 2014. 277 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208954>. Acesso em: 26 out. 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **História**: a arte de inventar o passado (ensaios de teoria da história). 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

AMARAL, G. L. **Gatos Pelados x Galinhas Gordas**: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960). 2003. 338f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3641/000390854.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 set. 2021.

_____. A Escola Complementar de Pelotas: 1929-1943. In: TAMBARA, E.; CORSETTI, B. (Org.). **Instituições formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. 1. ed. Pelotas: UFPel/Seiva Publicações, 2008, v. 2, p. 193-214.

ANJOS, M. H. dos. **Estrangeiros e Modernização**: a cidade de Pelotas no último quartel do século XIX. Pelotas: ed. Universitária, 2000.

ARRIADA, E. **A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. 2007. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3539>. Acesso em: 22 set. 2021.

_____. O olhar de Deus: A educação de meninas no Colégio S. José de Pelotas. In: TAMBARA, E.; CORSETTI, B. (Org.). **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. 1. ed. Pelotas: UFPel/Seiva Publicações, 2008, p. 101-134.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Contribuições da Cades para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica. **Bolema**. Rio Claro. v. 23, n. 35, p. 159-183, jun. 2010.

_____. **Textos e contextos**: um esboço da Cades na História da Educação (Matemática). 1 ed. Blumenau: Edifurb, 2013.

BARRETO, I. B. **Lino de Jesus Soares: Uma História de Vida**. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3785>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, F. **“Venha Cá” e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras-BA**, 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência, Bauru, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150317>. Acesso em: 26 out. 2021.

BOTH, B. C. **Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá - MT (1960-1980)**. 2014. 402 p. Dissertação – (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123684>. Acesso em: 26 out. 2021.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación: Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Decreto nº 47.737, de 2 fevereiro de 1960. Concede autorização para o funcionamento de cursos da Faculdade Católica de Filosofia de Pelotas. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 8 de fevereiro de 1960. Seção 1, p. 2060.

_____. Decreto nº 60.061, de 13 de janeiro de 1967. Concede o reconhecimento aos Cursos de Ciências Sociais, Matemática, Física e História Natural da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Pelotas. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 17 de janeiro de 1967. Seção 1, p. 675.

_____. Portaria nº 45, de 09 de fevereiro de 1984. Autoriza conversão de curso da Universidade Católica de Pelotas. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 13 de fevereiro de 1984. Seção 1, p. 2169.

_____. Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT). **Mapa Multimodal** – Rio Grande do Sul. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/dnit/pt-br/download/mapas-multimodais/mapas-multimodais/rs.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BRUNER, J. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. Tradução: Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BÚRIGO, E. Z.. A Matemática Moderna na UFRGS: o protagonismo dos professores da universidade. In: FLORES, C.R.; ARRUDA, J.P. (Org.). **A matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: contribuição para a história da educação matemática**. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2010. p. 89-116.

_____. Tradições modernas: reconfigurações da matemática escolar nos anos 1960. **Bolema** (Rio Claro), v. 23, p. 277-300. 2010.

BÚRIGO, E. Z.; DALCIN, A.; DYNNIKOV, C. M. S. da S.; RIOS, D. F.; FISCHER, M. C. B.; PEREIRA, L. H. **Estudar para Ensinar: práticas e saberes matemáticos nas escolas normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)**. 2016. 41 f. Projeto de Pesquisa. CNPq. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BÚRIGO, E. Z. et. al. **Saberes Matemáticos nas Escolas Normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)**. São Leopoldo-RS: Oikos, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/217049>. Acesso em: 17 maio 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

CORSETTI, B. Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930). **História da Educação (UFPel)**, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 57-75, 1998.

COURANT, R.; ROBBINS, H. **What is mathematics? An elementary approach to ideas and methods**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

CURY, Fernando Guedes. **Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90998>. Acesso em: 18 out. 2021.

DALCIN, A. Fotografia, história e educação matemática: Apontamentos para pesquisas sobre a cultura escolar. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 4, n. 1, p. 20-38, 2018.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, 10 jul. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 18 abr. 2022.

DASSIE, B. A. **Euclides Roxo e a constituição da educação matemática no Brasil**. 2008. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=12024@1>. Acesso em: 13 set. 2021.

DYNNIKOV, C. M. S. DA S.; HEIDT, M. V. Inserção da Matemática Moderna na formação de normalistas do Instituto de Educação Assis Brasil. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 213-224, 6 nov. 2019.

ERMEL, T. F. O lugar da escola primária: os espaços adaptados na história da educação de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX. In: ANPEd Sul, XII, 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre. 2018.

FERREIRA, A. C. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais e a Primeira Licenciatura em Matemática do Estado. In: BRITO, A.J.; MIORIM, M.A.; FERREIRA, A.C. **Histórias de formação de professores: a docência da matemática no Brasil**. EDUFBA. 2018.

FILLOS, L. M. **Modelagem matemática nos anos 1980: narrativas e itinerários de cursos de especialização**. 2019. 376 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191265/fillos_lm_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 23 set. 2019.

FONSECA, M. V. R. A história da Disciplina Didática Geral, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, (FNFi), nos anos de 1950: investigando a produção do Catedrático Luiz Alves de Mattos. **CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL (CURITIBA. ONLINE)**, v. 7, p. 80-100, 2012.

FRAGA, A. S. de. **Trajetórias de alunas-mestras a professoras intelectuais da educação no Rio Grande do Sul (1920 a 1960)**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7670>. Acesso em: 13 jul. 2022.

GARNICA, A. V. M. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. In: **Congresso Ibero Americano de História da Educação Matemática**, I, 2011, Covilhã, Portugal, 2011.

_____. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de matemática. **Alexandria (UFSC)**, v. 06, p. 35-60, 2013.

_____. História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral**, S. I. , v. 18, n. 2, p. 35-53, 2015. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/559>. Acesso em: 26 nov. 2021.

_____. **Pesquisa em História da Educação Matemática no Brasil: sob o signo da pluralidade**. 1 ed. São Paulo: Editora da Física, 2016.

_____. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram matemática no Brasil. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 4, n. 3, 25 dez. 2018.

GOMES, M. L. M. Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática (Online)**, v. 30, p. 424-438, 2016.

JENKINS, K. **A História Repensada**. São Paulo: ed. Contexto, 2013.

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

LEON, A. D. **A valorização da profissão docente em Pelotas nas décadas de 1930 e 1940**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=112679. Acesso em: 22 set. 2021.

LEON, A. D.; AMARAL, G. L. Associação Sul-Rio-Grandense de Professores e Associação Católica de Professores: apontamentos sobre a organização do professorado nas décadas de 1930 e 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 3, p. 169-195, 2010.

LOURO, G. L.. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed., São Paulo: Contexto, 2004.

MAIER, L.T.R. **Uma história dos primeiros cursos de formação de professores de matemática em Santa Catarina**: movimentos e particularidades. 2021. 383 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/11449/204427>. Acesso em: 22 set. 2021.

MAGALHÃES, M. O. Prefácio. In: ANJOS, M. H. dos. **Estrangeiros e Modernização**: a cidade de Pelotas no último quartel do século XIX. Pelotas: ed. Universitária, 2000.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 374f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MARTINS-SALANDIM, M. E.; SILVA, K. A. DA. Entre Facas e Motoserras: problematizando práticas de pesquisa com História Oral. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020.

_____. Quem conduz a narração é o ouvido: mobilizações da História Oral na Educação Matemática. **Perspectivas Da Educação Matemática**, v. 12, n. 29, p. 402-412, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9507>. Acesso em: jun. 2022.

MENJÍVAR, J. C. C. **CFD e Gestar II**: compreensões sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática a partir de um estudo comparado. 2018. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas. Disponível em:
<http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm/dissertacoes/>. Acesso em: 19 set. 2019.

MORAIS, M.B. de. **Se um viajante... Percursos e Histórias sobre a**

Formação de Professores no Rio Grande do Norte. 2017. 1009f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/149971>. Acesso em: 13 set. 2021.

MOREIRA, L. L.; RIOS, D. F. Memórias de um Professor de Matemática de Pelotas: articulações profissionais durante os anos de 1940 e 1960. In: **Anais** do III Congresso Ibero-americano de História da Educação Matemática III CIHEM, 2015, Belém-Pará. Anais do III Congresso Ibero-americano de História da Educação Matemática. Belém: SBHMat, 2015. vol. u. p. 1074-1087.

MOREIRA, L. L. **A Universidade Volante e a formação de professores no interior do Paraná na década de 1960.** 2018. 216 f. Dissertação Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm/wp-content/uploads/sites/27/2018/06/116_LauraLealMoreira_vf.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

MÜLLER, J. Editor (ed.). Sete anos após fechamento do Theatro Sete de Abril, não há data prevista para início de reformas. 2017. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **EM PAUTA UFPEL**. Publicado em 28/08/2017. Atualizado em 27/08/2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/empauta/sete-anos-apos-fechamento-do-theatro-sete-de-abril-nao-ha-data-prevista-para-inicio-de-reformas/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PINTO, N. B.. Zélia Pavão: uma educadora matemática paranaense. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Educadoras Matemáticas: Memórias, Docência e Profissão**. 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013, v. 1, p. 399-410.

PINTO, T.; SOUZA, L.; SILVA, C. R. Movimentos político-epistêmicos na produção de histórias da formação de professores de matemática em Mato Grosso do Sul. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 5, p. 1-23, 24 ago. 2021.

PORTELLI, A. **Ensaio de história oral** / seleção de textos Alesandro Portelli e Ricardo Santhiago. Trad. Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PELOTAS. **Cidade-História: Pelotas pelo tempo.** Pelotas. Disponível em: <https://www.pelotas.com.br/cidade/historia>. Acesso em: 9 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Sobre o RS: Geografia.** Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/geografia>. Acesso em: 08 nov. 2021.

RIOS, D.F. **A modernização da matemática em instituições escolares de Pelotas-RS (1950-1979).** Projeto de Pesquisa. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013. 9 f.

_____. História da Educação Matemática em Pelotas: pesquisa e preservação documental no Colégio Municipal Pelotense. In: AMARAL, G. L. (Org.). **Museu do Colégio Municipal Pelotense: um espaço para a pesquisa, o ensino e a extensão 2004-2014**. 1 ed. Pelotas: EDUCAT, 2014, v. u., p. 107-118.

_____. **Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. 2015. 12f.

_____. Contribuições dos lugares de memória para a formação dos professores de Matemática. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 17, p. 5-23, Edição Especial, 2015.

_____. **Estudar para Ensinar: Práticas e Saberes Matemáticos nas Escolas Normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. 2018.

_____. **Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. 2020. 4f. (Projeto em andamento).

RIOS, D. F.; RODRIGUES, J. M.. Para Guardar o que quer que se Guarde: dos acervos escolares à construção de uma coleção digital. In: BÚRIGO, E. Z.; DALCIN, A.; DYNNIKOV, C. M. S. da S.; RIOS, D. F.; FISCHER, M. C. B. (Org.). **Saberes Matemáticos nas Escolas Normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)**. 1 ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 69-90. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217111/001116239.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática: (im)possibilidades de leitura**. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102138>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. Narrativas e políticas públicas. **Zetetike**, v. 28, p. e020031, 29 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8655048>. Acesso em: 18 out. 2021.

SANGENIS, L. F. C. O Franciscano e o Jesuíta: tradições da educação brasileira. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 691-709, jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/66683>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SANTHIAGO, R.; PATAI, D. Uma História Oral em três tempos: relações, construções narrativas, usos práticos da memória. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, n. 74, p. 450-471, dez. 2021. Disponível em: <https://dSPACE.almg.gov.br/handle/11037/41908>. Acesso em: 05 maio 2022.

SANTOS, M. S.; MOREIRA, L. L.; VIEIRA, A. P. M.; ARAUJO, F. F.; LUZ, L. B.; RIOS, D. F.. Memória e Educação Matemática em Pelotas – Acervo Digital das Práticas Educativas de Matemática do Colégio Pelotense (1902-2000). In: Congresso de Extensão e Cultura da UFPel, I, 2014, Pelotas. **Anais...** Pelotas, 2014. v. 1. p. 349-351.

SANTOS, M. S. **A Constituição de um Fundo Documental e a Matemática no Curso Preparatório à Admissão ao Ginásio Pelotense**. 2019. 295 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Instituto de Física e Matemática. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6572>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SAVIANI, D.. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas-sp: Autores Associados, 2019.

SCHNEIDER, R. P. **A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.

SILVA, C. M.S. A faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e a formação de professores de matemática. In: Reunião Anual da ANPED, 23a., 2000, Caxambu. **Anais....**, Caxambu, 2000.

SOUZA, J. E. Um modo de compor as formas do ensino primário no Rio Grande do Sul: percursos de um processo. In: SOUZA, J. E (Org.). **Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares**. 1 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2020, v. 1, p. 16-53.

STOLL, V. G.; BICA, A. C.; COUTINHO, C. Entre Descrições e Prescrições: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul como fonte para a História da Educação. **Sillóges**, v. 3, p. 685-714, 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30070>. Acesso em: 30 maio 2022.

TAMBARA, E. A. C.; CORSETTI, B. (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul II**. 1 ed. Pelotas: Editora da Universidade UFPel, 2008.

TARGA, Luiz R. P. (Org.). **Gaúchos & Paulistas: dez escritos de história regional comparada**. Porto Alegre: FEE, 1996.

THEATRO SETE DE ABRIL. **Theatro Sete de Abril: História**. Pelotas. Disponível em: <http://www.teatrosetedeabril.com.br/historico/historico.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TIZZO, V. S. **Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores:** potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2019. 488 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180891>. Acesso em: 08 jun. 2022.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS (UCPEL). CATÓLICA: 50 ANOS. Pelotas: Calábria, out. 2010. Disponível em: https://ucpel.edu.br/revista50anos/revista_50_anos_ucpel.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

_____. Comissão Própria de Avaliação. Pró -Reitoria Acadêmica: Cursos de Graduação. Pelotas. 2015. Disponível em: http://cpa.ucpel.edu.br/wp-content/uploads/2017/02/cursos_atos_legais-102015.pdf. Acesso em: 01 dez. 2021.

_____. Comissão Própria de Avaliação. Pró-Reitoria Acadêmica. Cursos de Graduação. Pelotas. 2021. Disponível em: <https://cpa.ucpel.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/Quadro-de-autorizacoes.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). Instituto de Física e Matemática (IFM): Apresentação. Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ifm/apresentacao/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

_____. Licenciatura em Matemática: Histórico. Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/matematicadiurno/apresentacao/historico/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). Matemática: Informações Gerais. Santa Maria. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/matematica/informacoes-gerais/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

_____. UFSM: História. Santa Maria. Disponível em: <https://www.ufsm.br/historia/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

_____. Coral UFSM. UFSM: Cronologia: Os fatos que antecederam a criação. Santa Maria. Editado por Gilson Piber e Milton Oliveira. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/revista/numero05/cronologia1.html>. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). A FURG: História. Rio Grande. Disponível em: <https://www.furg.br/a-furg/historia>. Acesso em: 11 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). A UFRGS: Histórico. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. Acesso em: 10 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). Jorge Emmanuel Ferreira Barbosa: tudo isso é essência do todo que constitui a minha vida. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=jorge-emmanuel-ferreira-barbosa>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VALENTE, W. R. Quem somos nós, Professores de Matemática. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, ago. 2012.

VIANNA, C. R. **Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática**. 573f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

VIANNA, C. R. Sobre Narrativas. In: GUTIERRE, L. S.. OLIVEIRA, A. G. **Memórias da Educação Matemática no Brasil**. Brasília, 2021. (Prefácio, Posfácio/Prefácio).

VIEIRA, C. S. **Extensão Universitária: concepções presentes na formalização, em propostas e práticas desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná (1968-1987)**. 2014. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Carina%20Silva%20Vieira.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

WOLSKI, D. T. R. M. **O movimento das reformas curriculares da licenciatura em matemática da Universidade Federal do Paraná: algumas referências ao conhecimento pedagógico do conteúdo**. 2007. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_wolski.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M. **Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar**. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181137>. Acesso em: 08 jun. 2022.

POST SCRIPTUM

Caminhando nos porões de uma pesquisa

“Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (VEIGA-NETO, 2012, p. 269)

Caro leitor, esta seção pode soar quase como um desabafo para quem preza por uma tese “redonda”, totalmente encaixada. Este texto surge da necessidade de trazer à luz a minha caminhada pelos porões escuros durante esta pesquisa acadêmica. Surge para falarmos dos porões, fazendo alusão ao trabalho de Veiga-Neto (2012) que compõe a epígrafe deste texto, ou se você preferir, dos bastidores, da cozinha de um trabalho acadêmico. daquelas coisas que ficam escondidas, mas que sem elas não se conseguiria constituir o trabalho como um todo. Trata-se de um daqueles “capítulos” que quase não se vê nas teses ou dissertações, mas que por reverberarem em mim de alguma maneira quando leio algo do tipo, sinto necessidade de trazê-lo também para o meu trabalho. Surge para falar dos momentos escuros, dos momentos em que ficamos tão incomodados com alguma leitura que isso nos faz nos mover. Mover em busca da luz? Nem que para isso tenhamos que nos mover para trás, para dentro de nós mesmos. Surge para falar desses incômodos que quase sempre são esquecidos na hora da “limpeza final” da tese. Por isso, sinta-se à vontade para pulá-lo ou para caminharmos juntos pela penumbra.

Quero descortinar esses momentos, porque entendo que escrevendo, lendo sobre e olhando para essas situações, consigo racionalizar e me entender como profissional e pesquisadora em formação. Por isso trago estes ensaios.

Veiga-Neto (2012) fazendo alusão ao trabalho de Bachelard (2003), diz que o porão é, a princípio, o ser obscuro da casa e que nesse lugar a racionalização é menos rápida e nunca é definitiva. Penso assim como esse autor, que é justamente por isso que devemos nos questionar e retornar aos lados escuros desses entendimentos, ao invés de nos agarrarmos a versões prontas e acabadas de temas que estão sacramentados dentro da academia. Acredito que é através desses movimentos, que temos a oportunidade de traços novos entendimentos e nossas próprias conclusões.

Mas é justamente por isso que é importante adentrar nesse lugar e escrutiná-lo o mais cuidadosa e intensamente possível, pois, apesar de escuro, ele guarda os arquétipos que, sem sabermos que são construções contingentes, tomamos como verdades necessárias (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Na metáfora que tomarei em meu caso, estou tomando o meu período de doutoramento como a casa¹⁶⁴. O meu sótão é o título de doutora. Algo tão esperado e ansiado por mim que me possibilitará olhar para outros lugares, quem sabe para alçar novos voos. Meus andares intermediários são compostos de meus estudos desde a graduação, dentro do campo da educação matemática e em específico na linha de história da educação matemática. Entendo como meu porão todos os momentos de dificuldades que tive ao longo de minha jornada como estudante, e que ao final, não são lembrados com tanta frequência. Meus anos difíceis na faculdade de matemática ao me deparar com as disciplinas de núcleo duro; minhas tentativas frustradas de entender memória e história ao viés de Pierre LeGoff ainda no mestrado e, agora no doutorado, a questão das narrativas, o processo de revisitação de fontes orais, dentre outras dificuldades que ainda estão naqueles cantinhos, amontoadas, quase que esquecidas esperando o momento certo de serem revisitadas.

Diante dos avisos dados, nesse capítulo em específico vamos dialogar sobre narrativas e sobre a revisitação de fontes orais. É importante relembrar que essa pesquisa por ter sido retomada quase cinco anos depois¹⁶⁵ já contava com fontes orais produzidas e esse resgate nos possibilitou o que viemos chamando, dentro do Grupo de História Oral e Educação Matemática, de revisitação de fontes orais.

E quando se falava em entrevista como sinônimo de narrativas?

“Uma entrevista não é uma narrativa!” (Vianna, 2021, p. 2).

Eu sei, é difícil em um primeiro momento. Ainda mais, depois que você percebe que talvez todo o seu trabalho tenha sido pautado em um conceito usado de maneira “equivocada”. Foi assim que eu me vi há poucos dias da entrega deste texto para a banca de meu Exame de Qualificação. O vazio existencial causado pela epígrafe desta seção foi grande. Eu entrava nos lugares que frequento e estava ali só

¹⁶⁴ Veiga-Neto faz alusão ao trabalho de Bachelard ao falar sobre a casa e, para ele, sua casa é disposta da seguinte maneira: “Penso que é absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão)” (VEIGA-NETO, 2012, p. 272). Para entender mais a relação de Casa que tomamos, recomenda-se Veiga-Neto (2012).

¹⁶⁵ Para ver sobre as origens dessa pesquisa, recomenda-se “Voltando ao Início”.

de corpo presente. Eu só conseguia pensar em como iria ajustar toda a ideia de que “uma entrevista não é uma narrativa”, no corpo de meu texto, há poucos dias da entrega final para meu orientador.

Foi a partir da leitura de Vianna (2021), indicada pelo Professor Emerson, no prefácio de “Memórias da Educação Matemática no Brasil”¹⁶⁶ que esse vazio existencial surgiu. Com essa leitura vieram algumas trocas de *e-mails*¹⁶⁷ e uma mudança em boa parte deste meu texto. Deixe-me situar o leitor: a ideia, para o texto, estava pautada na construção de um diálogo histórico a partir das *narrativas* de meus colaboradores.

Intencionávamos mobilizar os conceitos de narrativas trazidos por Bolívar, Domingos e Fernández (2001) ao dizer que tudo pode ser narrado e que é mais fácil delimitar e conhecer o que não é narrativa, do que definir narrativa. Por entender que meu objeto de estudo eram as *narrativas* produzidas, acreditava-se que dialogar sobre narrativas, fazia sentido.

Mas acontece que depois da leitura do prefácio de Professor Carlos, percebi que há um equívoco no que chamo de narrativas. E, não foi por falta de avisos por parte de meu orientador, o Professor Emerson. Acontece que eu entendia que após a realização das entrevistas, os textos transcritos e textualizados tinham “automaticamente” ganhado *status* de narrativas: narrativas de Lino, Regina e Maria Emilia.

Então, utilizaríamos a abordagem narrativa para a constituição de nossas fontes, tal qual, usaríamos o modelo¹⁶⁸ narrativo para narrarmos uma versão histórica possível, sobre a criação do primeiro curso de formação de professores de matemática, da cidade de Pelotas-RS.

Eu dizia que é através das narrativas produzidas com professores leigos, por exemplo, que poderíamos compreender como era praticado o ensino de matemática, antes da criação dos primeiros cursos de formação de professores de matemática, de determinado contexto, uma vez que os documentos de outra natureza não

¹⁶⁶ GUTIERRE, L. S. OLIVEIRA, A. G. **Memórias da Educação Matemática no Brasil**. 2. ed. Brasília: SBEM, 2021, v. 2.

¹⁶⁷ Depois da leitura, por sugestão do prof. Emerson, começamos uma troca de *e-mails* com o professor Carlos Roberto Vianna, sobre o assunto de narrativas.

¹⁶⁸ Bolívar, Domingo e Fernández (2001) dizem que podem se empregar pelo menos três sentidos para a narrativa, sendo o primeiro tomado como relato e os demais como narrativa. São estes: o fenômeno que se investiga, ou seja, a narrativa como produto; a narrativa como método de investigação; e por último, o uso que se pode fazer da narrativa, como, promover uma reflexão através da narrativa.

contemplam as perspectivas pessoais, intrínseca do ponto de vista desse sujeito. Dessa mesma maneira, era a partir da narrativa constituída com uma professora normalista, que ingressa em um curso de matemática, que poderíamos anunciar o seu choque ao encontrar o cálculo em suas primeiras aulas. Ou, por exemplo, é através da narrativa produzida com outra professora de matemática, que poderíamos anunciar a sua paixão em ser professora. A constituição de *narrativas* nos possibilitaria olhar para histórias particulares e constituir cenários possíveis.

Entretanto, minhas textualizações, da forma como as mantive até aqui, não deveriam ser chamadas de narrativas dos professores, porque elas não se constituem narrativas. As textualizações são fontes históricas, produzidas através da oralidade, da maneira como estão postas neste trabalho. São textos em coautoria, constituídos por mim, a partir de entrevistas realizadas com os professores colaboradores desta pesquisa.

Todavia, mesmo que hoje as minhas entrevistas não sejam narrativas, partes dessas entrevistas podem vir a se tornar narrativas, segundo os entendimentos tidos a partir da leitura de Vianna (2021). Para isso basta que eu incorpore as perguntas destas entrevistas, no corpo de um texto único, tornando-a mais fluída. E é essa diferença do “tornando-a”, que precisamos nos atentar para que não façamos o uso de “entrevistas” como sinônimo de “narrativas”.

Nós podemos desenvolver mecanismos para que ela “se torne”, ou para que muitas partes delas se tornem, ou para favorecer que haja um grande número de partes que se tornem. Mas a cada vez que a gente usar “se tornar” deve ecoar na nossa cabeça que se a entrevista fosse uma narrativa a gente não deveria mobilizar esforço para que ela se tornasse uma (Prof. Carlos, via *e-mail*, 2021¹⁶⁹).

Além disso, mesmo que as entrevistas se tornem narrativas, estas serão narrativas nossas, de quem as escreve, pois não é o colaborador quem está narrando esses textos e eu instantaneamente estou digitando-os. Sou eu, que a partir de um processo de transcrição e textualização, estou constituindo uma narrativa.

Trago essa discussão sobre narrativas porque entendo que uma pesquisa de doutorado deveria também acolher os momentos de frustração, engano ou até mesmo desilusão. Uma tese é uma construção e como qualquer outra construção, ela é feita

¹⁶⁹ VIANNA, C. R. Uma entrevista não é uma narrativa. Mensagem pessoal. Mensagem recebida por: <rolkouski@uol.com.br; lauraamoreira@gmail.com> em 24 nov. 2021.

de processos. Olhar para os porões do que me sustentam me ajuda a clarear minhas fraquezas e meus entendimentos a respeito de meus objetos de estudos.

Nossa tarefa é justamente afastar dele a escuridão, para que lá embaixo se possa desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos, e de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Além disso, prestar atenção aos diversos significados impostos ao uso de narrativas e até mesmo questioná-los, não significa dizer que quero me especializar nesse assunto, tampouco fazer o que se chama “estado da arte” sobre. Interessa-me, olhar para a constituição desses entendimentos, para assim, poder fazer escolhas, as minhas escolhas, as que julgo positivas e defensáveis (VEIGA-NETO, 2012).

Bem, esclarecidos os entendimentos tidos até aqui sobre o uso equivocado de narrativa como sinônimo de entrevistas, cabe ressaltar, e vocês já devem ter percebido, que as discussões acerca deste tema, ou melhor, esses esforços de descermos aos meus anseios a respeito das narrativas, atçou em mim, outras indagações (VEIGA-NETO, 2012) que vieram a compor o capítulo “Compondo Narrativas?”.

Por fim, encerramos estes ensaios descortinando alguns temas que ficariam escondidos na realização de uma tese e que raramente aparecem na versão final. Acredito que seja importante mostrar que um trabalho não é linear. Neste texto, olhamos para os túneis, lugar que quase todos percorremos aflitos, em busca de uma luz ao seu final, mas, que ao final, pouco se fala dos momentos em que passamos no escuro. Esperamos que estas reflexões trazidas também possam auxiliar, ou pelo menos, deixá-lo mais calmo, quem, em algum momento, também se sentiu perdido com a mudança de um referencial ou então com o desenvolver de seu trabalho de doutorado.

**APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – LINO
DE JESUS SOARES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu Lino
de Jesus Soares, brasileiro, profissão
professor, estado civil casado, portador de
carteira de identidade nº. 4030086501 Órgão Expedidor S.S.P.
CPF nº. 065542700-78 residente e domiciliado à Rua General-
ves Chaves, 4968

autorizo o uso, gratuita e espontaneamente, da versão transcrita das
entrevistas de caráter histórico que prestei aos pesquisadores Diogo Franco
Rios e Laura Leal Moreira em Pelotas, no segundo semestre de 2014, ficando,
consequentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e
acadêmicos, as mencionadas entrevistas, no todo ou em parte, editadas ou
não, bem como permitir a terceiros o acesso às mesmas para fins idênticos.

Declaro ainda que autorizo a explicitação da autoria das entrevistas.

Em anexo seguem as páginas em que consta a versão autorizada por mim
para os usos acima mencionados.

Pelotas, 26/02/2015

Lino J. Soares
Lino de Jesus Soares

APÊNDICE 2 – PRIMEIRO CONTATO COM A PROFESSORA REGINA VIA E-MAIL – 13 DE AGOSTO DE 2020

Olá professora, Regina. Torcendo muito para que esse ainda seja seu e-mail

Tudo bem com você? Desejo que sim!

Não sei se ainda lembra de mim, mas novamente vou me apresentar.

Sou a Laura, uma aluna da Universidade Federal de Pelotas que em meados de 2015 estive conversando com você sobre a criação do curso de Matemática da Universidade Católica.

Então, a vida me trouxe novamente a Pelotas e agora pude retomar aquele trabalho.

Meu contato vem perguntar se você ainda está disposta a seguirmos com os procedimentos de aprovação do material realizado naquele tempo.

Se você quiser, podemos marcar uma chamada via skype, ou WhatsApp para que eu possa explicar melhor o que pretendo!

Abraços!

APÊNDICE 3 – CONTATO COM A PROFESSORA REGINA AL-ALAM ELIAS, NO DIA 30 DE JUNHO DE 2021

Olá Professora Regina Al- Alam Elias, tudo bem?

Encaminho, em anexo, o material referente à entrevista, realizada em 29/04/2015.

São cinco arquivos: a carta de apresentação de minha pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido, transcrição literal da entrevista, a textualização e a carta de cessão de direitos.

A carta de apresentação, trata-se de um documento apenas para seu conhecimento e não precisa ser devolvida.

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), deverá ser assinado. Ele dirá que você está ciente do que minha pesquisa irá fazer e, e que você está ciente disso.

A transcrição é apenas para seu conhecimento também e não precisa ser devolvida.

A textualização é um texto editado, e com algumas intervenções minhas. Solicito que você o confira, e faça as adequações, correções, inserções ou omita o que julgar necessário no texto chamado **Textualização**, que é o único documento que, integralmente, será disponibilizado publicamente, incorporado à tese (é o único documento que está em formato Word, conforme combinamos).

Algumas palavras ou sentenças estão sinalizadas em amarelo, pois tive dúvidas quanto à grafia ou não consegui entender perfeitamente na gravação.

Envio também uma **Carta de Cessão de Direitos** que **precisa ser assinada** em algum momento. Sem essa carta não poderei utilizar sua entrevista, que é muito importante para meu trabalho.

Esta carta poderá ser assinada mais tarde, quando a textualização estiver inteiramente de seu acordo.

Mais uma vez agradeço muitíssimo a sua atenção e participação em minha pesquisa. Qualquer dúvida, entre em contato.

Um abraço!

Laura Leal Moreira

APÊNDICE 4 – CARTA DE CESSÃO – REGINA AL-ALAM ELIAS

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, REGINA AL-ALAM ELIAS, autorizo o uso dos documentos escritos, elaborados a partir da entrevista que concedi a Laura Leal Moreira, para compor a tese de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da UFPR. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser citada por outros. A reprodução integral ou parcial da textualização, em outros textos, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização faz parte.

Pelotas, ____ de _____ de _____.

Regina Al - Alam Elias

Prof. REGINA AL-ALAM ELIAS

RG: 1026033413

APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – REGINA AL-ALAM ELIAS

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Emerson Rolkouski e Laura Leal Moreira, professor e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o (a) Senhor (a) professor (a) a participar de um estudo intitulado “Da criação de grupos de estudos ao primeiro curso de formação de professores de Matemática”. Espera-se com essa pesquisa contribuir para a ampliação do entendimento sobre a institucionalização do primeiro curso de formação de professores de matemática, criado em 1960 no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) na cidade de Pelotas

a) O objetivo desta pesquisa é tecer compreensões sobre a institucionalização do primeiro curso de formação de professores de matemática, criado em 1960 no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) na cidade de Pelotas.

b) Caso o (a) senhor (a) participe da pesquisa, será necessário responder a uma entrevista aberta, que se dará por meio de palavras-chave relacionadas a aspectos da institucionalização do primeiro curso formação de professores de Matemática da cidade de Pelotas. Após a entrevista os pesquisadores irão transcrever a entrevista, textualizá-la e ela retornar ao senhor (a) via e-mail para que você a leia e esteja à vontade para suprimir ou acrescentar algo. Após sua leitura, será solicitada também via e-mail, a assinatura da Carta de Cessão das fontes orais. Recomendamos que o (a) senhor (a), mantenha uma cópia desses documentos eletrônicos (Carta de Cessão e TCLE).

c) Para tanto o (a) senhor (a) deverá comparecer de maneira remota via plataforma digital (*Skype, Zoom, Google Meet, Whatsapp*, ou outro de sua preferência), para participar da entrevista, o que levará aproximadamente uma hora e trinta minutos.

d) É possível que o (a) senhor (a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimentos durante a entrevista.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser desconforto e constrangimento e como medidas de minimização e proteção, as palavras-chave foram escolhidas, levando em consideração sua atuação no período do estudo.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são mostrar a importância, dentro do campo da História da Educação Matemática e dentro do escopo de um projeto que tenta “mapear a história da formação de professores de matemática no Brasil”, de entender como os professores de matemática se articulavam (dentro dos centros de estudos ou dos centros de formação já citados) e buscavam uma formação específica, em nível superior. A pesquisa nos apresentará detalhes importantes de como a legislação educacional e a formação de professores de um modo geral aconteceu no Rio Grande do Sul, e especificamente em Pelotas-RS, entre a década de 1960.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

g) Os pesquisadores Laura Leal Moreira e Emerson Rolkouski responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Avenida Ferreira Viana, 3010, casa 157 – Pelotas-RS ou no Centro Politécnico, edifício da Administração – 4º andar – Jardim das Américas, Curitiba/PR, CEP: 81531-970, CX 19081, (41) 3361-3696, no horário de segunda a sexta-feira das 09h às 12h e segunda a sexta-feira das 13h às 17h, através dos seguintes telefones: (53) 99929-5551 e (41) 9245-6966 ou através dos e-mails: lauraamoreira@gmail.com e rolkouski@uol.com.br. Estamos à disposição para esclarecer eventuais dúvidas que o (a) senhor (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado.

i) O material obtido através das entrevistas, será utilizado para essa pesquisa e será destruído do computador dos pesquisadores e do grupo ao término do estudo, dentro de dez anos.

j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas Emerson Rolkouski e Laura Leal Moreira sob forma de textualização, para que a identidade do participante seja preservada e mantida a confidencialidade. Este estudo **pretende usar seu nome completo durante a realização desta pesquisa, portanto:**

Permito a revelação de minha identificação durante a fase de análise dos dados no decorrer da pesquisa;

Não permito a revelação de minha identificação durante a fase de análise dos dados no decorrer da pesquisa .

k) O senhor (a) **terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, seu nome será revelado**

Permito a minha identificação na publicação dos resultados da pesquisa;

Não permito a minha identificação na publicação dos resultados da pesquisa.

l) Se o (a) senhor (a) tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar |
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

3

realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

m) Caso o (a) senhor (a) sinta necessidade de revisitar esse documento de maneira online, ele pode ser acessado via link: https://1drv.ms/w/s!AkqN1ikxALeQs0OiPhoPrI-o_Lqi?e=3oetAB. Recomendamos que o (a) senhor (a), mantenha uma cópia desse documento eletrônico.

Eu, REGINA AL-ALAM ELIAS li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ___ de _____ de 2021.

Regina al - Alam Elias

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Laura Leal Moreira

ANEXO 1

Esse documento também pode ser acessado via endereço eletrônico:
<https://1drv.ms/w/s!AkgN1ikxALeQs0OiPhoPrI-o_Lgi?e=3oetAB>.

APÊNDICE 6 – PRIMEIRO CONTATO COM A PROFESSORA MARIA EMILIA VIA *E-MAIL* – 06 DE OUTUBRO DE 2021

Olá prof. Maria Emília, como você está?

Me chamo Laura Leal Moreira e peguei seu contato com a prof. Regina. Estou torcendo para que um destes seja o seu email ativo!

Vou me apresentar brevemente para ver se você lembra de mim.

Em meados de 2015 estive no seu local de trabalho realizando uma entrevista com você. Naquela época estava cursando a Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas e com a sua entrevista e de mais alguns professores (Lino e Regina Al-Allam), estava construindo um projeto de mestrado que visava a construção do panorama histórico da criação do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Católica de Pelotas. No entanto aquele projeto teve que ser deixado de lado por algum tempo pois ingressei em um curso de mestrado fora do estado do Rio Grande do Sul. Agora em 2020 retomei esse projeto em meu curso de doutoramento e, como a sua entrevista ainda estava sob minha posse, gostaria de saber se você ainda está disposta a me autorizar o seu relato.

Atualmente o seu relato está transcrito e textualizado e se você estiver disposta a continuar sendo minha colaboradora, que adianto desde já, seria de extrema importância para minha tese, podemos agendar uma reunião via skype ou meet, ou como você preferir, para que eu possa sanar dúvidas e contar um pouco mais sobre o que venho fazendo e se você estiver disposta e concordar, realizar a autorização dessas fontes.

Obrigada desde já!

Estou a disposição para suas dúvidas, tanto pelo whatsapp, como pelo meu email: lauraamoreira@gmail.com

Abraços e espero que você esteja bem e com saúde!

--

Laura Leal Moreira

Licenciada em Matemática (UFPel)

Doutoranda em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR)

lauraamoreira@gmail.com

APÊNDICE 7 – CARTA DE CESSÃO – MARIA EMILIA TAVARES

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Maria Emilia Nunes Tavares, autorizo o uso dos documentos escritos, elaborados a partir da entrevista que concedi a Laura Leal Moreira, para compor a tese de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da UFPR. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser citada por outros. A reprodução integral ou parcial da textualização, em outros textos, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo dessa reprodução constar obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização faz parte.

Pelotas, 09 de maio de 2022.

J. V. Tavares

Prof.

RG: 10.11277.041.....

APÊNDICE 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MARIA EMILIA TAVARES

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Emerson Rolkouski e Laura Leal Moreira, professor e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o (a) Senhor (a) professor (a) a participar de um estudo intitulado "Da criação de grupos de estudos ao primeiro curso de formação de professores de Matemática". Espera-se com essa pesquisa contribuir para a ampliação do entendimento sobre a institucionalização do primeiro curso de formação de professores de matemática, criado em 1960 no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) na cidade de Pelotas

a) O objetivo desta pesquisa é tecer compreensões sobre a institucionalização do primeiro curso de formação de professores de matemática, criado em 1960 no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) na cidade de Pelotas.

b) Caso o (a) senhor (a) participe da pesquisa, será necessário responder a uma entrevista aberta, que se dará por meio de palavras-chave relacionadas a aspectos da institucionalização do primeiro curso formação de professores de Matemática da cidade de Pelotas. Após a entrevista os pesquisadores irão transcrever a entrevista, textualizá-la e ela retornar ao senhor (a) via e-mail para que você a leia e esteja à vontade para suprimir ou acrescentar algo. Após sua leitura, será solicitada também via e-mail, a assinatura da Carta de Cessão das fontes orais. Recomendamos que o (a) senhor (a), mantenha uma cópia desses documentos eletrônicos (Carta de Cessão e TCLE).

c) Para tanto o (a) senhor (a) deverá comparecer de maneira remota via plataforma digital (*Skype, Zoom, Google Meet, Whatsapp*, ou outro de sua preferência), para participar da entrevista, o que levará aproximadamente uma hora e trinta minutos.

d) É possível que o (a) senhor (a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimentos durante a entrevista.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser desconforto e constrangimento e como medidas de minimização e proteção, as palavras-chave foram escolhidas, levando em consideração sua atuação no período do estudo.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são mostrar a importância, dentro do campo da História da Educação Matemática e dentro do escopo de um projeto que tenta "mapear a história da formação de professores de matemática no Brasil", de entender como os professores de matemática se articulavam (dentro dos centros de estudos ou dos centros de formação já citados) e buscavam uma formação específica, em nível superior. A pesquisa nos apresentará detalhes importantes de como a legislação educacional e a formação de professores de um modo geral aconteceu no Rio Grande do Sul, e especificamente em Pelotas-RS, entre a década de 1960.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
 Orientador [rubrica]

g) Os pesquisadores Laura Leal Moreira e Emerson Rolkouski responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Avenida Ferreira Viana, 3010, casa 157 – Pelotas-RS ou no Centro Politécnico, edifício da Administração – 4º andar – Jardim das Américas, Curitiba/PR, CEP: 81531-970, CX 19081, (41) 3361-3696, no horário de segunda a sexta-feira das 09h às 12h e segunda a sexta-feira das 13h às 17h, através dos seguintes telefones: (53) 99929-5551 e (41) 9245-6966 ou através dos e-mails: lauraamoreira@gmail.com e rolkouski@uol.com.br. Estamos à disposição para esclarecer eventuais dúvidas que o (a) senhor (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado.

i) O material obtido através das entrevistas, será utilizado para essa pesquisa e será destruído do computador dos pesquisadores e do grupo ao término do estudo, dentro de dez anos.

j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas Emerson Rolkouski e Laura Leal Moreira sob forma de textualização, para que a identidade do participante seja preservada e mantida a confidencialidade. Este estudo **pretende usar seu nome completo durante a realização desta pesquisa, portanto:**

() Permito a revelação de minha identificação durante a fase de análise dos dados no decorrer da pesquisa;

() Não permito a revelação de minha identificação durante a fase de análise dos dados no decorrer da pesquisa .

k) O senhor (a) **terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, seu nome será revelado**

() Permito a minha identificação na publicação dos resultados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação na publicação dos resultados da pesquisa.

l) Se o (a) senhor (a) tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo,
 285 | 1º andar |
 Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone: (041) 3360-7259

realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

m) Caso o (a) senhor (a) sinta necessidade de revisitar esse documento de maneira online, ele pode ser acessado via link: https://1drv.ms/w/s!AkqN1ikxALeQs00iPhoPrI-o_Lqi?e=3oetAB. Recomendamos que o (a) senhor (a), mantenha uma cópia desse documento eletrônico.

Eu, Maria Emilia de Jesus li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ___ de _____ de 2022.

Maria Emilia de Jesus

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

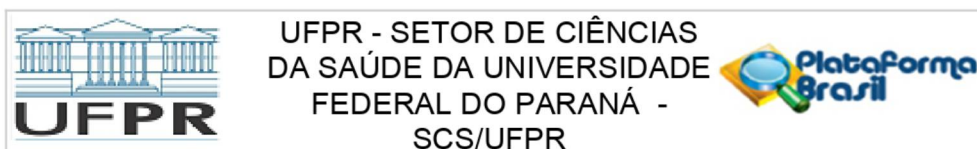
Laura Leal Moreira

Laura Leal Moreira

ANEXO 1

Esse documento também pode ser acessado via endereço eletrônico:
<https://1drv.ms/w/s!AkqN1ikxALeQs00iPhoPri-o_Lqi?e=3oetAB>.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da criação de grupos de estudos ao primeiro curso de formação de professores de Matemática

Pesquisador: EMERSON ROLKOUSKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45286021.5.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.693.347

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como objetivo principal tecer compreensões sobre a institucionalização do primeiro curso de formação de professores de matemática, criado em 1960 no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) na cidade de Pelotas. Para tanto, buscaremos identificar a existência de espaços formais ou não, de formação de professores na cidade, antes da institucionalização desse curso. Buscamos analisar esse movimento anterior, a criação do primeiro curso de formação de professores de matemática, neste município, uma vez que se têm indícios de que esses movimentos se apresentam como fundamentais para esse processo. Para a concretização desta proposta, serão realizadas entrevistas com professores de matemática que estiveram envolvidos nesse movimento de articulação profissional, em busca de compreensões de como estes sujeitos descrevem estes movimentos. Para a produção e a análise das

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

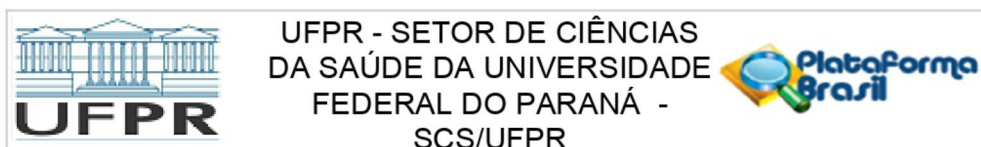
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.693.347

fontes orais desse trabalho, faremos uso dos parâmetros teórico-metodológicos da história oral (HO) praticada pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

Objetivo da Pesquisa:

1.1 Objetivo Geral

Nesta pesquisa se pretende tecer compreensões sobre a criação e a institucionalização do primeiro curso de formação de professores de matemática, criado em 1960 no âmbito da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) na cidade de Pelotas. Para tanto, buscaremos identificar a existência de espaços formais ou não, de formação de professores na cidade, antes da institucionalização desse curso com vistas a defender a tese que os professores de matemática da cidade de Pelotas, se articularam através destes espaços e dessa maneira reivindicaram a criação do primeiro curso de formação de professores de matemática deste município, na década de 1960.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

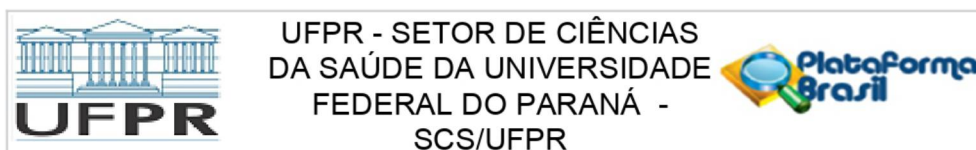
"Mesmo as entrevistas realizadas não estejam somente relacionadas ao movimento que pretendemos estudar, entendemos, aos moldes de como entendemos a História Oral, que o entrevistado ao rememorar sobre o movimento, nos trará os aspectos que os cercaram e o marcaram a respeito daquele tópico e todas as informações obtidas através da carta de cessão comporão nossos materiais de análise".

Dessa maneira, podemos apontar como possíveis riscos de nossa pesquisa, as emoções que o falar sobre o movimento pretendido, suscitarão nos participantes de nossa pesquisa.

8.4 Quais as medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa?

Como pesquisadores da pesquisa, devemos tentar minimizar o desconforto sentido pelos participantes, garantindo que ele não responda a questões que possam desencadear emoções. Dessa maneira é necessário que, através de leituras e estudos, estejamos preparados e atentos para observar os

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.693.347

possíveis

sinais que o entrevistado nos dará sobre estes momentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O relato histórico é fundamental para que se possa buscar refletir sobre o que passou e, a partir disso analisar o presente, bem como pensar o futuro. Em virtude também disso, a pesquisa mostra-se necessária para a história da educação e, mais precisamente para a história do ensino da matemática, mostrando uma face normalmente desconsiderada a respeito desta, ou seja, a face humana dos envolvidos naquela que por muitos é considerada como absolutamente empírica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de acordo com as exigências do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Com relação ao tempo de guarda solicita-se uniformizar os tempos - mínimo de cinco anos mas pOde ser por 10 anos. UnifOrmizar no projeto e no TCLE. No projeto, em seu item 13 que diz respeito à propriedade das informações, os pesquisadores não informam o tempo de guarda das mesmas conforme o que diz a Resolução 466, XI.2 - Cabe ao pesquisador: f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Atendida.

No TCLE, na letra i) os pesquisadores escrevem: O material obtido através das entrevistas, será utilizado para essa pesquisa e será destruído do computador dos pesquisadores ao término do estudo, dentro de dez anos.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

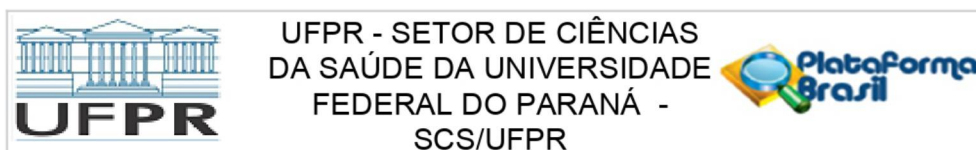
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.693.347

Atendida.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos dos novos projetos. Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1695500.pdf	30/04/2021 10:43:45		Aceito
Outros	carta_ao_cep.docx	30/04/2021 10:43:12	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_corrigido.docx	30/04/2021 10:41:29	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_corrigido.docx	30/04/2021 10:39:00	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
TCLE / Termos de	tcle.docx	06/04/2021	EMERSON	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

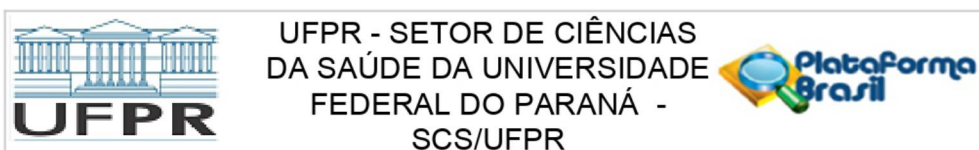
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.693.347

Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	12:05:39	ROLKOUSKI	Aceito
Outros	solicitaca_de_uso_de_imagem.pdf	06/04/2021 10:54:44	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decalaracao_de_compromisso_de_equipe.pdf	06/04/2021 10:51:40	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	extrato_da_ata.pdf	06/04/2021 09:56:49	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	Check_List_Documental_.pdf	06/04/2021 09:56:18	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	analise_e_merito.pdf	06/04/2021 09:55:43	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_de_encaminhamento.pdf	06/04/2021 09:55:06	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	06/04/2021 09:50:53	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	28/01/2021 10:31:23	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 05 de Maio de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 2 – ARTIGO DE LINO DE JESUS SOARES – REVISTA NACIONAL DE
FILOSOFIA

FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA
DA UNIVERSIDADE DO BRASIL

Revista F. N. F.

PUBLICAÇÃO DO DIRETÓRIO ACADÊMICO

OUTUBRO – 1957

ÍNDICE

<i>Apresentação</i>	3
<i>Ideologia e desenvolvimento nacional, prof. Alvaro Vieira Pinto</i>	5
<i>Alvares de Azevedo, Satã e outros... Pedro Luiz Masi</i>	31
<i>Os sofistas e a evolução do pensamento grego, Fausto Guimarães Cupertino</i>	50
<i>Literatura espanhola, Prof. Silvio Júlio</i>	62
<i>Valor filosófico do Ceticismo, Maria Lúcia B. Lopes da Cruz</i>	75
<i>A medida nos versos do "Campo Santo" do poema "Os Simples", de Guerra Junqueiro, profª Amália Beatriz Cruz da Costa</i>	87
<i>Contribuição da civilização cretense para a formação da civilização grega, Fabio Mello Freixieiro</i>	91
<i>Caracterização dos Problemas Filosóficos da Educação, Prof. Raul Bitencourt</i>	100
<i>Noticiário</i>	100
<i>A situação da Crítica Literária no Brasil, Bráulio do Nascimento</i>	113
<i>X Problemas da matemática contemporânea, Lino J. Soares</i>	119 X
<i>Valor histórico das Odes Pindáricas, Inezil Penna Marinho</i>	135

Correspondência: Avenida Antônio Carlos, 40

RIO DE JANEIRO — D. F. — BRASIL

PROBLEMAS DA MATEMÁTICA CONTEMPORÂNEA

LINO J. SOARES

«A Matemática, como uma exposição da mente humana, reflete a vontade ativa, a razão contemplativa e o desejo de perfeição estética». Com essa frase inicia RICHARD COURANT a introdução do seu famoso livro *Que é a Matemática?* De fato, tanto histórica como psicologicamente, a sentença do grande catedrático da Universidade de Nova York caracteriza a atmosfera das criações matemáticas, desde seu alvorecer até nossos dias. Tanto mais exata se torna quanto mais detidamente analisarmos a evolução dos métodos matemáticos.

Sem dúvida alguma, todo o progresso matemático teve origem em problemas práticos. Entretanto, em função do tempo, ditos problemas evoluíram em si mesmos de modo a exigir um trato mais adequado: mais rigoroso nas conclusões e mais geral nas aplicações. A Geometria elementar é um belo exemplo do que foi dito acima: nascida de necessidades práticas, foi, pouco a pouco, revestindo-se de roupagem mais rigorosa, mais adequada aos fins a que se destinava, chegando a constituir-se em um verdadeiro «modelo» de perfeição lógica nos *Elementos* de Euclides.

A partir da ciência grega, perde a Matemática a preocupação de se tornar cada vez mais rigorosa, desaparecendo completamente tal preocupação durante os séculos XVII e XVIII. Durante esses dois séculos foi a Matemática cenário de concepções ousadas e fecundas, embora revestidas de estranho misticismo. Raciocínios corretos, demonstrações rigorosas (lógicamente) e isentas de refutação foram questões sem importância para os

matemáticos dos séculos XVII e XVIII. O que importava era armazenar conhecimentos, era saciar a sede de descobertas a que dera lugar a Geometria Analítica.

Entretanto, o surto de novos algoritmos e ramos matemáticos deixou-se invadir, gradativamente, pelo espírito de autocritica, cujas raízes estão localizadas nos próprios descobrimentos dos séculos XVII e XVIII. E é assim que o século XIX manteve os matemáticos empenhados em consolidar as bases dos dois séculos precedentes. Tal movimento generalizou-se e, conseqüentemente, conduziu os cientistas a uma revisão dos fundamentos de sua ciência. O século XIX, além de novos avanços que se verificaram na Matemática, transcorreu todo êle sob uma atmosfera de rigor lógico e de investigações ousadas para pôr a ciência de Abel dentro da linha que a caracteriza nos nossos dias, e que é uma forma muito mais geral do clássico ideal grego de perfeição nas demonstrações. Neste sentido superou o «modêlo» da ciência grega.

Atualmetne encontra-se a Matemática nesse período de seu desenvolvimento. Diversas orientações são seguidas na sua fundamentação e o nosso objetivo aqui é justamente comentar rapidamente as principais Escolas matemáticas da atualidade.

A — OS PROBLEMAS METALÓGICOS E METAMATEMÁTICOS

Durante os últimos 60 anos se vem desenvolvendo certos estudos críticos referentes aos fundamentos da Lógica e da Matemática. Tais estudos são denominados problemas metalógicos e metamatemáticos, mediante os quais, e com uma técnica assaz perfeita, são estudadas soluções dos problemas que aparecem ao fundamentarem-se aquelas duas ciências.

1. *As Antinomias* — Com o aparecimento da Teoria dos Conjuntos, de Cantor, que é considerada por A. Denjoy como a maior revolução da Matemática depois do Cálculo Infinitesimal, aparecem certas falhas de raciocínio que se apresentam com caráter paradoxal, denominadas «antinomias» ou «paradoxos».

São célebres os paradoxos de RUSSELL, BURALI-FOTI, RICHARD, etc.

Consideremos a classe C de todas as classes que não são membros de si mesmas. A simples pergunta: a classe C é membro de si mesma? evidencia o paradoxo. Com efeito, somente duas hipóteses podem ser feitas: a) C é membro de si mesma; então, não é a classe de todas as classes que não são membros de si mesmas. b) C não é membro de si mesma; então, pela definição, é contraditória. Tal é o paradoxo de BERTRAND RUSSELL. Ficaremos apenas neste exemplo.

O aparecimento de tais antinomias produziu verdadeiro alarme entre os matemáticos e lógicos de todos os países, pois, embora pertençam à teoria de classes, afetam, entretanto, a solidiez da Matemática e da Lógica. Em vista disso, inicia-se um movimento em torno dos fundamentos daquelas duas ciências, que até então eram consideradas como modelo do rigor científico (e realmente o são).

Isso explica porque o século XX encontrou os mais destacados matemáticos empenhados na reconstrução dos fundamentos de sua ciência; não obstante essa tarefa de revisão, vem a Matemática progredindo e produzindo como não o fez em período algum de sua história. Fato deveras importante é êsse, de vez que, não fôsse assim, estaria em crise profunda a ciência que Leibnitz chamou de a «honra do espírito humano».

Analisaremos a seguir, rapidamente, as principais soluções propostas para o problema das antinomias e dos fundamentos da Matemática.

2. *Solução de Russell* — O grande matemático e filósofo inglês, BERTRAND RUSSELL, de parceria com seu colega ALFRED N. WHITEHEAD, trata de encontrar solução dentro da própria Lógica. Pensam eles que se tem dado a certas operações lógicas uma amplitude não justificada, particularmente à teoria de classes e relações. Tratam, então, de tornar rigorosa a aplicação da teoria de classes mediante a Teoria dos Tipos Lógicos.

Segundo RUSSELL as antinomias são devidas ao uso do círculo vicioso em certos raciocínios. Aliás, o círculo vicioso aparece nitidamente no paradoxo citado acima e em todos até hoje conhecidos. Essa falha de raciocínio aparece sempre que se consideram as chamadas classes predicativas, isto é, classes que contenham elementos tais que, para defini-los, é necessário fazer referência à classe toda. Para evitar o círculo vicioso, RUSSELL introduz o seu axioma: «O que pressupõe a totalidade do conjunto não pode fazer parte do mesmo». O tecnicismo desenvolvido no tratamento desse princípio constitui a Teoria dos Tipos Lógicos.

Como consequência da Teoria dos Tipos Lógicos, resulta que, para satisfazer o princípio do círculo vicioso, só se podem efetuar operações com classes do mesmo tipo. É claro que em vista dessa consequência não teriam aparecido as antinomias antes citadas. Porém, a aplicação da Lógica à Matemática, em face de tal princípio, torna-se muito reduzida. Assim, por exemplo, não teríamos o conceito de extremo superior de um conjunto, pois é um elemento que para ser definido necessita de propriedades de todo conjunto; seria também banido da técnica demonstrativa o princípio de indução completa, ou seja, o 5º postulado do número natural de G. PEANO, e que POINCARÉ considera como o raciocínio matemático por excelência.

Diante de tais restrições ao princípio do círculo vicioso, RUSSELL introduz um novo axioma a que chama de Princípio de Redutibilidade, que consiste em reduzir operações de tipos lógicos diferentes a operações com tipos da mesma natureza.

O Princípio de Redutibilidade tem sido muito discutido, não só por ser artificial como também por afirmar a existência de um tipo determinado. O próprio RUSSELL reconhece que tal princípio não é logicamente necessário, porém é conveniente.

Defrontando-se com tal dificuldade resultante do caráter artificial do seu axioma os autores em questão tratam de modificar sua teoria introduzindo a dos Tipos Ramificados. Porém, esta teoria não responde a todas as objeções antes apontadas, e apresenta-se menos natural que a dos Tipos Lógicos.

Do que precede concluímos que a solução do grande polígrafo inglês e seu não menos ilustre colega A. N. WHITEHEAD apresenta como ponto débil o Princípio de Redutibilidade. Todavia a referida solução é grandiosa e elimina de uma vez por todas as antinomias até agora conhecidas; o aludido postulado é considerado de grande alcance até mesmo pelos próprios adversários de seus autores, como, por exemplo, DAVID HILBERT.

3. *Solução de Hilbert* — O genial matemático alemão DAVID HILBERT apresenta uma solução aos problemas originários da fundamentação da Matemática, com a sua teoria da demonstração que constitui o que êle chama de Metamatemática. Nessa nova disciplina trata-se com tecnicismo muito apurado de todos os aspectos da fundamentação da «ciência dos conjuntos», como a chama REY PASTOR.

HILBERT, depois de axiomatizar, traduz em linguagem simbólica o seu sistema axiomático, tratando, em seguida, de demonstrar a compatibilidade de tal sistema. Assim, o método de HILBERT compreende três etapas distintas:

- a) axiomatização,
- b) tradução em linguagem simbólica e
- c) demonstração da compatibilidade, independência e completicidade de seus axiomas.

Realmente, o problema metamatemático fundamental é o da compatibilidade dos axiomas, já que o da independência e completicidade são conseqüências daquele.

O sistema ideado por HILBERT é de grande alcance, e trouxe para a ciência valiosas contribuições; por exemplo, com a técnica desenvolvida pelo grande matemático alemão, e aceita a compatibilidade da Aritmética dos números reais, pode-se provar a compatibilidade da Geometria. Ainda mais, nos últimos anos, demonstrou-se que a compatibilidade de uma teoria se pode reduzir à compatibilidade de outra. Porém, para o caso da Aritmética, o problema parece impossível.

HILBERT e vários discípulos seus ensaiaram diversas soluções ao problema da compatibilidade, porém o êxito tem sido parcial.

KURT GÖDEL, grande matemático austriaco, resolveu o problema contrário, isto é, prova a impossibilidade de demonstrar a compatibilidade de um sistema axiomático. Com efeito, o jovem matemático GÖDEL demonstra o seguinte teorema: «É impossível demonstrar a falta de contradição de qualquer teoria formal que abranja a teoria dos números naturais com qualquer espécie de meios expressáveis em termos de dita teoria». Este teorema é de resultados verdadeiramente grandiosos e deu nova orientação ao problema da compatibilidade, mostrando o seu verdadeiro sentido.

Em face do teorema acima parece, à primeira vista, que o problema da compatibilidade é insolúvel, porém não é êsse o caso, apenas a insolubilidade refere-se ao problema proposto nos termos em que o formulou HILBERT. Por exemplo, prova-se a compatibilidade da Aritmética pressupondo as operações com números reais.

Do exposto, concluímos que o ponto ainda não resolvido, e que, portanto, constitui o ponto vulnerável da solução de HILBERT, é o problema da compatibilidade dos axiomas. Embora os trabalhos de GÖDEL pareçam destruir a ilusão formalista da Meta-matemática, não se deve interpretá-los como um fracasso, pelo contrário, mostram acima de tudo que o caminho seguido pelo grande mestre de Goetinga é o único meio apropriado para o tratamento dos fundamentos da Matemática, pois o próprio GÖDEL, para demonstrar o seu famoso teorema, utiliza a teoria do número natural e, por processos metalógicos, chega ao resultado final.

O mérito de HILBERT é justamente o de ter dado à Matemática a orientação axiomática que a caracteriza na atualidade. É interessante e oportuno lembrar aqui as palavras dêsse gênio da ciência com relação à sua teoria: «Segundo minha opinião, tudo o que pode ser objeto do pensamento científico se adquire por via axiomática, e, portanto, indiretamente, pela Matemática, sempre que sua forma esteja em tempo próprio para sua teoria. Entretanto, à medida que penetramos nas camadas mais profundas, seremos mais conscientes da unidade de nossos pensamentos. Por último, a Matemática parece chamada a desem-

penhar um papel diretor no edifício das ciências constituídas pelo método axiomático». O genial matemático parece que previa, quando disse isso em 1918, o desenvolvimento que se vem notando nos diversos setores científicos da atualidade.

4. *Solução de Brouwer* — BROUWER e seus discípulos também tratam de encontrar uma solução para o problema das antinomias. Supõem que o aparecimento de tais paradoxos é devido ao uso do princípio de «Terceiro Excluído». Procuram, então, a solução na limitação do uso de tal princípio, ou melhor, na supressão de tal princípio.

De fato, se aplicarmos o princípio do Terceiro Excluído à antinomia referida no § 1º, concluiremos que a classe C pertence ou não pertence às classes que não são membros de si mesmas. Uma terceira hipótese é excluída, pois uma «coisa» é ou não é verdadeira. Tal é o postulado do falso-verdadeiro da Lógica clássica.

O matemático polonês e seus ilustres discípulos pensam que sucederá o mesmo ao aplicar esse princípio às demonstrações matemáticas, em particular às demonstrações por absurdo. E, diante dessa dúvida, tratam de dar-lhe solução, sem, no entanto, postular nada a respeito. Criam uma «nova» Lógica, na qual não se usa o princípio do Terceiro Excluído, da qual fazem uso nas demonstrações em certas partes da Matemática. Tal Lógica, que chamaremos de brouweriana, ao examinar uma proposição formula três hipóteses, a saber: 1ª Afirmação, 2ª Negação e 3ª um novo estado da verdade de tal proposição, que não coincide com nenhum dos estados precedentes, e que constitui o que poderíamos chamar de princípio do Terceiro Incluído.

Por outro lado, os trabalhos de GLIVENKO mostram que, se a Lógica brouweriana não é bivalente, como a formal, também não é trivalente. Tal observação aguda e profunda obrigou os adversários do princípio do Terceiro Excluído a formularem em bases sólidas a estrutura da nova Lógica; nesse sentido são os trabalhos de HEYTING.

Para a própria Lógica os trabalhos do ilustre polonês e seus discípulos são de grande utilidade, uma vez que os estudos em torno do «Tertium non datur» mostraram a sua independência dos demais postulados da ciência de Aristóteles.

Entretanto, a aplicação ampla e irrestrita das concepções da escola de BROUWER à Matemática seria para esta uma verdadeira catástrofe, pois seu campo reduzir-se-ia consideravelmente, já que seriam somente aceitas as demonstrações construtivas e, conseqüentemente, seriam banidos do seio da rainha das ciências os métodos mais fecundos de investigação e demonstração. E ainda mais, seria impossível a reconstrução de alguns setores da Matemática Moderna.

Por outro lado, o ponto que dá maior margem a reservas é o conceito de infinito. Para os partidários do princípio do Terceiro Incluído a Matemática é pura criação da mente humana, ou melhor, do raciocínio humano, e, como êste é limitado, negam a ela o direito de operar com o infinito, e, o que é pior, com os processos infinitos. Somente essa observação chega para concluirmos que seria eliminado o conceito de limite, que é a base da moderna Análise Matemática.

Entretanto, os trabalhos dos adversários do princípio do Terceiro Excluído trouxeram para a ciência de GAUSS importantes contribuições, e têm o mérito de criarem a tendência moderna para as demonstrações construtivas em Matemática. São verdadeiros exemplos dessa tendência os trabalhos de SELBERG e ERDÖS sobre a teoria dos números primos.

5. *Influências* — À guisa de resumo do que foi exposto nos parágrafos precedentes, formularemos a seguir algumas conclusões que, ao nosso ver, caracterizam as influências causadas na Matemática moderna pelas soluções propostas ao problema dos fundamentos.

Se, por um lado, os problemas lógico-matemáticos, oriundos dos fundamentos daquelas ciências, resistiram a tôdas as soluções propostas, por outro lado, tais «soluções» trouxeram para a ciência incalculáveis benefícios, e mostraram até que ponto pode ser atingida a perfeição lógica.

Tais estudos mostraram mais uma vez que a Matemática pode reivindicar para si o direito de ser a mais original criação da mente humana, como observa magistralmente A. N. WHITEHEAD.

Os trabalhos de RUSSELL e seus discípulos trouxeram para a ciência «mater» o caráter sintético e simbólico que a caracteriza sob certo aspecto: o da forma de exposição e demonstração de seus resultados, bem como em muitos passos da investigação.

A obra de HILBERT e sua escola deu à Matemática o caráter axiomático que caracteriza a sua estrutura em todos os seus ramos. Não há obra de fôlego sobre essa ciência (escrita depois de 1900) que se não apresente com estrutura axiomática, embora muitas vezes contrariando o sistema hilbertiano.

Por último, os trabalhos de BROUWER, HEYTING e outros criaram entre os matemáticos uma certa desconfiança com relação às demonstrações não construtivas, dando, portanto, preferência às demonstrações construtivas.

Não obstante a aparente crise dos seus fundamentos, vem a Matemática exercendo tão grande influência em todos os ramos do saber humano, desde o simples filosofar do povo até as mais ousadas concepções metafísicas, que se tornou a verdadeira e soberana «Gramática das Ciências». E a despeito da aparente insegurança de seus alicerces, encontra-se a rainha das ciências, em nossos dias, como frondoso arbusto que, apesar da debilidade do tronco, sustenta infinitos e harmoniosos ramos, como que desafiando a argúcia e inteligência humanas.

B — OS PROBLEMAS FILOSÓFICOS DA MATEMÁTICA

Conforme se expôs nos itens anteriores, diversas tentativas foram feitas no sentido de se resolverem os transcendentales problemas atinentes aos fundamentos da Matemática, cujas soluções foram de resultados parciais, apenas. Em face disso, procurou-se uma solução no campo da Filosofia. Neste câmbio há uma sensível mudança de recursos e de métodos, pois abandona-se o terreno firme dos processos lógicos para entrar-se no campo movediço das polêmicas filosóficas.

A mudança desse tipo de pesquisa do terreno logístico para o domínio filosófico deu origem aos grupos de filósofos-matemáticos e de matemáticos-filósofos, que começaram a florescer durante o século XIX e continuam desfilando em todos os conchaves filosóficos ou científicos que se tem levado a efeito em nossos dias.

JACQUES ADAMARD, ao referir-se ao atual movimento filosófico em torno dos fundamentos da Matemática, disse: «Eis aqui um estranho fenômeno, sem precedentes na história da ciência. Uma disciplina que foi levada ao estado científico está prestes a voltar ao estado metafísico. Esta ciência é a mais velha, a mais simples e a mais perfeita das ciências: a Matemática».

Com a procura da solução no terreno da Filosofia, cria-se uma nova disciplina, que não obstante sua juventude é de uma riqueza extraordinária: é a Filosofia Matemática. Sua riqueza não é só de resultados como, também e principalmente, de métodos. Descendente direta da Filosofia Geral, não podia deixar de abrigar em seu seio diversas Escolas.

Os principais problemas que se levantam em Filosofia Matemática são os seguintes: existência matemática (é o problema principal), natureza das demonstrações matemáticas, natureza do raciocínio matemático, o conceito de infinito matemático, o sentido e a extensão da aplicabilidade das concepções matemáticas, etc.

Como dissemos acima, o problema principal é o da existência matemática. Trata-se nêle de estabelecer as bases firmes do «ser» matemático. Procura-se precisar se os objetos matemáticos têm existência real, transcendentos ou dependentes da imaginação humana, da lógica ou da intuição, etc.

Tais problemas constituem, cada um dêles, verdadeiro departamento da moderna filosofia Matemática.

A seguir comentaremos rapidamente, e sem entrar em detalhes, alguns desses problemas, procurando dentro de cada uma das principais Escolas a orientação seguida na procura de soluções.

6. *A Existência em Matemática* — «Deus fez os números inteiros, o resto é obra do homem». Assim pensava LEOPOLD

KRONECKER. De modo que a julgar por essa frase, poderíamos adotar uma posição pragmatista e deixar o problema da fundamentação para tarefa exclusiva dos filósofos e, aceitando o conceito de número de onde quer que procedesse, construiríamos toda a Matemática — como observa F. Toranzus. Porém, o problema da existência afeta, de modo assaz incisivo, diversos e importantes setores da Matemática. E, como observa com muita profundidade WHITEHEAD, «se a ciência não deve degenerar em um emaranhado de hipóteses «ad-hoc», há de tornar-se filosófica e emprender séria crítica aos seus fundamentos».

Nestes últimos anos se tem empreendido movimentos criticistas, cumprindo a observação do grande matemático e epistemólogo inglês. Alguns desses movimentos têm mesmo chegado ao ponto de parecer desequilibrar os alicerces do moderno e suntuoso edifício matemático.

A tais movimentos, cujas origens (justiça seja feita) encontram-se em Aristóteles e ressuscitadas suas idéias foram por LEIBNITZ e KANT, encontram-se filiados os mais distinguidos matemáticos que floresceram nos primeiros anos do século XIX até nossos dias.

Pelo fato de se estar sob o calor das polêmicas filosóficas, os pontos de vista divergem, opiniões tomam sentidos «populares», e formam-se os diversos partidos ou Escolas Filosófico-Matemáticas contemporâneas, que são a principal característica da moderna Filosofia Matemática.

Mas, apesar disso, o problema da «Existência em Matemática» parece que continuará trazendo para o jardim matemático mais exemplares novos e inéditos... E as Escolas continuarão a aumentar...

Examinaremos em continuação o aspecto sob o qual é encarado o problema da «existência» pelas diversas Escolas Filosófico-Matemáticas da atualidade: O Logicismo, o Formalismo e o Intuicionismo.

7. O *Logicismo* — Proposto por FREGE, teve o Logicismo, nos primeiros anos deste século, o objetivo de fundamentar a Matemática com os recursos exclusivos da Lógica. Três memórias

apresentadas ao Congresso de Filosofia de Heidelberg (PEANO, PADUA e PIERI) deram passo decisivo e sistemático ao Logicismo. A mais famosa dessas três memórias é a de GIUSEPPO PEANO.

Sustentam os logicistas que a Matemática é uma simples parte da Lógica, ou, em outras palavras, que a Matemática pode ser construída sòmente com os recursos e procedimentos da Lógica, não possuindo modos específicos de construção ou demonstração. Os pontos capitais do Logicismo são os seguintes:

- 1.º) todo conceito matemático é redutível a conceitos lógicos;
- 2.º) não existem modos originais da Matemática para formar conceitos próprios;
- 3.º) tôda dedução matemática é um caso particular da dedução lógica.

A Matemática é uma simples «tautologia» — dizem os logicistas — e acrescentam: «O raciocínio matemático é analítico e, portanto, é uma parte da Lógica».

Para atingir seus objetivos o Logicismo cria a Logística ou Lógica Simbólica, supondo que, dêsse modo, será eliminada tôda noção ou conceito de origem intuitiva. A Logística desempenha um papel importantíssimo na análise dos raciocínios matemáticos aos quais empresta a mais perfeita estrutura que se conhece.

Entretanto, ao Logicismo apresentam-se dificuldades, não só quanto aos Postulados ou Ax'omas dos fundamentos da Matemática, como também dificuldades intrínsecas de caráter técnico. Tais dificuldades obrigaram os logicistas a introduzir postulados que destroem tôda a harmonia do sistema, tais são, por exemplo, os de redutibilidade, seleção, etc.

RUSSELL e WHITEHEAD, dois dos mais categorizados logicistas, para vencerem os aludidos obstáculos, procuraram uma solução para êles fora da Lógica (atitude contraditória com a hipótese por êles sustentada de que a Matemática é uma simples parte da Lógica), dêsse modo, caíram, inevitavelmente, na tese realista de que os entes matemáticos têm Existência Transcendente.

Êsses dois autores distinguem-se dos seus antecessores pelo fato de que não partem do conceito de número para fundamentar

a ciência de GALOIS, e sim do conceito de Classe. E, por um processo de generalização, da teoria de Classes deduzem o conceito de número.

O ponto débil do Logicismo, segundo alguns (Brunschwieg, Poincaré, Landormi, etc.), é o absolutismo dogmático da existência de Classes.

O Logicismo que pretendia não lançar mão dos recursos filosóficos para fundamentar a Matemática, não passa, hoje, de uma de tantas posições filosóficas com relação aos fundamentos da rainha das ciências.

8. *Formalismo* — Esta corrente tem na figura do imortal DAVID HILBERT o seu maior representatne. O Formalismo é, antes de mais nada, a «fusão» da Logística com o Axiomatismo, fusão esta realizada pelo próprio HILBERT e seus continuadores.

Pretendem os formalistas fundamentar simultâneamente a Lógica e a Matemática (e o conseguem até certo ponto).

A configuração esquemática do Formalismo é a seguinte:

- 1º) os postulados são arbitrários, sujeitos, apenas, à condição de compatibilidade;
- 2º) os postulados são independentes da natureza dos entes que por eles vêm caracterizados;
- 3º) os postulados estão destinados a fundamentar simultâneamente a Lógica e a Matemática.

Dêsse esquema concluímos (com os formalistas) que existem tantas matemáticas distintas quantos sistemas compatíveis de postulados; que dítos postulados são válidos para quaisquer entes, não individualizando portanto êsses entes, mas, as relações entre êles.

O Formalismo distingue-se do Logismo não só na forma como também no conteúdo. Apresenta-se, neste ponto, mais geral e fecundo, pois suas concepções são de índole exclusivamente matemática e não redutíveis a postulados lógicos sòmente.

Como vimos anteriormente, tropeça o Formalismo com o grande problema que é a compatibilidade dos axiomas. Êste pro-

blema, até o presente, não foi resolvido, e as pesquisas nesse sentido nos fazem crer que não o será, pelo menos nos termos em que o propôs HILBERT.

O problema da «existência», para os formalistas, toma aspecto formal também. Para eles um ente matemático existe quando não é contraditório. Existência significa, formalmente falando, livre de contradição, embora não se disponha de método construtivo para a determinação do definido.

Assim, por exemplo, o milésimo algarismo decimal do número (π) existe, apesar de não ter sido calculado e possivelmente nunca vir a ser. Porém, formalisticamente, tal existência é aceita no seu sentido mais geral, pois não implica em contradição em si mesmo e nem com os postulados.

O ponto que produz «circuito» entre os formalistas e os intuicionistas é justamente o da Existência. Para estes a existência é que poderá provar a não contradição, para aqueles é o inverso: a não contradição prova a existência.

9. *O Intuicionismo* — Últimamente tem investido com rigor e audácia contra os fundamentos da ciência milenária a nova corrente denominada Intuicionismo. As raízes primeiras dessa nova corrente encontram-se em E. KANT. O grande filósofo de Königsberg apresenta suas idéias intuicionistas na sua *Crítica da Razão Pura*. Sua apreciação da intuição é: «a referência imediata entre um conhecimento e seus objetos constituiu a Intuição». E distingue em seguida a intuição empírica da intuição pura.

A concepção kantiana evolui tendo como escopo principal a aplicabilidade ao progresso e expansão da Matemática. Tal evolução e o seu posterior aperfeiçoamento constitui hoje o chamado Intuicionismo.

Os intuicionistas não pretendem que tudo o que não é evidente deva ser desprezado e nem que todo o evidente deva ser aceito em Matemática. Eles somente afirmam que os fundamentos da Matemática contêm uma série de entes e proposições primárias que se originam na intuição.

O problema da Existência em Matemática tem para os intuicionistas um aspecto amplo, porém subjetivo: «Os postulados

da Matemática representam, em última análise, certo modo de fixar os juízos provenientes da intuição».

À frente do Intuicionismo, embora com características diversas, encontra-se uma plêiade dos mais famosos matemáticos contemporâneos, tais como FELIX KLEIN, HENRI POINCARÉ, EMIL BOREL, FREDERICO ENRIQUES, etc. Um ponto de vista os une e os separa ao mesmo tempo: a Matemática é uma criação da mente humana, negando, assim, qualquer existência real ou transcendente aos entes matemáticos. Daí resulta que a Matemática deve-se limitar à capacidade do intelecto humano, tornando-se mutilada do seu mais potente algoritmo que é o conceito de limite (conforme vimos no § 4º).

Chegados a êsse ponto começam a divergir os intuicionistas, dando origem às diversas subescolas intuicionistas, que aparecem ao tratar o problema do infinito matemático.

Quando parecia que os ânimos se haviam acalmado, que as polêmicas haviam chegado a uma conclusão comum, ainda que fôsse a do simples silêncio, surgiu o chamado Neo-Intuicionismo, iniciado por P. BROUWEL e WEYL, e continuado por WAVRE, HEYTING, etc. Coincide em suas linhas gerais e filosóficas com o Intuicionismo, porém vai mais longe.

O aparecimento desses novos pontos de vista causou verdadeiro sobressalto entre os matemáticos, pois anunciava e pregava que a Matemática estava enfêrma, e sua enfermidade era derivada do uso abusivo do princípio do Terceiro Excluído.

O conceito de Existência para os neo-intuicionistas é o mesmo que para os intuicionistas, porém para aquêles um ente matemático existe quando, e sômente quando, conheçamos um processo que nos permita calculá-lo.

Do que precede, concluímos que: 1º A Matemática não pode ser fundamentada com os recursos da Lógica sômente; 2º que não é possível também fundamentá-la por via axiomática (pelo menos até o presente); 3º que o problema da Existência dos objetos matemáticos não recebeu tratamento completo, capaz de dar-lhe solução. Cremos mesmo que o referido problema, como em Filosofia Geral, continuará em Filosofia Matemática, dando origem a

polêmicas, criando escolas que, por sua vez, mais aproximam-se do verdadeiro sentido do «existir matemático».

Uma coisa é certa; os movimentos empreendidos no sentido de resolver as dificuldades encontradas, têm o grande e real mérito de assinalar em traços verdadeiramente geniais os contornos das mesmas dificuldades e os modos pelos quais se pode propor uma solução. Orientaram as pesquisas nesse novo ramo da Filosofia, qual seja o de busca de soluções para problemas dessa índole. Tais tentativas de soluções deram mais uma vez (e continuarão dando) o exemplo de quanto pode a Matemática, quando se lhe dá a liberdade de que é senhora, como criação pura da mente humana, desde que se precise bem o conceito criação.

Nesse sentido é tão grande o mérito dos logicistas quanto o dos intucionistas e formalistas. O mérito de HILBERT não é menos brilhante do que o de RUSSELL ou o de BROUWER, apenas suas concepções divergem em princípios e métodos, mas têm um fim único: a Matemática.

E, ao terminar, devemos observar, ainda, que em período algum de sua história pôde a Matemática, como em nossos dias, reivindicar de modo tão eloqüente o direito de ser «a mais original criação da mente humana», como quer muito justamente o ilustre A. N. WHITEHEAD.