



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

MARLOS GOMES DE ALBUQUERQUE

**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)**

Cuiabá
Dezembro de 2014

MARLOS GOMES DE ALBUQUERQUE

**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)
(1988-2012)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas.

Cuiabá (MT)

Dezembro de 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A345f Albuquerque, Marlos Gomes de.
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) / Marlos
Gomes de Albuquerque. -- 2014
276 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: José Luiz Magalhães de Freitas.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazonica de
Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências e Matemática, Cuiabá, 2014.

Inclui bibliografia.

1. História da Educação Matemática. 2. História da Licenciatura. 3. Ensino
Superior em Rondônia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
DOCTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

AUTOR: Marlos Gomes de Albuquerque

ORIENTADOR: Dr. José Luiz Magalhães de Freitas

TÍTULO: 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)


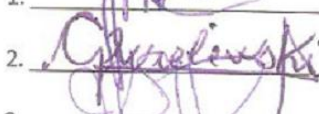
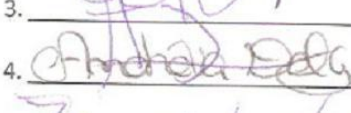
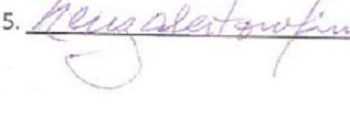

NATUREZA: Tese de doutoramento

DATA DA APROVAÇÃO: 11 de dezembro de 2014

BANCA EXAMINADORA:

- **Presidente da Banca - Orientador:** Dr. José Luiz Magalhães de Freitas – UFMS
- **Examinadora Interna:** Dra. Gladys Denise Wielewski – UFMT
- **Examinador Interno:** Dr. Wagner Rodrigues Valente – UNIFESP
- **Examinadora Externa:** Dra. Andreia Dalcin – UFRGS
- **Examinadora Externa:** Dra. Neuza Bertoni Pinto – PUCPR

Composição da Banca Examinadora:

1.  _____ Doutor José Luiz Magalhães de Freitas (Presidente Banca / Orientador)
2.  _____ Doutora Gladys Denise Wielewski (Examinadora Interna)
3.  _____ Doutor Wagner Rodrigues Valente (Examinador Interno)
4.  _____ Doutora Andreia Dalcin (Examinadora Externa)
5.  _____ Pós-Doutora Neuza Bertoni Pinto (Examinadora Externa)

CUIABÁ – Dezembro de 2014

Dedico este trabalho a:
*Meus pais **Pedro e Florisa,***
*minha esposa **Glória** e meus filhos **Pedro e Paulo,***
sem o amor de vocês eu não teria conseguido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **DEUS** pelo dom da vida, por me propiciar condições de vencer todas as batalhas, mesmo aquelas em que às vezes eu não acreditava.

Aos meus pais **Pedro** e **Florisa**, pelo exemplo de vida cristã que conduzem nossa família e pelo amor a mim dedicado, em todos os momentos da minha existência.

À minha esposa **Glória (Gloraci)** e meus filhos **Pedro** e **Paulo**, por acreditarem que eu conseguiria chegar até aqui. Esta conquista não é só minha, mas tem a presença de vocês, na construção de cada página, cada frase, sempre me animando e incentivando.

Aos meus irmãos **Lucelena (Maria Helena)**, **Dinho (Fernando)**, **Ana (Antônia)**, **Marissônia** e **Marquinhos (Marcos)**, pela torcida e incentivo, me apoiando mesmo de longe, com suas orações.

A um casal que torceu muito para que eu concluísse o doutorado, porém, nesta data, não estavam mais entre nós: meu sogro e minha sogra **Zeferino** e **Antônia** (in memoriam).

Ao meu orientador, professor **José Luiz Magalhães de Freitas**, por sua paciência, contribuições e profissionalismo que tornaram possível a conclusão deste trabalho. Sua dedicação foi determinante para o meu desempenho.

Aos professores, **Wagner Rodrigues Valente**, **Gladys Denise Wielewski** e **Andreia Dalcin**, que desde disciplina partilhada durante o curso, passando pelos seminários de pesquisa e banca de exame de qualificação, vêm trazendo contribuições e reflexões essenciais para a construção deste trabalho. Às professoras **Arlete de Jesus Brito** e **Neuza Bertoni Pinto**, pelas suas leituras críticas e respeitosas.

À professora **Marta Maria Pontin Darsie**, por acreditar no sonho que hoje se tornou realidade, a REAMEC.

À Irmã **Eliane Cordeiro**, minha ilustre professora da graduação, a quem procuro seguir sempre pelo belo exemplo docente e de amor ao ensino e aprendizagem de Matemática.

Aos companheiros de doutorado: **Emerson** e **Kécio**, pela partilha da presença de vocês, lado a lado, durante estes quatro anos de estudos intensos. Juntos vencemos.

Aos colegas de Departamento em Ji-Paraná: **Lenilson** e **Aparecida** que estiveram sempre prontos a me ouvir e aconselhar durante o processo de doutoramento. Aos **demais colegas do DME** e **alunos da graduação**, pelo apoio constante.

A todos os depoentes, **testemunhas oculares**, que através de suas memórias contribuíram significadamente com a presente construção histórica.

Por fim, ao **Padre Mário Sérgio**, meu grande amigo e orientador espiritual, suas palavras sempre me fortaleceram, me fizeram não desanimar.

LISTA DE SIGLAS

BEC - Batalhão de Engenharia e Construção

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD - Conselho Diretor

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CESu - Câmara de Ensino Superior do Ministério da Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CIHEM - Congresso Iberoamericano de História da Educação Matemática

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONDEP - Conselho de Departamento

CONSEC - Conselho de Campus

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUN - Conselho Universitário

DCHS - Departamento de Ciências Humanas e Sociais

DCJP - Direção do *Campus* de Ji-Paraná

DECEN - Departamento de Ciências Exatas e da Natureza

DEMAT - Departamento de Matemática

DME - Departamento de Matemática e Estatística

DOU - Diário Oficial da União

EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes –

ENAPHEM - Encontro Nacional de História da Educação Matemática

ENEM - Encontro Nacional da Educação Matemática

ESEF - Escola Superior de Educação Física do Pará

FACIMED - Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal

FAFISM - Faculdade Santa Marcelina

FIAR - Faculdades Integradas de Ariquemes

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUFAC - Fundação Universidade Federal do Acre

FUNDACENTRO - Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia

GR - Gabinete da Reitoria

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFRO - Instituto Federal de Rondônia

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INPA - Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC/BID III - Programa de Desenvolvimento de Universidades Federais Brasileiras

MEC - Ministério da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIQUE - Projeto Integrado de Qualidade Educacional

PRAC - Pró-reitoria Acadêmica

PROHACAP - Programa de Habilitação e Capacitação do Professor Leigo

PUC - Pontifícia Universidade Católica

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SENESU - Secretaria Nacional de Educação Superior

SERCA/UNIR/JP - Secretaria Acadêmica do *Campus* da UNIR em Ji-Paraná

SESu - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UCG - Universidade Católica de Goiás

UEPB - Universidade do Estado da Paraíba

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFFS - Universidade Federal Fronteira Sul

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPEl - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFV - Universidade Federal de Viçosa

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNEC - Centro Universitário de Caratinga

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade de Campinas

UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco

UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande

UPE - Universidade de Pernambuco

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Seminário de Abertura da REAMEC..... | 18 |
| Figura 2 - <i>Campi</i> Universitários implantados pelo Projeto Rondon | 58 |
| Figura 3 - Prédio onde começou a funcionar a FUNDACENTRO em 1980 | 65 |
| Figura 4 – Estatuto aprovado em 1988..... | 69 |
| Figura 5 – Coordenação da Comissão de Reestruturação do Curso de Ciências | 75 |
| Figura 6 - Fluxo de disciplinas após 1ª reformulação do Curso de Ciências | 77 |
| Figura 7 - Proposta de reformulação das licenciaturas, década de 1980..... | 80 |
| Figura 8 – Primeira mulher a frente da administração da UNIR..... | 84 |
| Figura 9 - Estação Telegráfica (Rondon – 1909) | 87 |
| Figura 10 - Museu das Comunicações Mal. Rondon | 87 |
| Figura 11 - Turma de alunos da Escola Dom Bosco em Ji-Paraná | 91 |
| Figura 12- Histórico Escolar do Curso de Ciências oferecido em Ji-Paraná | 93 |
| Figura 13 - Expansão da UNIR para o Interior do Estado | 95 |
| Figura 14 – Recorte do Convênio de Criação do Campus Urupá e Curso de Ciências..... | 97 |
| Figura 15 - Salas de aula | 102 |
| Figura 16 - Sala dos professores | 102 |
| Figura 17 – Situação caótica do Campus | 103 |
| Figura 18 – Reivindicação a Reitoria..... | 105 |
| Figura 19 – Prédio construído em regime de mutirão | 106 |
| Figura 20 - Criação do CONSEC | 110 |
| Figura 21 - Primeiro prédio construído com recursos da União | 111 |
| Figura 22 – Protesto da Comunidade Acadêmica | 112 |
| Figura 23 - Reunião Dirigentes das IES..... | 113 |
| Figura 24 - Manifesto pedindo a permanência dos cursos e realização do vestibular 98..... | 115 |
| Figura 25 – Disponibilidades e necessidades do Campus em 2000 | 116 |
| Figura 26 – Bloco da Engenharia Ambiental | 118 |
| Figura 27 – Visão Externa novo bloco de salas | 121 |
| Figura 28 – Visão interna novo bloco de salas..... | 121 |
| Figura 29 – Visão externa da biblioteca e prédio de administração acadêmica | 122 |
| Figura 30 – Visão interna da biblioteca e prédio de administração acadêmica..... | 122 |
| Figura 31 – Cantina..... | 123 |
| Figura 32 - Voto do relator do CFE autorizado o Curso de Ciências em Ji-Paraná..... | 126 |
| Figura 33 – Lista de alunos matriculados na primeira turma de Ciências..... | 128 |
| Figura 34 - Pátio Interno da Escola Supletivo..... | 130 |
| Figura 35 - Autorização do primeiro Concurso para Docentes em Ji-Paraná | 136 |
| Figura 36 - Perfil Docente Turma (1988 – 1992)..... | 138 |
| Figura 37 - Colação de grau da primeira turma de Ciências | 143 |
| Figura 38 - Necessidade de professores para o Estado de Rondônia em 1991 | 155 |
| Figura 39 - Mudança de Ciências para Matemática | 159 |
| Figura 40 – Aula da saudade da primeira turma de Licenciatura em Matemática – 1996 | 165 |

| | |
|--|-----|
| Figura 41 - Chegada da energia elétrica..... | 166 |
| Figura 42 – Requerimento de Mudança no Curso..... | 168 |
| Figura 43 – Convite de formatura da primeira turma de Complementação em Matemática | 170 |
| Figura 44 - I Semana de Matemática | 184 |
| Figura 45 - I Semana de Matemática | 184 |
| Figura 46 – Institucionalização da SBEM-RO por Célia Maria Carolino Pires..... | 188 |
| Figura 47 – Nilza Bertoni presente a VIII Semana de Matemática..... | 190 |
| Figura 48 – Material pedagógico do LABMAT..... | 192 |
| Figura 49 – Visão panorâmica do LABMAT..... | 192 |
| Figura 50 – Número Especial da Revista da SBEM | 196 |
| Figura 51 – Rodas de Formação do PIBID | 219 |
| Figura 52 – Relato de uma bolsista ingressante no PIBID..... | 221 |
| Figura 53 – Relato de uma bolsista ao sair do PIBID | 221 |
| Figura 54 - Perfil Docente (1992-1999)..... | 230 |
| Figura 55 - Perfil Docente (2000–2005) | 233 |
| Figura 56 – Perfil Docente (2006-2012) | 237 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Lista de sujeitos entrevistados..... | 47 |
| Tabela 2 – Curso de Ciências com habilitação em Matemática, iniciado em Porto Velho - 1982 | 72 |
| Tabela 3 – Reitores da UNIR (1982-2012) | 82 |
| Tabela 4 – Diretores do Campus Ji-Paraná (1988-2012) | 108 |
| Tabela 5 - Matriz Curricular da primeira turma de Ciências - 1988 | 131 |
| Tabela 6 - Professores selecionados para atuarem na primeira turma de Ciências | 134 |
| Tabela 7 – Docentes efetivos da UNIR que trabalharam com a primeira turma de Ciências | 137 |
| Tabela 8 – Matriz Curricular para Licenciatura em Ciências a partir de 1991 | 145 |
| Tabela 9 – Novos professores credenciados..... | 150 |
| Tabela 10 - Novos professores efetivos | 151 |
| Tabela 11 – Permanências e rupturas presentes na transição entre Ciências e Matemática..... | 161 |
| Tabela 12 - Primeira Matriz Curricular da Licenciatura em Matemática - 1992 | 162 |
| Tabela 13 - Matriz Curricular para Complementação | 169 |
| Tabela 14 - Matriz Curricular (2000 - 2005)..... | 175 |
| Tabela 15 - Especialização em Educação Matemática..... | 181 |
| Tabela 16 – Temáticas das Monografias..... | 183 |
| Tabela 17 - Matriz Curricular adotada desde 2006 | 196 |
| Tabela 18 – Temáticas presentes nos TCC's (2010-2012)..... | 207 |
| Tabela 19 – Perfil do egresso (1988-2012) | 223 |
| Tabela 20 - Corpo Docente (1992-1999) | 229 |
| Tabela 21 - Corpo Docente (2000-2005) | 231 |
| Tabela 22 – Docentes que pertenceram ao DME no período (2006-2012)..... | 235 |
| Tabela 23 - Docentes que permanecem no DME (2006-2012)..... | 235 |
| Tabela 24 – Período de ingresso dos docentes no curso (1988-2012) | 241 |

RESUMO

O objetivo desta tese foi fazer um estudo histórico investigativo na Universidade Federal de Rondônia, sobre a trajetória do antigo curso de Licenciatura Curta em Ciências com Habilitação em Matemática, perpassando por sua criação, processo de consolidação até o atual curso de Licenciatura em Matemática no *Campus* de Ji-Paraná, identificando as permanências e rupturas que se converteram em pontos de inflexão durante a trajetória do curso. O estudo foi desenvolvido numa perspectiva que valoriza a articulação entre a história local e a global por meio de uma leitura de como o movimento da Educação Matemática, estava acontecendo no curso, à medida que foram implantadas novas reformulações curriculares no projeto pedagógico dessa licenciatura. Ancorado metodologicamente na História da Educação Matemática, buscamos vestígios para construção das fontes históricas de suporte ao presente estudo, por meio das entrevistas realizadas com professores, ex-professores e discentes egressos das primeiras turmas; dos documentos oficiais (legislação educacional, atas, resoluções, projetos do curso, convênios, estatutos, regimentos); das imagens fotográficas e de matérias jornalísticas. Os referenciais teórico e metodológico foram construídos com bases nos escritos de Marc Bloch, Jacques Le Goff e Roger Chartier, todos vinculados à corrente historiográfica da Escola de Annales. Para a análise, realizamos leitura criteriosa dos documentos, fizemos triangulação destes com os depoimentos de testemunhas oculares e com a nossa vivência, enquanto docente, há mais de duas décadas no curso, donde foi possível identificar permanências e também rupturas, que se constituíram ou se estabeleceram ao longo do tempo. Pelos resultados ficou evidenciado ainda que o curso se constituiu com um corpo docente vindo das diferentes regiões brasileiras e saiu de uma formação polivalente em Ciências, para uma formação mais conteudista em Matemática, porém, com a criação da Semana de Matemática, a institucionalização da SBEM através da regional Rondônia e a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* dos professores formadores, o curso caminhou para uma forte tendência em Educação Matemática.

Palavras-chave: História da Educação Matemática; Ensino Superior em Rondônia; História da Licenciatura.

ABSTRACT

The aim of this thesis was to do an investigative historical study at the Federal University of Rondônia, about the history of antique Short Major in Science with Specialization in Mathematics Course, passing over his creation, the consolidation's process until the current Major Course in Math in the Ji-Paraná's Campus, identifying the permanency and ruptures that became in inflexion's points during the history of the course. The study was developed from a perspective that values the relationship between the global and local history by reading about the way that the movement of Mathematics Education happened, how it was taking place in the course, as new curricular changes were implemented in the pedagogical project of this degree. Sustained methodologically in the History of Mathematics Education, we seek evidence to build the historical sources for the construction of the present study's support through interviews with teachers, former teachers and students of the first undergraduate classes; official documents (educational legislation, minutes, resolutions, course's projects, conventions, statutes, regulations); photographic images and journalistic reports. The theoretical and methodological reference were built based upon the writings of Marc Bloch, Jacques Le Goff and Roger Chartier, all linked to the current historiography from the Annales School. For the analysis, we performed a careful reading of the documents and built "a triangle" out from the latter with the eyewitnesses' accounts all together with our over-two-decades experience as teachers of this course, from which was possible to identify continuities and also ruptures that were formed or established over the time. It was evident, given the results, that yet the course was constituted with a faculty that has come from different Brazil's regions and which has also come from a multipurpose training in science to a more contentful training in mathematics. However, with the creation of the Week of Mathematics, the SBEM's institutionalization through Rondonia's regional delegation and the Teacher Educators' post-graduate's training *stricto sensu*, the course took a strong inclination towards Mathematics.

Key words: History of Mathematics Education; Higher Education in Rondônia; History Degree.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| CAPÍTULO I – DA ATUAÇÃO DE ALGUMAS IES NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RONDÔNIA A CRIAÇÃO DA UNIR: UM RETROSPECTO DO OFÍCIO DOCENTE | 55 |
| 1.1 OS CURSOS DE ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA..... | 56 |
| 1.1.1 A atuação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul..... | 57 |
| 1.1.2 A presença da Universidade Federal do Pará em Porto Velho | 59 |
| 1.1.3 A presença em Rondônia de outras IES públicas..... | 61 |
| 1.1.4 Cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos por IES locais | 62 |
| 1.2 CRIAÇÃO DA FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE RONDÔNIA..... | 64 |
| 1.3 CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | 66 |
| 1.3.1 O Curso de Ciências em Porto Velho | 69 |
| 1.3.2 Reestruturação Curricular do Curso de Ciências em Porto Velho | 70 |
| 1.4 AS REITORIAS..... | 82 |
| CAPÍTULO II - O ENSINO PÚBLICO EM JI-PARANÁ: UM PERCURSO HISTÓRICO, DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR..... | 86 |
| 2.1 CONHECENDO JI-PARANÁ: DA ORIGEM AOS DIAS ATUAIS..... | 86 |
| 2.1.1 O surgimento das primeiras Escolas em Ji-Paraná | 90 |
| 2.2 A ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ EM JI-PARANÁ | 92 |
| 2.3 O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIR | 94 |
| 2.3.1 O Campus da Universidade de Rondônia em Ji-Paraná | 96 |
| 2.3.2 Estrutura Regimental do Campus | 107 |
| 2.3.3 A interiorização em crise | 111 |
| 2.4. O REUNI EM JI-PARANÁ..... | 118 |
| CAPÍTULO III - UM OLHAR ACERCA DA TRAJETÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS COMO PRECURSOR DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ (1988 – 1994)..... | 126 |
| 3.1 O PRIMEIRO VESTIBULAR, A AULA INAUGURAL..... | 127 |
| 3.2 UMA ANÁLISE DA PRIMEIRA MATRIZ CURRICULAR DE CIÊNCIAS - 1988..... | 131 |
| 3.2.3 – A seleção e o perfil do corpo docente..... | 133 |
| 3.3 A ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS..... | 139 |
| 3.4 O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS | 148 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO IV – O PERCURSO HISTÓRICO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM JI-PARANÁ: PERSPECTIVAS DE NOVOS SIGNIFICADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1992 -2012).... | 154 |
| 4.1 A PRIMEIRA MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - 1992 | 162 |
| 4.2 COMPLEMENTAÇÃO EM MATEMÁTICA..... | 167 |
| 4.3 FEIRA DE CIÊNCIAS, INFORMÁTICA E MATEMÁTICA..... | 171 |
| 4.4 A REFORMULAÇÃO DO CURSO OCORRIDA EM 1999 | 171 |
| 4.4.1. A emancipação da licenciatura em Ji-Paraná | 176 |
| 4.5 CAMINHANDO PELA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA | 179 |
| 4.5.1 Pós-graduação, <i>Latu Sensu</i> em Educação Matemática..... | 179 |
| 4.5.2 Semana de Matemática..... | 182 |
| 4.5.3 Os Educadores Matemáticos rondonienses se organizando em sociedade..... | 187 |
| 4.5.4 O Laboratório de Matemática – LABMAT | 192 |
| 4.6 A REFORMULAÇÃO DO CURSO OCORRIDA EM 2006 | 194 |
| 4.6.1 Os embates em busca de uma melhor perspectiva formativa | 200 |
| 4.6.2 A concepção de Educação Matemática presente no discurso e práticas docentes dos sujeitos entrevistados | 203 |
| 4.6.3 As pesquisas desenvolvidas por meio do TCC | 206 |
| 4.6.4 Os estágios..... | 212 |
| 4.6.5 A extinção do DECEN e criação do DEMAT | 215 |
| 4.7 O PROJETO PIBID | 216 |
| 4.8 A TRAJETÓRIA DO PERFIL ESPERADO DO EGRESSO | 222 |
| 4.9 A TRAJETÓRIA DO CORPO DOCENTE NO CURSO | 227 |
| 4.9.1. O perfil docente no período (1992-1999) | 228 |
| 4.9.2. O perfil docente no período (2000-2005) | 231 |
| 4.9.3. O perfil docente no período (2006-2012) | 234 |
| 4.9.4. Ensino, pesquisa e extensão | 241 |
| 4.9.5. De egresso a professor formador do curso..... | 243 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 246 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 258 |
| REFERÊNCIAS DE ENTREVISTAS | 265 |
| ANEXOS..... | 267 |

INTRODUÇÃO

A trajetória de vida pessoal é construída por escolhas que fazemos ao longo do tempo. Os saberes adquiridos pelo ser profissional são inerentes à história de vida pessoal. Esta pesquisa não está sendo desenvolvida por acaso, ela veio se delineando há muitos anos atrás. Na minha história de vida, que vem sendo construída na trajetória de quase cinquenta anos de idade, inúmeros eventos ocorreram, permearam por várias causas, que trouxeram como consequência a construção da presente pesquisa, contrapondo-se a ideia de causa única para a ocorrência do evento.

Ainda criança, antes de atingir a idade escolar, no final da década de 1960 e início dos anos 1970, tive o primeiro contato com a docência através da minha mãe que sendo semialfabetizada tornou-se professora do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL. Nossos pais, Pedro e Florisa, apesar de pouco letrados, sempre foram incentivadores de que eu e meus cinco irmãos estudássemos. Fiz o ensino fundamental em escola pública, em Saloá, interior de Pernambuco. Quanto ao ensino médio fiz no Colégio Diocesano de Garanhuns também em Pernambuco.

No ano de 1985, via vestibular, ingressei no curso de Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade de Pernambuco. Identifiquei-me totalmente com o curso, mesmo como estudante já vislumbrava a ideia de ser professor, de mostrar que o ensino de Matemática poderia ser motivador.

Em 1988, mesmo antes de concluir o curso de licenciatura, já estava atuando em sala, desde a quinta série até o antigo segundo grau. Na época, em virtude do reduzido número de professores com formação em cursos de nível superior, fui convidado a atuar como docente formador no curso de Magistério na minha cidade natal, Saloá-PE. O respectivo curso era destinado a habilitar as professoras para atuar nas séries iniciais do antigo 1º grau. Na mesma escola, ministrei a disciplina de Matemática de 5ª a 8ª séries do 1º grau e no curso de Técnico em Contabilidade, que era de caráter profissionalizante em nível de 2º grau. Também no período de 1988 ao primeiro semestre de 1990, exerci a docência de 5ª a 8ª séries na Vila de Iatecá-PE localizada a 10 quilômetros de Saloá. Esses espaços escolares foram grandes contribuidores para construção da minha identidade docente.

Em dezembro de 1988 conclui o curso de licenciatura Plena em Matemática. Minha experiência docente, em Pernambuco, durou até meados de 1990 quando em junho fui aprovado em concurso para professor de 1º e 2º graus do Estado Rondônia, certame realizado no nordeste em virtude de que, em Rondônia, não se formava número suficiente de professores para atender a demanda. Minha experiência com a sala de aula da Educação Básica durou de 1988 a 1992.

Residindo em Cacoal-RO, no ano de 1992, estimulado por vários colegas, fiz o concurso para docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na cidade de Ji-Paraná. Fui aprovado e em outubro do mesmo ano iniciei minhas atividades docentes no Ensino Superior.

Ao longo do tempo, no curso de Matemática, atuei nas mais diversas disciplinas, tanto nas específicas quanto de formação pedagógica. A vivência de professor formador me fez conhecer realidades diferentes, tanto nos cursos regulares ministrados no *Campus*, quanto nos Cursos Parcelados e Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP), realizados em vários municípios rondonienses, donde emergiram grandes contribuições para minha formação.

Por força do ofício, fui Coordenador do Curso e Chefe de Departamento, funções que me oportunizaram olhar o curso por outro parâmetro.

O mestrado se encaminhou por meio de um MINTER da UNIR e UFSC, realizado em Porto Velho no período de 1999 a 2000. O curso foi em Ciência da Computação, todavia minha pesquisa transitou entre essa área e a Educação, culminando na dissertação intitulada: Um Ambiente Computacional para Aprendizagem Matemática baseado no Modelo Pedagógico de Maria Montessori, que teve como elemento final o protótipo de um software para se trabalhar, de forma mais prática, as raízes de equações matemáticas de 1º e 2º graus.

Além da sala de aula, no período de 2000 a 2005 fui orientador de alguns trabalhos de monografias de pós-graduação, *latu sensu*, em Educação Matemática do *Campus*, onde também ministrei algumas disciplinas. A atuação enquanto orientador permanece até a atualidade através dos trabalhos de conclusão de curso da graduação.

As inquietações, em busca de reflexões e do entendimento de qual seria o melhor processo do ensino e aprendizagem de Matemática, nos fizeram articular a docência com outros espaços educacionais, seja participando de reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos do curso, ou coordenando o Laboratório de Matemática, ou na coordenação do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ou na participação em eventos científicos pelo país, de tal forma que tais ações, me trouxeram muito crescimento pessoal e profissional, ainda se constituíram como formação continuada para este professor formador.

Agraciando minha formação docente, em 2010, fui aprovado para cursar o doutorado, agregando áreas que sempre quis compreender bem, Educação e Matemática. A conquista trouxe muita alegria a mim e a meus familiares.

Durante os dias 25 a 27 de novembro de 2010, participamos com imensa emoção do Seminário Inaugural do Doutorado em Ciências, Matemática e Educação Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá, oportunidade que conhecemos os demais colegas que compõem a Rede Amazônica de Educação em Ciência a Matemática – REAMEC. Buscando eternizar esse momento, professores e alunos do curso pousamos para fotografia mostrada na figura 1, ao fundo estavam às bandeiras dos nove estados da Amazônia Legal e que fazem parte da REAMEC, e muitos outros ideais que cada um desses personagens, trazia consigo, nessa região tão pouco provida de políticas de formação doutoral:



Figura 1 – Seminário de Abertura da REAMEC

Em 2011, iniciamos as atividades de doutoramento e junto com elas, o desafio de me constituir pesquisador em Educação Matemática, buscando agregar saberes que

possam desvendar o sublime exercício da docência em Matemática no interior da região amazônica.

De todo este processo, iniciado antes, bem antes desse doutoramento, construímos a presente pesquisa. Mas o que nos levou à história? Naquela época, 1992, fui o primeiro professor concursado do *Campus* com formação específica em Matemática, para ministrar aulas no então curso de formação de professores de Matemática que estava sendo implantado em substituição a Licenciatura Curta em Ciências, iniciado apenas quatro anos antes, em 1988. Os desafios foram muitos, pois era um curso que estava nascendo junto com minha carreira de professor universitário. Mais de duas décadas da minha história de vida docente estão imbricadas na história do curso, dessa trajetória, trago muitas memórias guardadas, umas mais lembráveis, outras nem tanto, todavia fundamentado por Le Goff que afirma:

[...] há pelo menos duas histórias: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o passado e o presente. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e pela *mass media*, corrija esta história tradicional falseada. **A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros** (LE GOFF, 2003, p. 29, grifo nosso),

que optei por construir uma história e não apoiar-me nas minhas memórias exclusivamente.

A construção histórica que ora propomos, nos coloca frente a uma postura reflexiva acerca da problemática de investigação permeada pela história local da formação de professores de Matemática em Ji-Paraná. Marc Bloch traz argumentos que mostram a importância de estudar esta modalidade de problema:

Nada mais legítimo nada mais saudável do que centrar o estudo de uma sociedade em um desses aspectos particulares, ou, melhor, ainda, em um dos problemas precisos que levanta este ou aquele desses aspectos: crenças, estrutura de classe ou de grupo, as crises políticas... Por meio dessa escolha meditada, os problemas serão, em geral, mais firmemente colocados: inclusive os fatos de contato e de troca ressairão com mais clareza. Com a condição, simplesmente, de se querer descobri-los (BLOCH, 2001, p 135).

Essa contextualização histórica nos remete ao problema cerne, que está dividido em duas dimensões e buscamos responder ao longo desta pesquisa: **Que modelos de formação de professores circularam e foram apropriados para a constituição do**

curso de Licenciatura em Matemática na UNIR em Ji-Paraná? Como explicar as apropriações localmente, desses modelos que circularam nacionalmente?

Iniciemos pelo então Território Federal de Rondônia que passou à condição de Estado no ano de 1982. Com ele vieram outras conquistas e dentre elas a criação da UNIR. Houve o incentivo do Governo Federal, naquela época, através dos projetos de colonização no sentido de povoar este novo estado, muitas famílias aqui chegaram contribuindo para o desenvolvimento de Rondônia, brasileiros que vieram de todas as regiões do país deram suas contribuições para o crescimento da educação superior local.

Com a criação dos municípios e o rápido crescimento populacional, novos problemas surgiram. O estado inaugurava escolas de Educação Básica e conseqüentemente precisava de mais e mais profissionais da educação. A UNIR, recém-criada recebia profissionais de diferentes formações, conhecimentos, culturas e que juntos passaram a desenvolver os cursos da universidade, em especial, o curso de Matemática que é nosso tema de estudo.

A partir do cenário posto, apresentamos o objetivo geral da presente pesquisa: fazer um estudo histórico investigativo sobre a trajetória do antigo curso de Licenciatura Curta em Ciências com Habilitação em Matemática, perpassando por sua criação, processo de consolidação até o atual curso de Licenciatura em Matemática oferecido pela UNIR no *Campus* de Ji-Paraná, com o recorte temporal de 1988 a 2012.

Por criação, entendemos não só o momento histórico em que o curso foi fundado (1988), mas toda a trajetória antecedente, que levou ao surgimento desta licenciatura. Por consolidação, concebemos como todo o processo, a partir da criação, que vem permeando o curso em busca da sua estabilidade.

Para a presente construção histórica delineamos como objetivo específico à ação de investigar transformações ocorridas no curso, bem como agentes de mudanças, durante o período (1988-2012).

No processo de construção do objeto de pesquisa, emergiu o perfil de análise que foi dividido em alguns eixos, estes em grande parte, permeados por relações dialéticas. As identificações de tais elementos, que estão presentes ao longo desta investigação e as respectivas análises nos deram um norte para olhar a história da licenciatura em voga sendo assim caracterizados:

- **Harmonia e tensões** – A passividade total diante de uma trajetória histórica pode nos levar a pensar que seus atores sociais desistiram de buscar sua autonomia. As reflexões suscitadas a partir de conflitos e embates de ideias acabam determinando mudanças, em geral, para melhor. Nessa concepção, é imprescindível que não apenas as vivências harmoniosas, mas também as diferenças no modo de fazer e de pensar, enfim, as tensões ou “rasgos de febre” definidos por Bloch (2001) e respectivas refutações apareceram.
- **Permanências e rupturas** – A história não é linear, mas constituída por ações que deram certo ao longo de tempo e permaneceram fazendo parte do cotidiano do curso, todavia Le Goff (2003) nos lembra de que há na história as mudanças significativas, estas promovem ruptura com modelos anteriormente pré-estabelecidos, dando lugar às novas ações num movimento contínuo entre permanecer ou romper com o habitual;
- **Local e global** – Aspectos históricos que ocorrem localmente não estão dissociados do que se dá em escala global. Há um grande erro em pensar nesses espaços isoladamente. Chartier (2010) afirma que há entre estes dois campos uma interdependência natural, às vezes até imperceptível. Na nossa pesquisa, assumimos como espaço local, os eventos ocorridos com a Licenciatura em Matemática de Ji-Paraná e em outras localidades do Estado de Rondônia, por conseguinte, por global, o que estava ocorrendo no Brasil ou fora dele;
- **Educação Matemática e Matemática bacharelesca** – Há entre os educadores, concepções diferentes no tocante aos modelos de formação de professores de Matemática. Por Educação Matemática, entendemos os aspectos formativos presentes na licenciatura, que buscam articular a formação específica com a formação pedagógica do professor. Por Matemática bacharelesca, entendemos o modelo formativo que se distancia da licenciatura e se apropria de uma formação alicerçada no bacharelado. As influências desses modelos estão presentes na história do curso;
- **Pontos de inflexão** – A análise dos sucessos, mas também dos reveses no curso, constituíram-se como momentos cruciais de mudanças, de

direcionamento na licenciatura, estes promoveram ajustes e se tornaram marcos históricos ou pontos de inflexão. É inconcebível uma construção histórica sem a presença deles, sua relevância é tanta, que Bloch (2001) defende a ideia de todo livro de história dedicar pelo menos um capítulo inserido nestes pontos.

O tempo histórico, como o período abordado nesta pesquisa é uma atribuição exclusiva do historiador, os autores da Escola de Annales defendem isso com muita clareza, a exemplo de Bloch: “Na medida em que nos limitamos a estudar, no tempo, cadeias de fenômenos aparentados, o problema é, em suma, simples. É a esses próprios fenômenos que convém solicitar seus próprios períodos” (2001, p.150). A formação do professor de Matemática surge em Ji-Paraná em 1988, através do curso de Ciências que habilitava esse profissional para atuar no 1º grau. Por meio deste fenômeno, importante ponto de inflexão histórica, temos o nosso recorte temporal inicial de pesquisa. Outro marco temporal presente na história da formação inicial na educação matemática, em nível nacional, foi a implantação das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores de Matemática, que ocorreu em novembro de 2001, as mudanças ocorridas nos primeiros anos do presente século não foram tão significativas nas licenciaturas, todavia, depois de uma década de consolidação histórica das primeiras instituições de educadores matemáticos do Brasil, os resultados começam a aparecer: Houve a inserção de disciplinas voltadas para a especificidade da educação matemática, dentre elas: resolução de problemas, história e filosofia, práticas e disciplinas para tratar de conteúdos específicos da educação básica. Este fenômeno nos leva a definir o recorte temporal final de pesquisa como o ano de 2012, buscando entender como se deu este processo no curso de formação de professores de Matemática em Ji-Paraná.

A construção de uma história atual, ou imediata é possível, de acordo com Le Goff, entretanto indica alguns cuidados que se deve ter:

É verdade que para mim os historiadores da história imediata são os outros. Mas nós pertencemos ainda assim à mesma tribo. Temos o mesmo ofício. O que espero dos historiadores da difícil história imediata, inclusive dos jornalistas, que, se fizerem bem seu ofício, são verdadeiros historiadores da história imediata, são quatro atitudes: primeiro - ler o presente, o acontecimento, com uma profundidade histórica suficiente e pertinente; segundo – manifestar quanto as suas fontes o espírito crítico de todos os historiadores segundo os métodos adaptados a suas fontes; terceiro – não se contentar em descrever e contar, mas esforçar-se para explicar; quarto – tentar hierarquizar os fatos, distinguir o incidente do fato significativo e importante, fazer do acontecimento aquilo que permitirá aos historiadores do

passado reconhecê-lo como outro, mas também integrá-lo numa longa duração e numa problemática na qual todos os historiadores de ontem e de hoje, de outrora e do imediato, se reúnam (LE GOFF, 1999, p. 101).

No intuito de evidenciar a relevância da nossa pesquisa, fizemos uma busca por dissertações e teses que têm como tema de estudo as pesquisas brasileiras sobre a criação ou implantação de Cursos de Licenciatura em Matemática.

Durante nossa busca encontramos várias pesquisas que trataram da criação, implantação ou regulamentação de algumas Instituições de Ensino Superior, seus avanços, personagens envolvidos, política de reconhecimento, contudo não faziam menção à criação de Cursos de Licenciatura em Matemática. Nesse sentido, desconsideramos tais pesquisas e analisamos apenas as dissertações ou teses que tratavam do nosso tema de estudo: A criação e desenvolvimento da Licenciatura em Matemática, totalizando assim dez trabalhos, a saber: oito dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

Alguns desses trabalhos, conseguimos cópia eletrônica e outros que não estavam disponíveis, fizemos contato com bibliotecários e conseguimos cópia impressa, a exemplo da PUC-SP. Assim, dos trabalhos inventariados, construímos uma amostra que nos pareceu significativa para conhecer o que foi desenvolvido e, por fim, situar nossa pesquisa dentre as desenvolvidas. Os resultados são os seguintes:

A pesquisa de Mestrado de Suzeli Mauro (1999) abordou o surgimento dos cursos de formação de professores de matemática no interior de São Paulo. A autora teve como objetivo retratar o aparecimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro e os primórdios da Universidade Estadual Paulista (UNESP), dando um enfoque especial ao trabalho realizado nos primeiros anos de atividades do curso e do Departamento de Matemática.

O método utilizado pela pesquisadora foi o estudo histórico-investigativo. Foram realizados também estudos sobre as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da Universidade Católica de Campinas, com a intenção de identificar relações destas com o curso de Rio Claro e de contribuições que elas possam ter dado para a implementação do curso de Matemática.

Dentre os resultados, a autora destaca que inicialmente a Faculdade recebia alunos advindos apenas de cidades da região de Rio Claro, mas posteriormente já se

admitia alunos das mais diversas regiões brasileiras; que promoveu intercâmbio cultural com diversos centros; a inserção positiva de sua produção no quadro das agências de fomento a exemplo de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de forma que culminou em suporte material para o desenvolvimento de pesquisas. Mauro (1999) aborda ainda a criação do Serviço Ativador em Pedagogia e Orientação (S.A.P.O.), como um grupo criado para estudar a Educação Matemática e se constituiu como um dos mais importantes canais de comunicação entre professores e alunos, salienta que o S.A.P.O. abriu caminho para a criação da Pós-Graduação em Educação Matemática.

Estudos acerca do currículo, bem como suas reformulações, foram enfocados por Carmen Lúcia Valgas (2002) na sua pesquisa de Mestrado. A autora buscando responder sua pergunta cerne de pesquisa - Quais foram e como ocorreram as reformulações curriculares mais significativas no Curso de Licenciatura em Matemática? - fez um levantamento histórico da trajetória do referido curso na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), desde sua criação até o ano de 2002, quando concluiu o curso.

No tocante aos procedimentos metodológicos, Valgas (2002) realizou um estudo exploratório-descritivo, por meio de análise documental e da utilização de fontes oficiais (atas originais, cópias de atas, catálogos, regimentos, resoluções e relatórios).

Através de entrevistas com professores que atuaram como coordenadores (ou membros) do colegiado do curso, ela buscou um melhor entendimento sobre as reformulações ocorridas. Com esta análise dos dados, foi possível estabelecer uma melhor compreensão dos procedimentos adotados quando das reformulações implementadas no curso de Licenciatura em Matemática da UEPG.

A pesquisa de Mestrado apresentada por Dagmar Junqueira Guimarães Silva (2003) foi realizada tendo como tema de estudo os cursos de Matemática na Universidade Federal de Goiás - UFG e na Universidade Católica de Goiás (UCG). A autora teve como objetivo compreender e analisar o processo de criação e consolidação dos respectivos cursos, reconstruindo a trajetória histórica de cada um, por meio de documentos escritos e da memória de seus construtores. Seu trabalho de dissertação que consiste numa pesquisa qualitativa e utiliza os recursos da história oral, não apresenta

explicitamente o problema central de pesquisa, mas apenas seis questões norteadoras: Por que e quando foram criados os cursos? Como foram originados? Qual tem sido o comprometimento de cada curso com a formação de professores e de pesquisadores? Como foi a trajetória dos cursos, desde a criação até os dias atuais? Qual o perfil dos seus professores nos períodos de sua criação, sua consolidação e no momento atual? E por fim, como seus construtores representam e interpretam suas atuações ao longo desse processo?

Foram analisadas entrevistas semi-estruturadas com professores, ex-professores e idealizadores dos cursos em questão, documentos escritos, como atas, anuários, boletins, processos, livros de registros das secretarias.

Dentre os resultados apresentados, com referência à UFG e UCG, Silva (2003) identifica pontos altos, crises e contribuição para a sociedade goiana na formação de professores e bacharéis. Segundo a autora, o estudo permite concluir que, embora tenham sido criados em Faculdade de Ciências e Letras, com o objetivo de formar professores para atender à necessidade de professores qualificados para o ensino de Matemática no estado de Goiás, no decorrer dos anos, os dois cursos passaram a apresentar características distintas: o da UCG passou a integrar o Departamento de Matemática e Física, continuando com seu ideal de formar professores, ao passo que o da UFG, do então Instituto de Matemática e Física, tem como objetivo a formação de bacharéis, embora atualmente haja uma vertente mais acentuada para a licenciatura

Não diferente dos demais cursos superiores, na concepção de Marques (2003), enunciada na sua pesquisa de Mestrado, a formação de professores tem seus retrocessos e avanços. A autora deixa claro que tal situação está diretamente ligada aos saberes docentes, pois esta sua investigação é desenvolvida buscando responder a seguinte pergunta ou problema: Como são repassados e/ou construídos os saberes didático-pedagógicos nas instituições formadoras iniciais dos futuros docentes de matemática? Tem como objetivo caracterizar e explicar as concepções, apontadas pelos sujeitos envolvidos, bem como investigar as relações que se dão no interior da agência formadora como também construir através dos alunos: conceitos, opiniões, definições sobre sua formação docente.

O estudo de caso como procedimento metodológico foi utilizado no trabalho que analisa o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba -

Campus I, buscando responder: quais são as concepções predominantes sobre ensinar, educar, ser aluno, ter didática e ser professor. A investigação foi realizada com alunos do curso, os alunos egressos no período de 1980 a 2001, os professores da área específica e os professores das disciplinas didático-pedagógicas. O estudo foi desenvolvido por meio da análise qualitativa de respostas a questionários, da pesquisa documental e de entrevistas informais do levantamento histórico dos cursos de licenciaturas no Brasil e, em especial, na Licenciatura em Matemática.

Marques (2003), constata que o Curso de Licenciatura em Matemática, precisa ampliar a visão de ensino e de aprendizagem predominantes. Sugere que os cursos de formação docente, em especial as licenciaturas, precisam focalizar mais a aprendizagem e menos o ensino da matéria. Com base nesta formação os novos profissionais da educação podem contribuir para uma prática educacional de transformação social. A autora acredita também que os cursos de formação docente permitem construir a história de vida de seus alunos, sua trajetória enquanto educando e suas experiências e práticas, estas se constituirão como partes da formação docente. Dessa forma, é imprescindível que professores e alunos vivenciem momentos de reflexão sobre a sua formação – inicial e continuada – dentro do próprio ambiente de formação.

Tendo como objetivo buscar os fatores sócio-político-econômicos que, no município de Campinas, levaram à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, bem como ao surgimento do Curso de Matemática, Adriana de Bortoli (2003) realiza sua pesquisa de Mestrado procurando também conhecer o processo de interiorização das Universidades no Estado de São Paulo, enfatizando a criação dos cursos de matemática. Sabores e dissabores relacionados a interiorização dos cursos de Matemática pesquisados pela autora, se repetiram anos mais tarde em Rondônia com a criação do curso em Ji-Paraná, desde a falta de apoio a sua manutenção ao fortalecimento localmente no tempo presente, percebemos que historicamente não só os problemas, mas também os avanços se repetem em tempo e locais diferentes.

Não foi possível identificar a questão central de pesquisa, entretanto a autora destaca alguns problemas de pesquisa dentre eles: Como ocorreu a escolha dos professores para essa faculdade? Qual o modelo de currículo do Curso de Matemática da Faculdade de Filosofia? Ao longo do trabalho, Bortoli (2003) busca responder suas indagações.

Quanto aos aspectos metodológicos, a autora classifica sua pesquisa no tema da História da Educação Matemática e no subtema da História Institucional. No tocante a fontes de pesquisa, a investigação foi realizada valendo-se de documentos originais, como as atas de congregação (fontes primárias); livros, dissertações, artigos de revistas, boletins informativos, recortes de jornais (fontes secundárias); obras de referência (fontes terciárias) e, também, de depoimentos orais.

A pesquisadora afirma que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas, fundada em 1941 foi agregada, em 13 de agosto de 1946, à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O título de Pontifícia Universidade Católica de Campinas foi concedido pelo Papa Paulo VI em 1972, esta nova Instituição de Ensino Superior (IES), foi precursora do processo de interiorização do ensino superior no Estado de São Paulo e talvez tenha sido também precursora desse processo no interior do Brasil.

O currículo do Curso de Matemática teve como modelo, sob o ponto de vista legal, o currículo do Curso de Matemática da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro. A pesquisadora afirma ainda que no currículo apresentado do Curso de Matemática não havia disciplinas pedagógicas, o aluno recebia o diploma de bacharel em Matemática. No ano de 1945, através do Decreto nº18.263, de 04 de abril de 1945, foi instituído, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Campinas, o Curso de Didática. Sendo assim, a Faculdade passou a conferir o diploma de licenciado em Matemática ao aluno que concluísse o Curso de Matemática e o Curso de Didática.

Acerca do curso de bacharel em Matemática ser oferecido anteriormente e só posteriormente o curso de Didática, a autora termina suas conclusões deixando um questionamento para futura pesquisa: Por que isso não aconteceu desde a primeira turma, já que esse curso formava professores?

A pesquisa de Mestrado desenvolvida por Fernando Guedes Cury (2007) teve como objetivo registrar uma história da constituição dos primeiros programas de ensino superior cuja proposta era a formação de professores de matemática no Estado de Goiás. O pesquisador salienta que a dissertação de Silva (2003), teve também como pano de fundo a constituição dos cursos de formação de professores de Matemática em Goiás e tornou-se um grande referencial para o seu trabalho por conta da similaridade com os

objetivos estabelecidos pelo autor, a pesquisa realizada por Silva (2003), segundo Cury, foi ser encarada como um contraponto a sua investigação no que se refere à metodologia empregada tanto na coleta de dados quanto na sua apresentação.

No que se refere à coleta de dados o autor utilizou documentação que tinha pertinência com sua pesquisa, depoimentos de pessoas que estiveram envolvidas nos processos de viabilização, implementação e condução de tais cursos. Fez uso da História Oral como alternativa para constituir uma narrativa sobre a história da Educação Matemática naquela região.

Dentre os resultados, Cury (2007) destaca que os primeiros cursos criados para atuar na formação de professores de Matemática pertenciam ao Instituto de Matemática e Física – IMF, inaugurado em 1964, pertencente à Universidade Federal de Goiás - UFG e outro curso que tinha como mantenedora a UCG foram adquiridos perfis distintos. Apesar da missão declarada dos professores do IMF ser a de formar professores de Matemática em Goiás, os poucos estudantes que concluíram o curso nos primeiros anos de sua existência acabaram por seguir carreira no ensino superior, deixando para o curso da UCG o papel de prover as escolas primárias e secundárias de profissionais habilitados para o ensino de Matemática.

O pesquisador registrou que a partir da década de 1980, houve um grande crescimento no número de cursos de Licenciatura em Matemática. Os cursos criados tinham a colaboração do IMF-UFG, como no caso da Faculdade Evangélica de Anápolis que fundou o terceiro curso de Matemática do Estado. Posteriormente ocorreu a interiorização permeada pelos pólos avançados da UFG em Catalão, Rialma e Jataí, e uma extensão da UCG em Inhumas. O crescimento numérico de cursos de Licenciatura em Matemática identificando por Cury (2007), também aconteceu em Rondônia, quando na década de 1980 foram criados pela UNIR, os dois cursos de formação de professores de Matemática respectivamente em Porto Velho e Ji-Paraná.

A tese de Doutorado desenvolvida por Lydia Rossana Nocchi Ziccardi (2009) teve como problema de pesquisa: Quais transformações ocorreram no Curso e no Departamento de Matemática da Pontifícia Universidade Católica (PUC) em São Paulo, decorrentes da introdução do ideário de pesquisa numa instituição organizada em torno do ensino, e quais conflitos e contradições surgiram em razão da dificuldade de integrar

essas duas orientações? Seu tema de estudo foi o Curso de Matemática da (PUC-SP). A autora buscou analisar a trajetória do curso, sua organização e estrutura acadêmica, suas realizações, seus planos e projetos que envolveram seus dirigentes, professores e alunos.

O procedimento metodológico utilizado foi a historiografia baseada em pesquisa documental por meio de fontes primárias, fontes secundárias, obras de referências e entrevistas semi-estruturadas.

A autora apresentou a PUC-SP como Instituição Universitária desde seu nascimento até a implantação do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. Ela investigou a criação e o funcionamento do Departamento de Matemática e do Curso de Matemática da PUC-SP, graduação e pós-graduação. Após as análises dos dados recolhidos a autora afirma que no ano 2000 uma nova proposta curricular foi implantada com modificações expressivas, pois foi gerada de modo a reunir os princípios e tendências que orientavam a Educação Matemática. Movimento semelhante aconteceu no curso de Licenciatura em Matemática de Ji-Paraná a partir da reformulação curricular adotada em 2006, quando o corpo docente foi se apropriando de saberes inerentes ao movimento da Educação Matemática que estava se fortalecendo nacionalmente e que foram elementos de análise na presente pesquisa.

Analizou também as relações entre o curso de Matemática da PUC-SP e o curso de Matemática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ela apresentou as grades curriculares com as disciplinas do curso de Matemática da PUC-SP, ao longo dos anos, e quais as etapas que foram percorridas para chegar ao que hoje configura o curso.

No trabalho de Ziccardi (2009) foram destacadas figuras de matemáticos e educadores responsáveis pelo início do curso e também a participação de professores no desenvolvimento de currículos. Ela buscou relacionar e identificar de que forma essas figuras ligadas ao curso de Matemática da PUC-SP se voltaram para o ensino e pesquisa e contribuíram para a Educação Matemática. A autora propõe que seja incluída, no curso de licenciatura em matemática, uma disciplina que trate teórica e politicamente da questão de avaliação.

Na sua pesquisa de mestrado Rosilda Maria Alves (2009), analisa de maneira contextualizada os processos de implantação e implementação dos cursos de

Licenciatura em Física e Matemática no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Piauí. Toma como pergunta problema: Que fatores institucionais definiram os processos de implantação e implementação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI, no período compreendido entre 2002 e 2007?

Os aspectos metodológicos da pesquisa apresentam a abordagem qualitativa, o estudo de caso, como tipo da pesquisa. Os instrumentos e procedimentos adotados – entrevista semi-estruturada, questionário e análise documental.

A pesquisadora entende que os resultados demonstraram que os citados cursos estão de acordo com a legislação dessa modalidade de ensino, com uma carga horária equilibrada entre teoria e prática, ressaltando tanto os conhecimentos teóricos específicos, quanto os conhecimentos didático-pedagógicos. Os cursos investigados prezam as especificidades de um curso preparatório de atuação em sala de aula, com oferta priorizando as áreas de Ciências Exatas e Ciências Sociais e Humanas.

No entanto, Alves (2009) propõe uma reavaliação do projeto pedagógico do curso para que a formação inicial dos professores de Física e Matemática do CEFET-PI possam apresentar mais consistência para a permanência dos ingressantes nesses cursos. Sua pesquisa não deve ser vista como uma receita pronta, mas segundo a pesquisadora, pode servir para ulteriores análises, por abrir espaço perspectivo para a identificação de elementos que serão explicativos à forma pela qual o CEFET-PI está organizado, e que podem ir além das influências das políticas públicas educacionais propostas pelos órgãos competentes para a formação de professores.

Por meio de tese de doutorado, Fernando Guedes Cury (2011) seguindo a mesma linha de estudos do seu mestrado, realizou pesquisa que teve como objetivo construir uma história da formação de professores de matemática no Estado do Tocantins. O autor abordou dentre outros aspectos, a estrutura física dos estabelecimentos, os perfis discente e docente, as disciplinas ministradas, as motivações político-administrativas e sociais que influenciaram a criação e desenvolvimento dos cursos.

No tocante a alternativa metodológica utilizou a história oral, se apropriou de fontes escritas disponíveis para construir uma análise narrativa permeada pela criação do Estado, o processo de migração dos professores, as influências políticas, o imprevisto

e carência para a condução dos cursos e demais transitoriedades que marcaram a formação de professores de matemática naquele estado.

O pesquisador evidencia, dentre seus resultados, que as instituições formadoras promoveram a capacitação de gente da terra, numa região carente de mão de obra especializada, pessoas que depois de formadas, tinham mais chances de permanecerem ali, podendo contribuir com o desenvolvimento de sua região. Pontuou aspectos concernentes ao processo migratório dos professores, as improvisações para manutenção dos cursos bem como a reedição de cursos emergenciais.

Apesar da distância relativamente grande entre os Estados de Tocantins e Rondônia percebemos singularidades entre as duas pesquisas. A migração de professores enunciada por Cury (2011), quando docentes vindos do Ceará e Santa Catarina fortaleceram o ensino de matemática tocantinense. A migração de professores em Ji-Paraná se caracterizou como um elemento forte de modelos de formação conforme análise do perfil docente realizada no item 4.9.3 da presente pesquisa. Lugares diferentes, todavia fazendo leituras semelhantes de suas histórias locais.

Por fim, Cury (2011) enunciou outros projetos que carecem de investigações futuras: Os cursos de formação de professores de matemática na modalidade não presencial e o modo como tem se dado a pesquisa e a extensão nesses cursos.

Gilcimar Bermond Ruezzene (2012) realizou pesquisa de Mestrado, tendo como objetivo central descrever e analisar os processos de criação, expansão e consolidação dos cursos de Licenciatura em Matemática em Rondônia. O autor, ao longo do trabalho buscou responder o seguinte problema de pesquisa: Como ocorreram os processos de criação, consolidação e expansão dos cursos de Licenciatura em Matemática no Estado de Rondônia?

O desenho de pesquisa delineado pelo autor incluiu todos os cursos de Licenciatura em Matemática existentes em Rondônia na época, incluiu ainda os cursos extintos que funcionaram via projetos especiais: Complementação em Matemática, Exames de Suficiência, Curso Parcelado (Licenciatura Plena em Matemática) e o PROHACAP, estes dois últimos com várias turmas distribuídas pelo Estado. Por meio de estudo desenvolvido em âmbito mais geral, o autor apresentou resultados

panorâmicos acerca da formação de professores de matemática tanto das instituições privadas quanto pública, no caso a UNIR.

Quanto aos aspectos metodológicos a investigação foi inscrita pelo pesquisador, no campo da História da Educação Matemática no Brasil. Para o desenvolvimento foram analisadas fontes históricas escritas, iconográficas e orais, localizadas nos arquivos das IES em Rondônia, arquivos pessoais e por meio de entrevistas.

Dentre os resultados apresentados, Ruezzen (2012) destacou que a trajetória dos cursos investigados se caracteriza por intencionalidades políticas, nem sempre claras, dificuldades de ordem física, estrutural, valorização social e recursos humanos, as quais evidenciam uma região em desenvolvimento com necessidades específicas.

Imerso nas pesquisas narradas anteriormente, verificamos que em síntese, todas foram da modalidade qualitativa e considerando que se tratava de levantamento histórico temporal, utilizaram como fonte de dados a análise documental: Atas, regimentos, resoluções, relatórios, boletins, livro de registros de secretarias, recortes de jornais, outras fontes primárias e fontes secundárias, além de entrevistas, na sua maioria semi-estruturadas.

Em meio às pesquisas encontradas a mais antiga é o trabalho de Mauro (1999). Talvez seja este o trabalho pioneiro referente ao tema de estudo em questão, mas não temos elementos para comprovar esta afirmação, uma vez que o acesso a trabalhos mais antigos é dificultado, sobretudo pelo fato de que a internet ainda não era tão acessível quanto na atualidade, podendo existir outros trabalhos datados anteriormente a este e que não conseguimos localizá-los.

Concernente à construção dos projetos políticos pedagógicos, a maioria das pesquisas citadas deixou evidente que, ao investigar a trajetória da criação, ou implantação dos cursos, ficou registrada a influência dos seus autores enquanto formadores de professores seja através da sua atuação enquanto docente, de sua história de vida, seja na sua vivência no contexto social. Reiterando tal perspectiva Nóvoa afirma que:

[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (1995, p.17).

Ademais, após a revisão bibliográfica, percebemos nesses trabalhos uma história estritamente local, não fazem articulação entre as histórias local e global. Notamos ainda a não utilização de um ferramental para compreender esta articulação e, é nesse sentido que pretendemos dar nossa contribuição. Bloch (2001) traz alguns vestígios que apontam para conexão entre o local e o global, quando afirma “Para que insistir em antecedentes quase universais? Eles são comuns a muitos fenômenos para merecer figurar na genealogia de um deles em particular” (p.156).

As análises das pesquisas em voga trouxeram mais erudição acerca do tema de estudo, mas não o suficiente. É necessário relacionar a história local a outras histórias, o curso tema de investigação da presente pesquisa, não sobreviveria no isolamento, uma vez que “Toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento” (BLOCH, 2001, p. 50). Assim é preciso apropriar-se de uma renovação da história que possa dá “corpo as características mais genuínas da monografia historiográfica e intenta construir uma identidade histórica [...], tomando em atenção as coordenadas de tempo e do espaço: quadros de mudança e quadros de permanência; relações entre o local/regional e o geral/nacional” (MAGALHÃES, 1999, p. 64), ou global.

Entendemos por história local como aquela que aborda os contextos de uma região, ou de um povo, ou de uma determinada cultura, ou de uma instituição. Consideramos, portanto, imprescindível que a história local esteja relacionada a uma história global, porém ela se caracteriza pela valorização dos aspectos locais, das diversidades; ademais corrobora para a formação de uma identidade regional. Por fim,

[...] a história local é a história da particularidade, embora ela se determine pelos componentes universais da história, pelos processos mais amplos e significativos. Isto é, embora na história local raramente sejam visíveis as formas e conteúdos dos grandes processos históricos, ela ganha sentido por meio deles, quase sempre ocultos e invisíveis. (...) A história local é certamente um momento da História, mas momento no sentido de expressão particular e localizada das contradições históricas. (...) É no âmbito local que a História é vivida e é onde, pois, tem sentido para o sujeito da História (MARTINS¹ apud FILHO, 2003, p. 39).

A pesquisa produzida a partir da história local nos leva a apropriação de conhecimentos mais pormenorizados pertinentes ao tema de estudo, que certamente

¹ MARTINS, José de Souza. Subúrbio. Vida Cotidiana e História no Subúrbio da Cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha. SP/São Caetano do Sul: Hucitec/Prefeitura de São Caetano, 1992.

ficariam de fora, sem abordagem, numa história mais geral, ademais, “a apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180). Nesse paradigma, o elemento facilitador é a proximidade do pesquisador com as experiências, com os documentos e com os depoimentos das testemunhas oculares², pois cada uma delas através de sua memória “dá acesso a acontecimentos que se consideram históricos e que nunca foram a recordação de ninguém” (CHARTIER, 2010, p. 21). Entretanto não podemos incorrer a construção histórica restrita ao espaço local, mas buscar conexões deste, com um horizonte mais amplo, mais global. “O que ocorre hoje numa cidade pode ser fruto do que ocorre no local distante resultante da dinâmica global. Portanto podemos concluir que o local e global estão distantes e próximos” (JAIROCE, 2012, p. 2), estão relacionados.

Quando nos referimos a global, estamos nos reportando a “modelos culturais que circulam interplanetariamente, esses modelos circulam e são apanhados em lugares diferentes, esses lugares diferentes apanham e dão a sua cara localmente, os lugares, eles se apropriam de coisas que circulam globalmente” (VALENTE, 2013b, p. 3).

O educador pernambucano Paulo Freire abaliza a necessidade de articulação entre os contextos de história local e global, quando afirma que “o fato de constatar a internacionalização da economia não põe por terra a necessidade de compreender o que se dá aqui e agora, no nível local, regional e nacional em função do que esteja se dando no internacional” (FREIRE, 2000, p. 129). Entendemos que por meio dessa conexão é possível construir de uma identidade local, levando em consideração suas peculiaridades de forma a minimizar as possibilidades de homogeneização cultural do local, em nível globalizado.

Como deve ser realizada a articulação entre esses dois campos da história? De início, temos que ter ciência que o processo dessa conexão não ocorre por justaposição,

lembrando que para nossos esforços se realizarem precisamos tanto de uma visão local quanto de uma visão global, e de que o movimento entre um e o outro deve ser ‘consciente, já que rejeita a cisão extremamente usual que é feita entre os dois. Ambos são necessários. Sozinho, cada um é insuficiente’ (FILHO, 2003, p. 98).

² Para conhecer a trajetória de todo o curso a luz de testemunhas oculares, realizamos entrevistas semi-estruturadas, tendo como sujeitos, algumas pessoas que participaram da criação e desenvolvimento do curso em diferentes períodos de sua existência.

eles se complementam, portanto *a priori*, não existe desvinculação entre os aspectos local e global, em virtude de que os elementos da história local, são na essência, particularidades que constituem a história global e lhe dão sustentação. Tais abordagens se contrapõem a história tradicional e vem ao encontro do paradigma denominado nova história.

Nosso entendimento de história tradicional é o mesmo descrito também por Peter Burke quando delinea alguns elementos da nova história em ascensão e traça um paradoxo com a história tradicional, dentre eles: os historiadores tradicionais pensam na história como uma narrativa de acontecimentos, entretanto, a nova história está voltada para análise das estruturas; a história tradicional oferece uma visão vista de cima, se concentrando nos grandes feitos, de grandes personalidades, estadistas, em contracenso vários historiadores suscitam experiências de pessoas comuns, com sua expectativa de mudança social, definida como a história vista de baixo; Os historiadores tradicionais afirmam que a História é objetiva, este modelo é tido como irrealista, a história é feita por homens, portanto carregada de subjetividade (BURKE, 2011).

Le Goff reitera que para a nova história:

O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos; por exemplo, coloca em primeiro plano, para a história moderna, o registro paroquial que conserva para a memória todos os homens. O registro paroquial, em que são assinalados, por paróquia, os nascimentos, os matrimônios e as mortes, marca a entrada na história das "massas dormentes" e inaugura a era da documentação de massa. (LE GOFF, 2003, p. 531).

Há no Brasil, e fora dele, vários grupos de pesquisa se fortalecendo na área educacional, novos grupos que vem surgindo se apropriando dos saberes da História como metodologia de pesquisa, numa nova perspectiva de construção histórica.

Quando citamos construção histórica, estamos nos referindo não à história como disciplina a ser estudada ou ministrada nas instituições escolares, mas a história enquanto pesquisa, procurando dialogar com a história “adormecida” para entender seus reflexos deixados para a contemporaneidade.

No meio acadêmico, em especial na área de Educação Matemática, a produção histórica contemporânea vem passando um expressivo crescimento tanto

quantitativamente quanto qualitativamente. As pesquisas realizadas estão permeadas das concepções advindas do paradigma da nova história, geralmente inscritas, dentre outras, nas áreas de História da Educação, História das Instituições Educacionais, História das Disciplinas Escolares, e mais especificamente na área de matemática, História da Matemática e História da Educação Matemática, porém, “[...] o campo da história da educação matemática tem crescido consideravelmente, a ponto de ultrapassar as produções relativas ao campo da história na educação matemática” (MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 188).

No Brasil, não é diferente, as pesquisas inventariadas entre História e Educação Matemática têm sido crescentes, vem recebendo o reconhecimento da comunidade de educadores matemáticos e legitimação pela comunidade científica. Eventos como o Congresso Iberoamericano de História da Educação Matemática (CIHEM), Encontro Nacional de História da Educação Matemática (ENAPHEM), Encontro Nacional da Educação Matemática (ENEM) por meio do eixo 4 ou História da Educação Matemática e o Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), através do grupo de discussão em História da Matemática e Cultura, tornaram-se lócus de socialização dessas pesquisas, contribuindo para a consolidação do campo de pesquisas relacionado à História e Educação Matemática. A produção à luz desses historiadores que se apropriam com um novo formato de fazer história deve desvencilhar-se da tradicional.

O trabalho de mestrado de Gilcimar Bermond Ruezenne defendido em 2012, constitui-se como um dos principais referenciais para nossa pesquisa, em virtude do autor ser o primeiro a escrever sobre a História da Educação Matemática em Rondônia. Ruezenne desenvolveu pesquisa histórica panorâmica acerca de todos os cursos de Licenciatura em Matemática rondonienses, desde os extintos aos atuais, no qual também participamos como um dos sujeitos entrevistados. Todavia apesar das similaridades, nossa pesquisa se contrapõe a de Ruezenne (2012), em virtude de ser construída acerca uma única licenciatura sob o olhar desse autor, que por sua vivência atuando como docente do respectivo curso, desde que ele tinha apenas quatro anos de criação, torna-se não somente pesquisador, mas também sujeito na presente investigação de caráter histórico.

O tempo definido a ser estudado por meio da presente pesquisa (1988-2012), coincidiu com o período em que o movimento da Educação Matemática nascia no Brasil, vindo em seguida seu desenvolvimento e consolidação. Diante dos dados apresentados e considerando que quase não há pesquisas sobre História da Educação Matemática no Norte brasileiro, entendemos que a relevância e ineditismo da nossa pesquisa ocorrem em função de fazer uma articulação da história local a global por meio de uma leitura de como se deu esse movimento, como ele estava acontecendo no curso de formação de professores de Matemática em Ji-Paraná.

Mas por que Ji-Paraná? Da nossa condição de testemunha ocular e considerando também a maior viabilidade de acessibilidade às fontes de dados e aos demais sujeitos envolvidos na pesquisa surgiram as motivações para realizar esta pesquisa de tal forma que possa escrever uma história da trajetória desse curso em Ji-Paraná.

Mas além da relevância expressa, o que mais justifica nossa escolha de transitar pelos arquivos e memória para escrever uma história da educação matemática local, suscitando o percurso de formação dos docentes desta disciplina, através UNIR em Ji-Paraná?

A *priori* a pesquisa histórica delineou o presente estudo, por constituir-se como uma investigação no curso de formação inicial de professores de Matemática, pois acreditamos que quando o professor de matemática conhece qual é a trajetória de exercício da profissão docente de matemática, melhor condição ele terá de exercê-la, vindo como consequência uma melhor compreensão do estágio atual de seu ofício. Corroborando com tal assertiva, Valente afirma que a ponte entre construção histórica e formação de professores tem um comprometimento com um postulado assim enunciado: “Imagina-se que, aquele que conhece melhor a história do seu ofício, melhor exercerá o seu ofício” (VALENTE, 2012, p.2), donde, segundo Freire, “compreendendo a história como possibilidade, o educador descubra a educação também como possibilidade, na medida em que a educação é profundamente histórica” (FREIRE, 2000, p. 91).

A metodologia de pesquisa permeada pela história, ou o processo de pensamento histórico traz ao pesquisador maior maturidade na análise das fontes de pesquisa. “O historiador parte do presente [...] a sua atuação é, de início, recorrente. Vai do presente

ao passado. Daí volta ao presente, que é então melhor analisado e conhecido e já não oferece à análise uma totalidade confusa" (LEFEBVRE³ apud LE GOFF, 2003, p. 227).

Advém ainda da produção das pesquisas em história da educação matemática, a contribuição para o professor que ensina matemática, inclusive aquele que é cético à história, entender que entre passado e presente há uma relação indissociável, pois "A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas é talvez igualmente inútil esgotar-se a compreender o passado, se nada se souber do presente" (BLOCH, 2011, p. 65).

O docente que se apropria desses saberes, suscitando uma relação de modo mais científico com esse passado, segundo Valente (2013), tende a alterar suas práticas cotidianas, que passam a ser realizadas de modo mais consistente, por fim, "O que era previamente considerado imutável, é agora encarado como uma nova construção cultural, sujeita a variações, tanto no tempo, quanto no espaço" (BLOCH, 2011, p. 11). Essa concepção de mudança nas práticas pedagógicas possibilitadas através da história institucional também é reiterada por Miguel e Miorim, para eles:

Histórias institucionais da cultural matemática e da educação matemática escolares, quando sólida e conscientemente produzidas poderiam abrir novas perspectivas para construção de alternativas concretas para o exercício da prática pedagógica em matemática no interior das instituições escolares (2005, p. 158).

A articulação da história da educação matemática com nosso tema de estudo emerge da concepção que o pesquisador da história da educação matemática tem por ofício saber como historicamente foram construídas os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, de como passaram a ter um significado nas práticas pedagógicas dos professores em seus mais diversos contextos e épocas. Por meio do conhecimento das representações sobre o passado da educação matemática é possível, de acordo com Valente (2013), a realização de práticas de ensino e aprendizagem de melhor qualidade em tempos presentes, tais representações estão fundamentadas por método e rigor científicos.

Ademais, numa época de plena expansão tecnológica, tudo que fazemos deixa marca, deixa vestígios, entretanto tais resquícios independem da tecnologia e sempre

³ LEFEBVRE, G. **La naissance de l'historiographie moderne**. (O nascimento da historiografia moderna). Paris: Flammarion, 1971.

existiram, “tudo tem uma história [...], tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado” (BURKE, 2011, p. 11). No tocante ao termo reconstrução citado por Burke, assumiremos na nossa pesquisa como construção e uma construção histórica que nos traz elementos de análise, possibilitando representar o passado.

A pluralidade de vestígios é imensa e, afirma Valente (2013, p. 45), “ligam-se a educação matemática de outros tempos, que só a paciência e o investimento na pesquisa histórica poderão revelar tratar-se de marcas importantes, a serem utilizadas para o avanço do conhecimento em história da educação matemática”. A construção do conhecimento histórico adquirido por meio destes vestígios comprova a necessidade de apropriação no presente, de traços deixados pelo passado, constituindo-se como fonte e acervos de pesquisa para a história da educação matemática e tal prática permeou a presente investigação. No tocante a este aspecto Bloch enfatiza que:

Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, [segundo a feliz expressão de François Simiand,] um conhecimento através de vestígios. Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um “vestígio” quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de se captar? Pouco importa que o objeto original se encontre, por natureza, inacessível à sensação, como o átomo cuja trajetória é tornada visível – na câmara de Wilson, ou que assim tenha se tornado só no presente, por efeito do tempo, como o limo, apodrecido há milênios, cuja impressão subsiste no bloco de hulha, ou como as solenidades, caídas em longo desuso, que vemos pintadas nas paredes dos templos egípcios. Em ambos os casos, o procedimento de reconstituição é o mesmo e todas as ciências oferecem muitos exemplos disso (BLOCH, 2001, p. 73).

A visão da história intrinsecamente utilizada para reconstruir, resgatar, ou retratar o passado não atendem aos os objetivos que justificam nossa pesquisa. O ofício do historiador, ou do pesquisador que utiliza tal metodologia, é no nosso entendimento, de construir tais fatos históricos e por meio de narrativas proceder com as análises, enfim a:

Nova história tem, em primeiro lugar, objetivos de alargamento e aprofundamento da história científica. Mas continua a alargar o campo e os métodos da história e, o que é mais importante, Stone não teve em conta o que podia ser verdadeiramente novo, "revolucionário", nas novas orientações da história: a crítica do documento, o novo tratamento dado ao tempo, as novas relações entre material e "espiritual", as análises do fenômeno do poder sob todas as suas formas e não só do político (LE GOFF, 2003, p. 143).

O processo desencadeado por esta pesquisa, nos leva a construção de uma nova história, pois,

Ao dialogarmos com a historiografia – e é isso que, no fundo, todo historiador acaba fazendo –, acabamos de construir uma nova história, não apenas porque fazemos perguntas novas ao passado, mas também, e sobretudo, porque incorporamos novas vozes a esse diálogo; percebemos novas possibilidades de estabelecimento de relações entre discursos aparentemente desconexos e incomensuráveis; porque impomos ao passado novos deslocamentos, novos focos de descontinuidade e novos elos de continuidade, etc (MIGUEL; MIORIM, 2005, p. 161).

Desprender-se da visão paradigmática de história tradicional. Imergir para uma construção histórica por meio de vestígios, que o passado deixou para o presente, abona a presente produção como pesquisa histórica em Educação Matemática.

As evidências, os fatos históricos, não estão postos ou arraigados nos velhos ou mesmo nos novos prédios do *Campus* em Ji-Paraná, menos ainda nas pessoas que por aqui passaram ou permanecem. Jacques Le Goff reforça que estes fatos não são dados, mas construídos, para tanto faz menção a Lucien Febvre, um dos entusiastas da escola de *Annales*,⁴ que em 1933, na sessão inaugural no Collège de France, afirmava “Dado? Não, criado pelo historiador, e quantas vezes? Inventado e fabricado, com a ajuda de hipóteses e conjecturas, por um trabalho delicado e apaixonante [...] Elaborar um fato é construí-lo” (LE GOFF, 2003, p. 32). O desenvolvimento da pesquisa justifica a construção destes fatos.

Utilizar os recursos metodológicos da história para construção de uma história da educação matemática toma como fundamento ideias de historiadores como Marc Bloch que considerava absurda a máxima: a história é a ciência do passado, mas definiu história como “a ciência dos homens no tempo” (2001, p. 55), assim, a construção da pesquisa histórica é uma ciência de todos os homens no tempo, ou ainda, a história é a ciência de todos os homens no seu tempo, sejam eles historiadores ou não. Mas numa ciência “não se define apenas por seu objeto. Seus limites podem ser fixados também, pela natureza própria de seus métodos” (BLOCH, 2001, p. 68).

A imparcialidade e o distanciamento inerentes ao exercício de pesquisa, o nosso olhar externo através das lentes históricas, o exercício de sair da condição de mero

⁴ Escola de Analles: Fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre m 1929, tinha como objetivo principal a constituição de um novo modelo de historiografia (BLOCH, 2001, p. 7).

espectador, enfim, de perpassar o conhecimento de sujeito que vivenciou por mais de duas décadas a Licenciatura tema de estudo é realizado de tal forma que:

[...] aguça o espírito crítico, autoriza a tomada de distância, ensina a olhar as outras plagas, de outro modo, para além dos próprios óculos. A história ensina que nada é natural, nem o bom senso, nem o senso comum, que são, também, belos discursos que necessitam ser decifrados e colocados de forma a que se possam revelar as suas intenções (OFFENDSTADT⁵ apud VALENTE, 2013, p. 27).

Transitar entre as áreas de educação matemática e história através de pesquisas, se debruçar entre o vivenciado (tempo e espaço) e o desconhecido (teoria), permite desenvolver no pesquisador, habilidades de imaginação que tornam o passado concreto, entretanto Le Goff defende que esta imaginação deve necessariamente ser científica e acrescenta que “Nada aqui distingue, nem deve distinguir, o historiador dos outros homens de ciência. Ele deve trabalhar nos seus documentos com a mesma imaginação que o matemático (usa) nos seus cálculos ou o físico e o químico nas suas experiências” (2003, p. 40). Imergir na análise dos documentos e outros vestígios, exercitar a imaginação científica para construção da história da educação matemática, motiva ao pesquisador a concepção de um novo paradigma de investigação educacional, pois:

A história no entanto, não se pode duvidar disso, tem seus gozos estéticos próprios, que não se parecem com os de nenhuma outra disciplina. É que o espetáculo das atividades humanas, que forma seu objeto específico, é, mais que qualquer outro, feito para seduzir a imaginação dos homens. Sobretudo quando, graças ao seu distanciamento no tempo ou no espaço, seu desdobramento se orna das sutis seduções do estranho. O grande Leibniz, ele próprio nos deixou uma confissão a respeito: quando das abstratas especulações matemáticas ou da teodiceia passava para o deciframento dos velhos documentos ou das velas crônicas da Alemanha imperial, experimentava, como todos nós, essa “volúpia de aprender coisas singulares” (BLOCH, 2001, p. 44).

Um dos grandes historiadores da atualidade Roger Chartier (2010), defende que a escrita da história ou sua construção enquanto pesquisa, evoca três ações que são inerentes a esta e que foram apropriadas por este pesquisador: convocar o passado por meio de vestígios; comprovar as competências do historiador através das fontes e finalmente convencer o leitor. O desdobramento de qualquer história, em específico da história da educação matemática, sob esta estrutura, produz credibilidade, por meio dela é possível construir uma identidade para a instituição formadora de professores, no caso o DME, na mesma concepção trazida por Magalhães:

⁵ OFFENDSTADT, Nicolas. *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?* (Para que serve história hoje). Emmanuel Laurentin (dir.). Paris. Bayard Éditions, 2010).

Não basta conhecer, interpretar e recriar os regulamentos ou as definições dos princípios orientadores ao nível dos objectivos vocacionais e programáticos para se conferir uma identidade histórica a uma instituição educativa. É na análise historiográfica que tal identidade ganha verdadeira razão de ser. Uma construção entre a memória e o arquivo, entretecendo uma relação entre aspectos sincrónicos e diacrónicos. (MAGALHÃES, 1999, p. 69).

A presente pesquisa de construção histórica, certamente ajudará também a compreensão das realidades locais, possibilitando apontar caminhos para novas atitudes e estudos, sobre a formação de professores de matemática na região norte do país.

Vale reiterar que a história não é concebida de forma previsível ou modelada. No percurso entre a representação do passado e do presente, há rupturas, “não há uma transmissão direta, linear, do passado para o presente. A história não é regida por leis de causa e consequência” (VALENTE, 2013, p. 28), ou ainda, não existe uma única causa para uma consequência, o historiador deve ter prudência no sentido “que não se transporte ingenuamente o presente para o passado e que não procure por outras vias um trajeto linear que seria tão ilusório como o sentido contrário. Há rupturas e discontinuidades inultrapassáveis, quer num sentido, quer noutra” (LE GOFF, 2003, p. 24), que se fizeram presentes durante toda a trajetória da Licenciatura em Matemática na cidade de Ji-Paraná.

Nossa pesquisa se inscreve na área de Educação Matemática, ou de forma mais específica é situada como uma investigação da História da Educação Matemática. Tomaremos como base teórico-metodológica, dentre outros, os escritos de historiadores da corrente da Escola de *Annales*: Marc Bloch que descreve sobre o ofício do historiador, Peter Burke defensor da corrente denominada Nova História, segundo o autor, esta corrente histórica luta por uma história total e contrapõe-se ao formato tradicional da historiografia, Jacques Le Goff, que nas suas obras traz uma nova perspectiva para questões históricas mais contemporâneas, Roger Chartier que reflete sobre as interrogações da escrita da história, discute ainda apropriação e representações.

Qualquer pesquisa pressupõe, para sua realização, o estabelecimento de um procedimento, um corpo de regras e diligências, a composição de um processo lógico e sistemático capaz de dar subsídios necessários para se chegar a um fim. Entretanto é imprescindível que o método de investigação possa evidenciar também o processo, não apenas o resultado, “importa menos observar os produtos com valores intrínsecos e mais os usos e apropriações que deles se faz” (MORAES; GAMBETA, 2011, p. 174).

Em síntese, a metodologia utilizada na presente pesquisa é enunciada por Roger Chartier, quando afirma que a escrita da história exige um método científico, faz legitimação a seus argumentos utilizando os escritos de Michel de Certeau⁶: “a história é um discurso que produz enunciados ‘científicos’ se se define com esse termo a possibilidade de estabelecer um conjunto de *regras* que permitam controlar operações proporcionais à produção de objetos determinados” (1975, p. 4). Fazendo concatenação das suas ideias as de Certeau, explica que: ‘a produção de objetos’ determinados remete a construção do objeto histórico pelo historiador, já que o passado nunca é um objeto que já está ali; enfatiza que o termo ‘operações’ designa as práticas próprias da tarefa do historiador (recorte e processamento de fontes, mobilização de técnicas de análises específicas, construção de hipóteses, procedimentos de verificação); por fim ‘regras’ e ‘controles’ inscrevem a história em um regime de saber compartilhado, definido por critérios de prova dotados de uma validade universal (CHARTIER, 2010).

De acordo com Moraes e Gambeta (2011) a prática historiadora, ou a escrita da história permite procedimentos objetivadores, tais como explorar arquivos e examinar documentos. Os autores salientam que esta construção não se limita a seleção, organização e crítica erudita das fontes, mas acrescentam que a problemática formulada no presente produz novos sentidos ao conjunto e, conseqüentemente, aos fatos históricos narrados.

Compreender esta trajetória e construir a representação do passado utilizando um método científico não é uma ação de passividade. Para fazer ciência, segundo Marc Bloch, afirma que será sempre preciso duas coisas: uma realidade, mas também um homem. A ação do homem nesta realidade produz registros, vestígios, testemunhos, documentos:

Dirão que, entre o que foi e nós, os documentos já interpõem um primeiro filtro? Sem dúvida, eliminam, a torto e a direito. Quase nunca, em contrapartida, organizam de acordo com as exigências de um entendimento que quer conhecer. Assim, como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa (BLOCH, 2001, p. 128).

Marc Bloch, ainda estabelecendo método de investigação afirma que devemos ser extremamente cautelosos analisando as fontes de modo crítico, mantendo um diálogo com o documento.

⁶ DE CERTEAU, Michel. L'Écriture de l'histoire. (A escrita da história) Paris: Galimard, 1975.

Para Le Goff os textos escritos são documentos históricos, contudo faz-se necessário que o pesquisador analise criticamente e compreenda com rigor os vestígios históricos registrados. Na mesma visão de Bloch, acrescenta:

Não pode procurá-los na imaginação ou na lógica; procura-os e atinge-os através da observação minuciosa dos textos, como o químico encontra os seus, em experiências minuciosamente conduzidas. A sua única habilidade consiste em tirar dos *documentos* tudo o que eles contêm e nada acrescentar ao que neles não esteja contido (LE GOFF, 2003, p. 106).

Por meio dos vestígios, da análise de documentos, da triagem, na mesma concepção enunciada por Bloch e Le Goff, realizamos a nossa pesquisa documental. Selecionamos registros que fundamentaram as decisões tomadas para a criação, estruturação e funcionamento do curso, dentre os documentos analisados estão: Lei de criação da UNIR; Convênio de Criação do Campus e do Curso; Regimento Geral e Estatuto; Atas do Colegiado, Departamento e Conselho de Campus (CONSEC); Resoluções; Projetos Políticos Pedagógicos; Lista de professores e disciplinas; Lista de alunos das primeiras turmas, Livro de registro da secretaria; Matrizes Curriculares; Documentos de outros órgãos (SEDUC, Prefeitura, IBGE), cadernetas de anotações, catálogos, regimentos além de outros documentos de referência.

Todavia ressaltamos que não ficamos restritos a uma única tipologia de vestígio:

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego. Que historiador das religiões se contentaria em compilar tratados de teologia ou coletâneas de hinos? Ele sabe muito bem que as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e os mobiliários dos túmulos têm tanto a lhe dizer sobre as crenças e as sensibilidades mortas quanto muitos escritos (BLOCH, 2001, p. 79).

As imagens também nos trazem vestígios históricos. Nesta pesquisa utilizamos algumas fotografias e imagens de jornais que retratam a época, algumas mais antigas, outras nem tanto, mas ambas contribuíram com a pesquisa, na mesma perspectiva trazida por Peter Burke quando menciona:

Pinturas, estátuas, publicações e assim por diante permitem a nós, posteridade, compartilhar as experiências não verbais ou o conhecimento de culturas passadas. Trazem-nos o que podemos ter conhecido, mas não havíamos levado tão a sério antes. Em resumo, **imagens nos permitem “imaginar” o passado de forma mais vívida.** (BURKE 2004, p. 17, grifo meu).

Nosso olhar para as fotografias, foi desenvolvido de forma articulada com outras fontes, pois,

[...] as fotografias não são registros da realidade, mas criam múltiplas realidades gerando inúmeros significados a partir dos filtros ideológicos e culturais de quem a olha. Nesse sentido, retomamos a concepção de fotografia como evidência e como tal precisa ser interpretada e analisada na relação com outras fontes (DALCIN, 2012, p. 11).

A coleta de documentos foi realizada nos arquivos dos *Campi* da UNIR em Porto Velho e Ji-Paraná, SEDUC e IBGE, além de arquivos pessoais de alguns docentes e do próprio autor. Coletamos informações com professores dos *Campi* de Ji-paraná, Ariquemes, Cacoal e Rolim de Moura. Para seleção ou triagem documental (entendendo todo vestígio como documento), realizamos leituras de vários documentos, em seguida, separamos os que tinham relevância com a pesquisa, procedendo em seguida, com a análise. Com intuito de confrontar informações, utilizamos vestígios os mais variados possíveis, na mesma perspectiva trazida por Burke: “Por essa razão, lança-se mão, cada vez mais, de uma gama mais abrangente de evidências, na qual as imagens têm seu lugar ao lado de textos literários e testemunhos orais” (2004, p. 11).

Vale ressaltar que fomos cautelosos na escolha de cada documento, uma vez que a triagem já pressupõe uma intervenção do autor para os resultados da pesquisa, para tanto nos apropriamos do método descrito por Le Goff:

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos "neutra" do que a sua intervenção (LE GOFF, 2003, p. 537).

No percurso da pesquisa, à medida que avançava, o rumo da análise passou por mudanças. No exercício da leitura de uma obra, outras obras foram surgindo e conseqüentemente novas leituras, que nos levaram a pensar e repensar a escrita para construção dos fatos históricos. O método de investigação concebeu novas leituras, novo olhar acerca do tema em estudo, uma vez que:

Fazer história é ler textos, todos os textos, todos os documentos com cuidado, sob todas as possibilidades, mudando sem parar o ângulo e o foco de análise. É favorecer a análise crítica metódica, não espontânea. Assim, o olhar e o método do historiador podem e devem servir para ler também o nosso presente, com seus truques, suas falsas evidências, suas aparências e seus relativismos. (OFFENDSTADT⁷ apud VALENTE, 2013, p. 27).

⁷ OFFENDSTADT, Nicolas. *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?* (Para que serve história hoje). Emmanuel Laurentin (dir.). Paris. Bayard Éditions, 2010).

Outras contribuições para construção dos fatos históricos emergiram a partir das entrevistas concedidas por testemunhas oculares. Todavia, Bloch nos alerta a sermos perspicaz durante as entrevistas, não nos resignando de registrar tudo, e acrescenta:

Naturalmente, é necessário que esta escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e abertas a todas as surpresas. De tal modo, no entanto, que possa desde o início servir de imã às limalhas do documento. O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso (BLOCH, 2001, p. 79).

Assim como Bloch, Valente defende que os testemunhos “deverão de outra parte, submeterem-se as regras seculares do método crítico histórico, do cruzamento de fontes, relativamente a qualquer outro tipo, quer sejam manuscritas, impressas, estatísticas, ou mais recentemente, audiovisuais ou fotográficas” (2013, p. 38).

Destaca-se ainda que durante a entrevista, o professor pesquisador deve estar atento para captar não só ao que foi verbalizado, mas também o silêncio, pois este também lhe fala, lhe transmite informações. Refiro-me ao silêncio reflexivo, como o franzir da testa de um entrevistado, ação causada após uma pergunta que lhe foi feita. Qual motivo o teria levado a tal atitude? Teria sido uma ação de cunho emocional? Qual a articulação com as suas respostas verbais? No cotidiano de sala de aula o professor rotineiramente interpreta estas atitudes, não poderá deixar de fazê-lo enquanto pesquisador.

Notoriamente a participação do entrevistado ou depoente⁸ é fundamental para o direcionamento da pesquisa. Suas informações podem agregar novos personagens e informações anteriormente não planejadas pelo pesquisador, mas que contribuirão com a investigação proposta, tal depoimento é destacado por Garnica quando afirma:

Muitas vezes, os depoentes, ao narrarem suas experiências,..., dão ao pesquisador elementos para que este compreenda aspectos da sua realidade até então não pensados, não estudados, não inventariados. Caberá ao pesquisador detectar esses momentos, e ele próprio e seu grupo ou outros pesquisadores, podem levar à frente, encaminhando outras pesquisas e abrindo possibilidade de entender seu entorno (2001, p. 98).

A legitimidade dos testemunhos se deu por complementaridade ou similaridade, de um, com outro depoente, na mesma perspectiva abordada por Bloch, “para que um testemunho seja reconhecido como autêntico, o método, vimos isso, exige que ele

⁸ Depoente: São sujeitos que vivenciaram situações direta ou indiretamente, durante algum período que vai desde a criação, até os tempos atuais dos cursos definidos como objeto desta pesquisa.

apresente uma certa similitude com os testemunhos vizinhos” (2001, p. 115), e, em seguida, confrontamos com os documentos e outros vestígios.

Roger Chartier, fazendo referência ao testemunho, que tem seu crédito dado à testemunha, corrobora com nossa metodologia de pesquisa, quando assevera que “a aceitação (ou o repúdio) da credibilidade da palavra que testemunha o fato é substituída pelo exercício crítico, que submete ao regime do verdadeiro e do falso, do refutável e do verificável os vestígios do passado” (2010, p. 14). Concordamos com Le Goff que o “documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento” (2003, p. 538).

Nas concepções trazidas por Chartier e Le Goff, coletamos os depoimentos. No decorrer das falas, considerando as variáveis: tempo e espaço, vimos à necessidade de separarmos em cinco categorias o grupo de entrevistados ou testemunhas:

- Fundador - Professores de Porto Velho que participaram da criação da UNIR e do curso de Ciências em Ji-Paraná- atual Licenciatura em Matemática;
- Ex-professor(a) - Docentes que atuaram no curso;
- Professor – Docentes que estão atuando no curso;
- Ex-aluno(a) - Egressos da primeira turma;
- Formador/Ex-aluno - Egressos do curso, que atuam como professores formadores na licenciatura em Matemática.

Desta forma, os testemunhos cobrem todo o recorte temporal da pesquisa, ficando distribuída conforme a seguinte tabela:

Tabela 1 - Lista de sujeitos entrevistados

| Nome | Data | Categoria |
|--|-------------|-------------------|
| Eudes Barroso Junior (JUNIOR, 2012) | 15.11.2012 | Fundador |
| Maria das Graças de Souza Viana (VIANA, 2012) | 15.11.2012 | Fundador |
| Neize Conceição de Barros (BARROS, 2013) | 25.02.2013 | Ex-aluna |
| Maria Leopoldina Froes Yague (YAGUE, 2013) | 05.03.2013 | Ex-professora |
| Ariveltom Cosme da Silva | 15.03.2013 | Formador/Ex-aluno |

| | | |
|--|------------|--------------|
| (SILVA, Arivelto. 2013) | | |
| Beatriz Machado Gomes (GOMES, 2013) | 21.03.2013 | Professora |
| Maura Cardoso de Araújo (ARAÚJO, 2013) | 27.03.2013 | Ex-aluna |
| Irmgard Margarida Theobald (THEOBALD, 2013) | 23.05.2013 | Professora |
| Marcos Leandro Ohse (OHSE, 2013) | 30.05.2013 | Ex-professor |
| Lenilson Sergio Candido (CANDIDO, 2013) | 04.06.2013 | Professor |
| Aparecida Augusta da Silva (SILVA, Aparecida. 2013) | 23.08.2013 | Professora |
| Fernando Luiz Cardoso (CARDOSO, 2013) | 05.09.2013 | Professor |
| Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos (BASTOS, 2013) | 23.10.2013 | Professora |

No tocante aos testemunhos Marc Bloch, nos orienta que “Todo conhecimento da humanidade, qualquer que seja, no tempo, seu ponto de aplicação, irá beber sempre nos testemunhos dos outros uma grande parte de sua substância” (BLOCH, 2001, p. 70) e, de fato, os depoimentos - assumidos aqui como testemunhos -, concedidos pelos entrevistados nos trouxeram elementos para construir uma visão histórica sob o olhar desses sujeitos, de como ocorreu a constituição do curso. As entrevistas foram gravadas em áudio e, no caso dos professores Marcos Leandro Ohse e da professora Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos, por skype, pois se encontram fora de Rondônia. Fizemos a transcrição para posterior análise e, ao longo da presente pesquisa, utilizamos fragmentos dessas falas respeitando o contexto trazido pelo entrevistado.

Consustancialmente os sujeitos que vivenciaram o interstício de pesquisa, os vestígios encontrados, os documentos constituíram-se como testemunhos para nossa pesquisa. "A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele" (BLOCH, 2001, p. 79), o autor reclama que as pessoas alheias ao seu trabalho, avaliam imperfeitamente tais possibilidades. Exercer articulação entre a pluralidade de testemunhos legitima nossa pesquisa. A importância da memória trazida por estas testemunhas oculares, permeada por outros vestígios é também enfatizada por Magalhães:

Uma diversidade de papéis, de itinerários de vida, de destinos, expectativas e memórias. Eis uma fonte de informação muito útil, em vários sentidos. Registros cujas linhas de orientação, ritmos e conteúdo da informação se cruzam e em boa parte se identificam com o cotidiano e o percurso histórico das próprias instituições. Itinerários de vida que se cruzam se complementam e se conferem um sentido (MAGALHÃES, 1999, p. 71).

A história não é linear, mas formada por permanências e rupturas, pois as reações e decisões do homem são carregadas de subjetividade. “Seja na presença de um fenômeno do mundo físico ou de um fato social, as reações humanas nada têm de um movimento de relojoaria, sempre engrenado no mesmo sentido (BLOCH, 2001, p. 158).

Pressupomos que, ao longo de mais de duas décadas, foi se construindo em Ji-Paraná, uma cultura de formação de professores de Matemática. Na constituição dessa cultura de formação, há elementos que permaneceram e foram atravessando o tempo, contudo há elementos que desaparecem ou se transformam, para surgimento de outros. Por meio da análise documental e em paralelo com as entrevistas foi possível identificar permanências e também rupturas, que se constituíram ou se estabeleceram no desenvolvimento do curso ao longo do tempo.

Trazer à tona, no decorrer da pesquisa, as permanências e rupturas, bem como considerar para construção das fontes, os diversos vestígios, é indissociável a metodologia de construção histórica. Nessa abordagem, o historiador português Justino Magalhães expressa sua concepção:

É, por conseguinte no âmbito desta meso-abordagem que emerge a renovação do conhecimento historiográfico sobre as linhas de continuidade [**permanência**] e de mudança [**ruptura**] no percurso histórico das instituições educativas, que, fazendo apelo a uma diversidade de informações, passa pela sua integração nas paisagens física e humana e se alarga da estrutura arquitetônica do edifício aos aspectos simbólicos, às relações de comunicação e de poder, à memória individual e coletiva, à relação educativa (MAGALHÃES, 1999, p. 68, **grifo nosso**).

Imbricado pela existência de permanências e rupturas, o pesquisador que utiliza os recursos metodológicos da história, deve desvencilhar-se da relação dicotômica de causa e efeito, ou dos meandros que afirmam: para cada causa, existe um único efeito. “Se a metafísica da causalidade está aqui fora de nosso horizonte, o emprego da relação causal, como ferramenta do conhecimento histórico, exige incontestavelmente uma tomada de consciência crítica” (BLOCH, 2001, p. 155). A premissa da causa única é refutada por Bloch, quando exemplifica:

Um homem, suponhamos, caminha por um atalho de montanha; tropeça e cai num precipício. Foi preciso, para que esse acidente acontecesse, a reunião de um grande número de elementos determinantes. Entre eles, a existência da gravidade, a presença de um relevo, resultante de longas vicissitudes geológicas, o traçado de um caminho, destinado, por exemplo, a ligar uma aldeia a suas pastagens de verão. Será portanto perfeitamente legítimo dizer que, se as leis da mecânica celeste fossem diferentes, se a evolução da Terra tivesse sido outra, se a economia alpina não se fundasse na transumância

sazonal, a queda não teria acontecido. Pergunta-se porém qual foi a causa? Todos responderão: o tropeço. Não é de modo algum que esse antecedente fosse mais necessário ao fato. Muitos outros o eram no mesmo nível. Mas, entre todos, ele se distingue por várias características mais evidentes; vinha por último, era o menos permanente, o mais excepcional na ordem geral do mundo; enfim, em razão mesmo dessa menor generalidade, sua intervenção parece a que pode mais facilmente ser evitada (BLOCH, 2001, p. 155).

Evidentemente, para Bloch, não existe a ocorrência de uma única causa para a geração de um efeito. Alerta o pesquisador para que “tomemos cuidado, aliás; a supertição de causa única, em história, não raro é apenas a forma insidiosa da busca do responsável, [...] o monismo da causa seria para a explicação histórica simplesmente um embaraço” (2001, p. 156). Advindo desta concepção, a investigação histórica busca fluxos de onda causais e o pesquisador não se assusta, uma vez que a vida assim mostra, ao encontrá-los múltiplos. As causas são decorrentes das escolhas que fazemos no cotidiano, gerando as mudanças de modo que “O futuro é algo que se vai dando, e esse ‘se vai dando’, significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 2000, p.90).

Concebemos como história local o estudo que possibilita o entendimento da realidade mais próxima possível das relações estabelecidas entre o ser (alunos, técnicos, professores) e o ambiente onde vive, estuda ou trabalha (UNIR), permitindo a construção de identidade permeada por esta relação (o curso). A partir da construção das histórias locais, o pesquisador vai perceber articulação dessa história pontual com contextos mais amplos, inserindo esta, numa história mais global. Para Valente, “Se os estudos locais da educação matemática são realizados em sua articulação em formas mais amplas, com o global, haverá contribuição fundamental à história da educação matemática” (2013, p. 43). A articulação entre o local/regional com o global, ocorre cotidianamente no meio educacional, por exemplo:

A implantação de uma mudança no ensino da Matemática não é apenas uma decisão individual, no caso de um professor, ela envolve também a decisão de equipes da escola, de governantes municipais, estaduais e federal, ou seja, pode estar intimamente vinculada de caráter mais restrito (de escola, de município) como de caráter mais amplo (envolvendo um estado ou até um país) (WIELEWSKI, 2008, p. 24).

Acreditamos que ao estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização das especificidades, das diversidades. A história local precisa oportunizar a reflexão permanente acerca das ações dos que ali vivem como sujeitos e cidadãos que fazem parte integrante da história, objeto e sujeito, construtor de

fatos e acontecimentos não lineares, mas permeados de discontinuidades próprias do processo histórico.

A presente pesquisa buscou identificar algumas dessas relações ou articulações - história local - suscitando uma história que circula por diferentes meios acadêmicos - história global.

No processo de construção dessa história local, no primórdio da pesquisa, umas das temáticas que nos inquietava, fazia referência à influência da formação dos professores formadores nos cursos de formação docente. Para tanto, buscamos em Nóvoa (1992, p. 28), o entendimento de como se dava o processo da história de vida docente que para o autor, ela se constrói sobre três pilares:

- Histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroativa (do presente para o passado);
- Procuram projetar-se no futuro;
- A formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória percorrida no passado.

Tal inquietação emergiu em virtude de que, a nossa atuação como professor e pesquisador é inerente à pessoa que somos e que fomos nos constituindo, com as nossas experiências de vida, com a formação cotidiana na qual estivemos inseridos ao longo dos anos na condição de alunos. Tardif reforça tal assertiva:

Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar [...]. Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. (2000, p. 13).

Fundamentado por estes autores entendemos que esses saberes trazidos pelos professores formadores exerceram influências no desenvolvimento do curso. Para tanto, buscamos analisar de que forma essas influências ocorreram para esta licenciatura, sobretudo na elaboração dos projetos pedagógicos e consolidação do curso.

Algumas pesquisas na área de Educação Matemática mostram a importância de se conhecer como os cursos de formação inicial vêm se desenvolvendo ao longo do

tempo. Buscar as raízes da formação de professores possibilita perceber de que forma a sociedade deixou influência na docência e, conseqüentemente, nos cursos de licenciatura. Sobre a busca desses acontecimentos, D'Ambrosio afirma:

As práticas educativas se fundam na cultura, em estilos de aprendizagem e nas tradições, e a história compreende o registro desses fundamentos. Portanto, é praticamente impossível discutir educação sem recorrer a estes registros e a interpretações dos mesmos (1999, p. 97).

Um novo paradigma no tocante a aspectos teórico-metodológicos, envolvendo pesquisas na área de História surgiu com a fundação da Escola de *Annales*, tendo como precursores Lucien Febvre e Marc Bloch, este último tomando como desafio responder a uma pergunta feita pelo seu filho (para que serve a história?), vê-se motivado a buscar uma resposta e como resultado deixa um grande legado para utilização de uma nova metodologia. Le Goff, ao escrever o prefácio dessa obra deixada por Bloch, define:

Trata-se de *Apologia da história ou o ofício do historiador*, obra inacabada que traz reflexões sobre método, objetos e documentação histórica. [...] Marc Bloch redigia um pequeno ensaio, até hoje uma peça preciosa para compreensão desse movimento que revolucionou a historiografia (LE GOFF apud BLOCH, 2001, p. 10).

Entendemos, *a priori*, que a história está sempre inacabada, que há sempre algo a ser questionado, acrescentado ou pesquisado. Neste sentido, o professor de matemática se compõe como um pesquisador da história na Educação Matemática quando realiza investigação de construção histórica para responder suas inquietações sobre eventos ocorridos e que contribuíram para construção do tempo presente.

Dentro desse contexto Valente (2007), deixa explícito que o pesquisador deve se libertar de questões naturalizadas, não problematizadas e afirma ainda que a prática da história da educação matemática tem a tarefa de desnaturalizá-las, problematizá-las. Cabe ao professor de matemática apropriar-se de tais práticas, dessa forma estará produzindo história da educação matemática historicamente, constituindo-se como pesquisador desta área.

Ao longo da presente investigação trazemos muitos questionamentos que foram feitos, por este pesquisador, no tocante a história da UNIR, ou mais especificamente a Licenciatura em Matemática, tendo como pressuposto uma construção de uma representação mais rigorosa possível da realidade desse curso em Ji-Paraná. De acordo com Schubring este é o ideal da pesquisa histórica:

A necessidade de, primeiramente, colocar questões à história em vez de dar logo respostas impõem-se, pelo menos quando se quer ultrapassar uma história das decisões administrativas, superficial, e se, em vez disso, se quer perseguir como objetivo o aproximar-se da realidade histórica do ensino de Matemática, digamos que de uma história do dia-a-dia do ensino. Esse objetivo corresponde, com efeito, ao ideal da pesquisa histórica (SCHUBRING, 2005, p. 5).

A presente pesquisa é construída em todo seu texto, por documentos, fotografias e depoimentos. Concebemos ainda para essa construção que:

O processo de fazer história se materializa sobre os arquivos, as fontes e a partir de instrumentos e de mecanismos que fazem o historiador pensar sobre os documentos. O fazer história não se limita ao processo de coletar dados, mas sim de constituir “fontes” a partir dos documentos (DALCIN, 2008, p. 14).

Através do processo de triangulação dessas fontes, foi possível nos debruçar na investigação em voga que está assim estruturada:

Com o intuito de situar nossa pesquisa no tempo, apresentamos no *capítulo I*, um panorama a partir do surgimento dos primeiros cursos de formação de professores em nível superior que surgiram em Rondônia. Trazemos um histórico que se inicia a partir da presença de algumas IES pertencentes a outras Unidades Federativas que atuaram no então Território Federal até a criação da UNIR na capital Porto Velho.

No *capítulo II*, nossos estudos foram delimitados ao município de Ji-Paraná, onde apresentamos peculiaridades da história local, no âmbito educacional. Construimos nosso texto a partir das primeiras escolas da educação básica, perpassamos pelos primeiros cursos superiores advindos de outros Estados e chegamos à interiorização da UNIR e criação do *Campus* na cidade.

No *capítulo III*, realizamos uma construção histórica do Curso de Ciências que formava o professor de Matemática em Ji-Paraná para atuar no primeiro grau, caracterizando-se como o precursor da formação de professores dessa disciplina no interior rondoniense. Investigamos como ocorreu a seleção dos primeiros docentes e discentes e seus perfis, os desafios enfrentados para sua permanência do curso e o processo de mudanças e evolução dos projetos pedagógicos.

No *capítulo IV*, trazemos a partir do Curso de Ciências, a construção da história da atual Licenciatura em Matemática. Procedemos com olhar investigativo nos projetos pedagógicos que permearam o curso. Analisamos perfis docentes e o perfil esperado dos

egressos presentes nos projetos pedagógicos. Identificamos elementos que levaram a consolidação dessa licenciatura, pautadas em ações que permaneceram até o tempo presente e outras que sucumbiram, provocaram rupturas e não mais existem.

No último capítulo, apresentamos as considerações que por nós foram sendo apropriadas durante o processo de construção desta investigação científica.

Os resultados produzidos por meio dessa pesquisa poderão auxiliar a melhor compreensão do estado atual desse curso e apontar caminhos para novos estudos, visando aprimorar a qualidade na formação de professores conscientes de seu papel e conhecedores das realidades locais.

Por fim, na sua obra, Bloch nos diz que a história é a ciência dos homens no tempo. O autor reforça que “A história, não esqueçamos, ainda é uma ciência em obras” (2001, p. 151). Tais assertivas nos motivaram a realizar esta obra de pesquisa intitulada: 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).

CAPÍTULO I – DA ATUAÇÃO DE ALGUMAS IES NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RONDÔNIA A CRIAÇÃO DA UNIR: UM RETROSPECTO DO OFÍCIO DOCENTE

Mais que os historiadores cristãos antigos, quase sem o querer, o grande teórico da história cristã foi Santo Agostinho, levado a ocupar-se da história pelas tarefas do seu apostolado e pelos acontecimentos (LE GOFF, 2003, p. 78).

No intuito de situar nossa pesquisa, faremos a princípio uma síntese retrospectiva, partindo do tempo presente para o passado, tendo como foco o conhecimento dos primeiros Cursos de Licenciatura em Matemática que surgiram em Rondônia, pressupondo um estudo intensivo para se entender de que forma construímos uma cultura de formação de professores no referido Curso no *Campus* de Ji-Paraná.

A pesquisa histórica ora proposta visa registrar a trajetória do curso de formação para a docência em matemática, bem como realizar um levantamento histórico reflexivo, a partir do advento da criação da UNIR, reescrevendo seu percurso no Estado de Rondônia, emergindo maior autenticidade nos aspectos da evolução da formação de professores desta área no estado, seus avanços e contribuições para a educação.

Quando se reporta a compreensão da história de uma Instituição Educativa, Magalhães (1999) corrobora com o nosso pensamento, afirmando que tal modalidade de investigação é uma ação educativa cujo conhecimento historiográfico se desenvolve a partir de um processo cognoscente retrospectivo dos produtos para os processos, sempre integrados em contextos. O autor afirma ainda que é “um percurso investigativo onde a relação histórica das instituições educativas com o meio envolvente é, não obstante, uma via fundamental na estruturação do conhecimento” (MAGALHÃES, 1999, p. 64).

A trajetória da história concernente às licenciaturas passou, ao longo do tempo, por ações pedagógicas ou administrativas que permanecem até a contemporaneidade e outras que não permaneceram, deixaram de existir, dando lugar a novas ações que numa relação dialética de permanências e rupturas vêm estruturando o curso.

1.1 OS CURSOS DE ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA

Os primeiros registros de Ensino Superior em Rondônia remontam à década de 1970, “quando [...] no ano de 1973, foi viabilizado um convênio entre o Governo do Território Federal de Rondônia e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assim foram instalados os primeiros cursos superiores no Território de Rondônia” (RUEZENNE, 2012, p. 59). Outras IES pertencentes a diferentes Unidades Federativas do Brasil, também implantaram cursos no ainda Território Federal de Rondônia.

Concomitantemente com a vinda de muitos migrantes para este Território Federal, o número de alunos concluindo o ensino médio e buscando acesso ao ensino superior aumentava ano a ano. Esse não era um fato isolado, ou local, mas ocorria em todas as regiões brasileiras e que foi um dos motivadores para o surgimento de novas Universidades no país.

Na sua pesquisa, Albuquerque e Maia (2008), destacam que a docência no ensino secundário era exercida pelas esposas dos oficiais que chegavam em Rondônia, assim, no início da década de 1970, o magistério era exercido predominantemente pelas mulheres. Percebe-se que depois de várias décadas a feminização da docência, que atingiu seu auge na época das Escolas Normais ainda permanece. Sobre este fenômeno, Gatti relata que:

Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio das mulheres se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. (GATTI, 2010, p. 161-162).

O Ensino Médio já era uma realidade, no entanto o sonho de cursar o Ensino Superior só se concretizava para os jovens de famílias que tinham melhores condições financeiras e enviavam seus filhos para continuarem os estudos em outras regiões do país. Albuquerque e Maia (2008) destacam ainda que havia o anseio dessa população escolar emergente ao curso superior.

Com o desenvolvimento deste Território Federal e considerando a chegada do quinto Batalhão de Engenharia e Construção – (5º BEC), a conclusão da construção da

rodovia BR 364 que tirava Rondônia do isolamento viário com as demais regiões brasileiras, o aumento populacional incentivado pelo Governo Federal, considerando ainda a necessidade de capacitação de pessoal para atender a demanda local emergente, algumas IES, vieram atuar nesta parte da região amazônica por meio de convênios. Dentre elas destacamos:

1.1.1 A atuação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Na década de 1970, o movimento pró Ensino Superior crescia no Território Federal de Rondônia. Em 1973, foi celebrado um convênio entre o Governo local com a UFRGS, para instalação de uma extensão desta IES em Porto Velho.

Mas este momento histórico nos trouxe uma dúvida: Por que o convênio foi celebrado com a UFRGS, que fica a mais de 3.500 quilômetros de distância de Porto Velho e não com as universidades do Norte?

O processo desses cursos, que compõem parte da história local tem conexão direta com a história global/nacional. Houve no ano de 1967 a implantação do Projeto Rondon, que foi desenvolvido em nível nacional, com o objetivo de executar ações paliativas no sentido de minimizar problemas sociais nas regiões mais carentes do interior brasileiro. Em sua pesquisa de Mestrado Ruezzenne (2012), destacou que:

O projeto Rondon se constituiu numa iniciativa de cunho social, coordenado pelo Ministério da Defesa em parceria com o Ministério da Educação. O projeto era caracterizado por um movimento voluntário que tinha como objetivo ajudar a resolver alguns dos graves problemas sociais das regiões interioranas do País, utilizando os conhecimentos dos universitários em seus períodos de férias. Durante o desenvolvimento do Projeto Rondon, Milhares de estudantes e professores se deslocavam para regiões desconhecidas do interior do Brasil. Esse projeto foi uma oportunidade para os universitários tomarem conhecimento de uma realidade que só ouviam falar, ou seja, um Brasil esquecido no interior do País. Ao mesmo tempo, tornou-se uma estratégia militar de desenvolvimento e segurança nacional (RUEZZENE, 2012, p. 57).

As ações desenvolvidas pelo Projeto Rondon se espalharam pelo país e duraram 22 anos, sendo encerrado em 1989. Dentre estas ações foram instalados vários *Campi* Universitários nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiro. Os cursos ficaram sob a responsabilidade de IES na sua maioria das regiões Sul e Sudeste e algumas do Centro-Oeste e Nordeste, conforme ilustrado na figura 2:

Os cursos oferecidos em Rondônia, pela UFRGS, segundo Albuquerque e Maia (2008), eram de licenciatura curta nas áreas de Artes Plásticas, Ciências, Estudos Sociais e Letras. O curso de Ciências era de formação polivalente, aspecto comum a época de sua criação, queurgia por todo o país a necessidade dos serviços de um professor que transitasse entre as áreas de matemática, física, biologia e química.

As aulas ocorreram em período de férias, neste interstício os professores vinham do Rio Grande do Sul e ficavam hospedados no 5º BEC. De acordo com Albuquerque e Maia (2008), o período de aula que frequentemente ocorria nos meses de janeiro, fevereiro e julho era denominado de período efetivo, as atividades nos demais meses que era denominado de período intermediário, ficavam sob a orientação de professores residentes em Porto Velho.

No dia 22 de fevereiro de 1975, segundo Albuquerque e Maia (2008), colaram grau, ao todo 81 alunos nos quatro cursos oferecidos em Rondônia, esta solenidade que ocorreu no salão de atos da Escola Carmela Dutra, também marcou o encerramento das atividades desta IES em Rondônia.

1.1.2 A presença da Universidade Federal do Pará em Porto Velho

Havia o esforço das autoridades rondonienses e demais membros da sociedade local em implantar a Universidade de Rondônia e nessa época uma comissão já trabalhava neste projeto. A tramitação de documentos era morosa e considerando que o convênio com a UFRGS havia sido encerrado, considerando ainda que a população rondoniense não deveria arcar com prejuízos pertinentes à lentidão burocrática, no ano seguinte em 18 de maio de 1976, o então o Governo Federal de Rondônia, celebra convênio com o Núcleo de Educação pertencente ao Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008).

Qual a motivação para realização do convênio com a UFPA?

Em entrevista concedida a Ruezzeno, o historiador e professor Abnael Machado de Lima, um dos coordenadores desta IES em Rondônia, afirmou que dentre as várias motivações, o que favoreceu a realização do convênio entre UFPA e o governo do

Território Federal de Rondônia foram as singularidades dessa Instituição com a cultura Amazônica, o que a aproximava mais da realidade Rondoniense, e acrescentou que:

[...] com a mudança de governo do território, e a formação das primeiras turmas dos cursos superiores, fruto do convênio, achou-se preferível não renovar o convênio com o Estado do Rio Grande do Sul. Foi assim que se buscou o Pará, porque, como esse Estado está no Norte, identifica-se com a cultura Amazônica em geral (LIMA apud RUEZZENE, 2012, p. 74).

Segundo portal da Universidade do Pará, a UFPA que tinha sido criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

A sua primeira reforma estatutária ocorreu em 1963, quando passou por um período de criação de novos cursos e atividades, que tinham como objetivo promover o desenvolvimento regional. Segundo o mesmo portal, em 16 de dezembro de 1969 foi aprovado o Decreto n. 65.880 que tratava do novo plano de reestruturação da UFPA e um dos elementos essenciais destacados é a criação dos Centros. Passados apenas vinte anos de existência e consolidação, já tinha autonomia suficiente em levar uma extensão de alguns cursos para o Território Federal de Rondônia, executando seus objetivos de desenvolvimento regional para além dos limites do Estado do Pará.

Fazia parte deste Convênio, de acordo com Albuquerque e Maia (2008), a criação de um Núcleo de Educação da UFPA em Porto Velho. Os cursos foram: Licenciatura em Letras, Estudos Sociais, Ciências Naturais. Este último formava o professor para atuar com as disciplinas de Ciências e Matemática no primeiro grau.

O público alvo dos cursos da UFPA foi composto, em boa parte, por alunos que havia concluído o curso de licenciatura curta pela UFRGS e também por professores leigos, ou seja, já exerciam o magistério, todavia não eram habilitados, conforme declaração a seguir:

Um grupo de alunos que havia feito Licenciatura de 1º grau pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Velho 1973/1975, foi absorvido depois pela Universidade Federal do Pará. [...] Eu mesmo lecionei como professor leigo durante vinte anos. Eu era chamado a lecionar, porque me destaquei como aluno. Até hoje existe aqueles antigos professores que não tiveram oportunidades de fazer o vestibular, que permaneceram na mesma situação como professor leigo. São pessoas competentes, sabem fazer o trabalho, mas legalmente são leigos (ALBUQUERQUE, MAIA, 2008, p. 63).

Foi por meio desses cursos que as escolas passaram a ter profissionais habilitados em nível superior, nas suas áreas específicas.

Visando a continuidade do funcionamento do Núcleo de Educação em Rondônia, o Convênio entre a UFPA e Governo do Território Federal de Rondônia é expandido para o interior. No capítulo II, trazemos as contribuições desta IES em Ji-Paraná. As atividades da UFPA foram encerradas, em Rondônia, no ano de 1985, e a partir de então os cursos em andamento foram assumidos pela UNIR.

1.1.3 A presença em Rondônia de outras IES públicas

O Norte brasileiro já se consolidava com suas IES, antes da criação da universidade local, outras Universidades da região amazônica também atuaram em Rondônia, ainda na condição de Território Federal. Foram elas: Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEF), que iniciou sua trajetória em 1976 e encerrou em 1982, ministrando cursos de licenciatura curta em Educação Física; Fundação Universidade Federal do Acre (FUFAC) que iniciou suas atividades em 1977, os cursos oferecidos foram Bovinocultura, Construção Civil, Heveicultura além de Topografia e Estrada, encerrando o convênio com a colação de grau em 1979; por fim a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará, que tão logo concluíram as turmas tiveram os convênios encerrados.

Ao trazer à tona a história das IES que atuaram em Rondônia, emergiram as seguintes inquietações: Como justificar a presença dessa história na presente investigação? Qual é a relação existente com o nosso tema de pesquisa?

De início, porque julgamos pertinente, pois refletindo sobre a importância da história, Le Goff (2003) afirma que: “Nesta devoção pelo passado há, no entanto, fendas através das quais se insinuam a inovação e a mudança” (LE GOFF, 2003, p. 217) e, de fato, é o que percebemos que ocorreu neste caso. Foi a partir da atuação dessas instituições localmente, que Rondônia passou por uma grande ruptura no tocante ao ensino superior, pois a sociedade local sentiu-se motivada em reivindicar a criação de uma IES rondoniense.

Dentre os motivos estavam as dificuldades para o desenvolvimento dos cursos, o acervo bibliográfico era insuficiente de tal forma que os professores da UFRGS tinham que trazer, em suas bagagens, os livros que seriam utilizados pelos alunos na disciplina, de acordo com Ruezzen (2012), a parceria estabelecida entre o Território e UFRGS, foi muito questionada pelo então Secretário de Educação rondoniense senhor Jersy Badocha. Os argumentos postos pelo Secretário eram que os gastos eram muito altos com a parceria e que, ao invés de cursos esporádicos, Rondônia precisava de cursos superiores regulares.

Em entrevista, a professora Leopoldina, que coordenou o curso da UFPA em Ji-Paraná e posteriormente com a criação da UNIR, atuou na condição de docente conveniada, lembrou que:

Depois que esses cursos acabaram já foi criada a Universidade Federal de Rondônia, mas só foi em Porto Velho. Então eu me lembro de que tinha um deputado, José Viana, com quem nós tivemos uma reunião uma vez. A gente foi pedir para ele, porque a gente ouviu dizer que iam levar uma expansão para Cacoal, que ia não sei para onde! Então nós dissemos, escuta, nós não podemos deixar Ji-Paraná, que já tem um laço, que já foi o centro [universitário] aqui, não pode ficar sem [Campus da UNIR] (YAGUE, entrevista concedida em 5 de março de 2013).

Houve grande empenho por parte do poder público rondoniense e sociedade civil organizada local, no sentido de implantar uma Universidade, de forma que viesse atender as necessidades do Território que estava na emergência de emancipação para Estado.

1.1.4 Cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos por IES locais

Mesmo não sendo nosso tema de estudo, construímos a seguir um breve retrospecto dos outros cursos de Licenciatura em Matemática no Estado de Rondônia, oferecidos por instituições locais e que vão além dos existentes em Porto Velho e Ji-Paraná.

Os *Campi* da UNIR localizados nos municípios de: Vilhena, Cacoal, Rolim de Moura e Guajará Mirim, também ofereceram cursos de licenciatura em Matemática, porém não tiveram caráter permanente, ou entradas regulares. Eram cursos constituídos

por projetos especiais, e tão logo os alunos colavam grau, os referidos cursos eram extintos.

Houve ainda, no período de 2000 a 2006, a execução de outro projeto especial que tinha como título PROHACAP. Este programa de formação de professores em serviço ocorreu via parceria entre governos estadual e municipal com a UNIR. Tinha como público alvo o professor que já estava em exercício em sala de aula, contudo não tinha a formação ou a habilitação para este fim. Surgiu face às exigências mínimas para o magistério trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB) nº 9394/96, que no seu artigo 62, preceitua: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação [...]” (LDB, 2010, p.46).

Como funcionava o PROHACAP?

Estrategicamente, para não prejudicar o ano letivo, cada etapa era montada em observância aos calendários oficiais do estado e municípios, sempre em períodos de férias escolares,

as aulas do PROHACAP aconteciam no formato de módulos, sendo cada um deles formado por certa quantidade de disciplinas, com carga horária teórica e prática. A carga horária era ministrada em 8 horas aula diárias; cada hora-aula de 50 minutos. As aulas aconteciam de segunda a sábado, sendo assim, o professor docente responsável por determinada disciplina, ministrava a parte teórica, enquanto a parte prática deveria ser desenvolvida pelo discente, após a conclusão do módulo e, posteriormente, devolvida ao docente responsável em forma de trabalho (RUEZENNE, 2012, p. 93).

Projeto semelhante, denominado de Cursos Parcelados ocorreu na década de 1990 e também atuou com a formação de professores em serviço:

Os Cursos Parcelados de Licenciatura Plena eram destinados a habilitar professores leigos no Estado de Rondônia. Esses Cursos eram realizados em períodos de férias letivas escolares das redes estadual e municipal. Entendemos que esses cursos foram um “ensaio” para a implantação do Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos - PROHACAP, visto que seu formato era semelhante ao mesmo (RUEZENNE, 2012, p. 93).

A licenciatura em Matemática via cursos parcelados, foi instalada nas cidades de: Jaru, Pimenta Bueno, Colorado. Entretanto os alunos que formavam a turma vinham de vários municípios em torno das cidades sedes, geralmente ficavam instalados em alojamentos, nas próprias escolas onde os cursos eram oferecidos.

A formação de professores em serviço compõe a história global, pois:

Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento

de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.34).

Ao longo do tempo, vários cursos de formação de professores de Matemática surgiram no Estado. Atualmente, além dos dois cursos da UNIR, há em funcionamento outras três licenciaturas dessa área de conhecimento e são oferecidas através das seguintes instituições: Instituto Federal de Rondônia (IFRO), no *Campus* de Vilhena; Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED); Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR), sendo as duas últimas de iniciativa privada.

1.2 CRIAÇÃO DA FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE RONDÔNIA

A primeira IES de Rondônia foi a Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO) e estava localizada em Porto Velho, que passava por plena expansão urbana. Sua criação se deu através da Lei N. 108, datada de 08 de julho de 1975, assinada por Antônio Carlos Cabral, prefeito da capital. Dada a morosidade das tramitações burocráticas, seu funcionamento não se deu logo após a assinatura da lei, durante este período outras IES atuaram no Território.

O objetivo principal da FUNDACENTRO era implantar, promover e ministrar o Ensino Superior no então Território Federal de Rondônia, pautando suas ações em ensino, pesquisa e extensão, conforme constava no seu Estatuto. A FUNDACENTRO começou a funcionar, em 1980, no prédio onde atualmente localiza-se a Reitoria da UNIR.

O imponente prédio mostrado na figura 3 foi construído no período de 1948 a 1953 quando houve sua inauguração. Funcionou até a década de 1970 como hotel. Era um ponto de encontro da sociedade portovelhense, todavia o Governo viu que era inviável a continuação dessas instalações como hotel e em 1979 instalou no local, o Palácio das Secretarias do então Território Federal de Rondônia. Posteriormente as Secretarias deram lugar a FUNDACENTRO, que em 1982 passou a ser patrimônio da UNIR. Atualmente no prédio que é um dos cartões portais de Rondônia, funciona a Reitoria, Pró-Reitorias e outros órgãos da universidade. Neste espaço também se concentram as greves e outros manifestos da comunidade acadêmica.



Figura 3 - Prédio onde começou a funcionar a FUNDACENTRO em 1980
 Fonte: Portal do Governo do Estado de Rondônia⁹

Os primeiros cursos oferecidos foram: Administração, Ciências Contábeis e Economia. A autorização de funcionamento dos cursos ocorreu em 12 de maio 1980, através do Decreto Nº 84. 686, assinado pelo então Presidente da República João Batista de Figueiredo, contudo as atividades só se iniciaram em agosto do mesmo ano, interstício esperado para que fosse realizado o primeiro vestibular. Consta do Plano Institucional da UNIR que este primeiro vestibular teve um total de 1.379 (Um mil, trezentos e setenta e nove) candidatos concorrendo às 150 (cento e cinquenta) vagas oferecidas. Estes números já mostravam o quanto a população local esperava a implantação de uma IES.

A aula inaugural, de acordo com Albuquerque e Maia (2008), foi realizada no dia 8 de agosto de 1980, tendo como conferencista o então Governador do Território Federal de Rondônia, senhor Jorge Teixeira de Oliveira, que na sua fala destacava apoio a um grupo que estava trabalhando no projeto de criação da Universidade Federal de Rondônia.

Mesmo com o advento da criação da FUNDACENTRO, o Sr. Jorge Teixeira de Oliveira, Governador do Território Federal de Rondônia, manteve-se motivado e nomeou em 1979, através da portaria n. 66/G, uma comissão para tratar do projeto de criação da Universidade Federal de Rondônia. Um dos integrantes era a professora Maria das Graças Viana de Souza, testemunha ocular que, em entrevista, nos relatou:

Eu fiz parte da Comissão que foi formada, para poder elaborar o projeto da implantação da Universidade. [...] Sinceramente eu me emociono, quando eu me lembro do professor Badocha. Foi solicitado pelo professor Badocha

⁹ Site do Governo do estado de Rondônia: www.rondonia.ro.gov.br, acesso em 28 de outubro de 2013.

uma pessoa para compor a comissão, para elaborar o projeto da então FUNDACENTRO. Não tinha nada. Ele me pediu um nome e hoje eu fico pensando, e eu me emociono, quando eu vejo esta instituição, eu me emociono. Como nós trabalhamos com o orientador que era uma pessoa que veio do MEC que era o professor Lélío, para criação ainda da universidade (JUNIOR; SOUZA, entrevista concedida em 15 de novembro de 2012).

Atualmente a docente que é uma das pioneiras da UNIR, está lotada no Departamento de Matemática em Porto Velho. O professor Badocha que nossa depoente faz referência é o Sr. Jersy Badocha que foi Secretário de Educação do Território e uma das primeiras autoridades locais a defender a criação de uma IES rondoniense.

Dentre as motivações, por parte do poder público local, para criação da nova universidade segundo Albuquerque e Maia (2008), estava a urgência em atender a demanda crescente decorrente do processo migratório.

1.3 CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Rondônia foi emancipado para a condição de Estado através da Lei Complementar nº 47 de 22 de dezembro de 1981. Nessa época, o crescimento populacional estava acelerado e o recém-estado se desenvolvia atendendo os anseios da população rondoniense, que se sentia irmanada com o restante do país, sensação esta cantada no Hino do estado quando afirma: “Somos os bandeirantes de Rondônia, nos orgulhamos de ser brasileiros...”.

Advindo da luta dos pioneiros deste que era o mais novo estado da União, e com apoio das autoridades locais, no dia 08 de julho de 1982, pela lei nº 7011 foi criada a UNIR, que no primeiro artigo da respectiva lei incorporava os cursos da FUNDACENTRO, haja vista que havia interesse da manutenção deles e criação de novos cursos.

No artigo segundo da lei 7.011, ficava estabelecido como objetivo da UNIR: Ministar o ensino superior e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, sendo embasada no Estatuto e Regimento Geral.

O Estatuto posteriormente aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelo Presidente da República esclarece em seu artigo primeiro, que a UNIR é uma instituição oficial integrante do Sistema Federal de Ensino, tendo sede e foro na capital

Porto Velho e atuação em todo o Estado de Rondônia. Para atingir seus objetivos a Universidade tem a sua estrutura composta dos: Órgãos da administração Superior; Órgãos Setoriais; Órgãos de apoio e Órgãos Suplementares em conformidade com o que determina o referido Estatuto.

O professor Euro Tourinho Filho, que anteriormente presidia a comissão de estudos para criação da UNIR, foi nomeado pelo então Presidente da República João Batista de Figueiredo, em setembro de 1982, como o primeiro Reitor da Universidade e tendo à sua frente a responsabilidade de consolidar esta IES em Rondônia, tarefa árdua pois os primeiros recursos orçamentários só saíram em 1983.

Na lei 7.011, que trata da criação da UNIR, o sétimo artigo define que a administração da UNIR será exercida pelo Reitor, pelo Conselho Diretor (CD) e pelo Conselho Universitário (CONSUN). O CD, por sua vez, seria composto por cinco membros, além do Reitor, nomeados pelo Presidente da República. De acordo com Albuquerque e Maia (2008), o primeiro CD ficou constituído com os seguintes conselheiros: César Augusto Carvalho de Queiroz; Jacob de Freitas Atallah; José Ribeiro Filho; Álvaro Lustosa Pires e Sylvio Santiago dos Santos.

Através da resolução 04/CD de 5 de novembro de 1982, o reitor por ad-referendum do CD, toma várias providências administrativas que marcaram as primeiras ações da nova Universidade, dentre elas destaca-se que a UNIR fica com a responsabilidade de execução de todas as áreas de Ensino Superior ministradas pela FUNDACENTRO e UFPA que já estavam em andamento no Estado. Nessa Resolução ficou ainda definido que o primeiro vestibular deveria ocorrer em 1983, apenas em Porto Velho (os *Campi* do interior ainda não existiam), com os seguintes cursos e vagas:

- Administração, com 30 vagas;
- Ciências Contábeis, com 30 vagas;
- Ciências – Habilitação em Matemática, com 30 vagas;
- Educação Física, com 120 vagas;
- Geografia, com 40 vagas;
- História, com 40 vagas;
- Letras, com 40 vagas;
- Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional, com 40 vagas.

Ressalta-se que em anexo da resolução 04/CD de 1982, a comissão esclarece que os cursos Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, que eram ministrados pela FUNDACENTRO, foram assumidos pela UNIR por força da lei 7.011.

Quanto aos demais cursos indicados na lista proposta para realização do vestibular, eles já estavam em funcionamento no Estado, eram ministrados pela UFPA e tiveram sua absorção pela UNIR, sendo este também o argumento para não indicação de criação de novos cursos naquele momento.

Em 1983 a UNIR adere ao Programa de Desenvolvimento de Universidades Federais Brasileiras. O acordo denominado MEC/BID III, foi firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC). Começou a ser executado em 1986 e a UNIR passa a ter um grande crescimento na sua infraestrutura.

O objetivo do MEC/BID III, de acordo com Albuquerque e Maia (2008, p. 86), era atender as universidades federais mais carentes lhes fornecendo equipamentos e infraestrutura, com o intuito de alcançar melhorias no tocante ao Ensino Superior no Brasil.

Os primeiros cursos da UNIR: Administração, Ciências Contábeis e Economia, que vieram da FUNDACENTRO foram reconhecidos pelo CFE, através da Portaria Ministerial n. 412 de 26 de setembro de 1984.

No ano de 1988, a UNIR elabora um novo Estatuto, aprovado pelo CFE e pelo Presidente da República, o qual teve sua publicação divulgada no Diário Oficial da União (DOU), em 29 de fevereiro no mesmo ano.

À medida que a Universidade se expandia, novas situações emergiam e se faziam necessárias alterações regimentais e estatutárias. As discussões que eram aprovadas inicialmente nos diversos setores da UNIR chegavam ao CONSUN para legitimação, as resoluções n.º 135/CONSUN, de 13 de outubro de 1998 e n.º 138/CONSUN de 12 de abril de 1999, aprovaram as modificações que dentre elas, através do artigo 19 eram instituídos os *Campi* do interior.

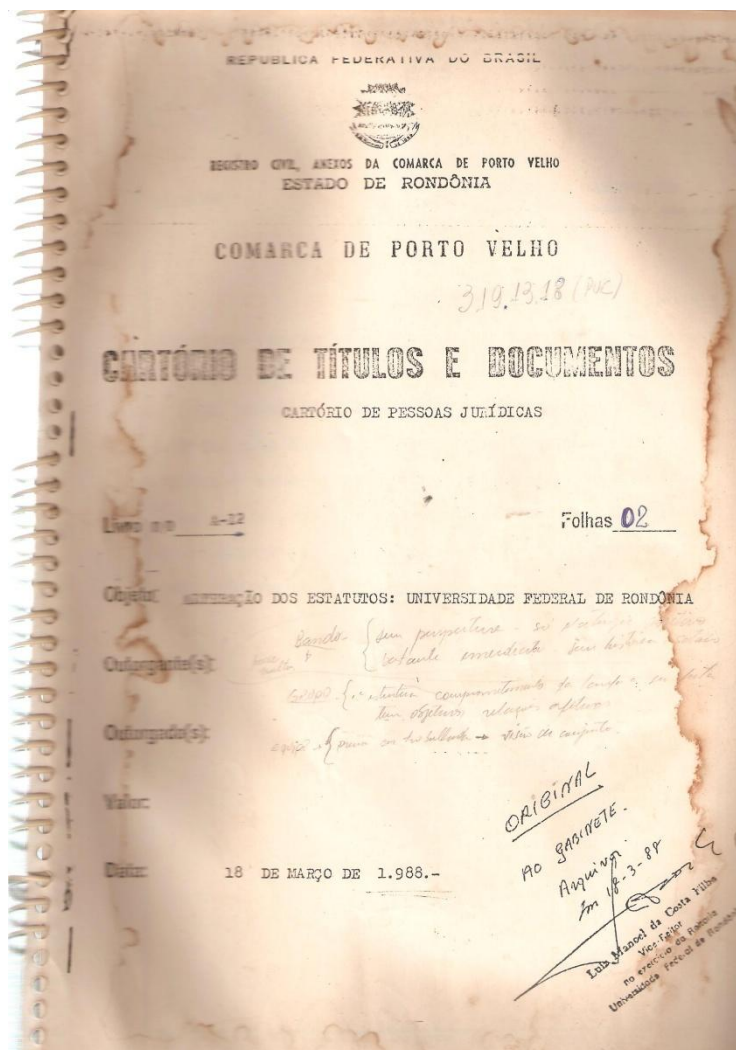


Figura 4 – Estatuto aprovado em 1988
Fonte: DME

Reiteramos ainda que o Estatuto elaborado em 1988, mostrado na figura 4, de acordo com seu artigo 81º, ficou arquivado no Cartório de Registro Civil das Pessoas jurídicas em Porto Velho, em atendimento a lei 7.596, de 10 de abril de 1987.

1.3.1 O Curso de Ciências em Porto Velho

A UNIR, criada com o objetivo de formar profissionais com habilitação em Curso Superior para suprir as carências de professores e outros profissionais necessários para o Estado, criava novos cursos para atender a demanda. De acordo com o portal¹⁰ do curso de Matemática da UNIR em Porto Velho, urge a necessidade da criação de um

¹⁰ Portal do curso de Matemática em Porto Velho: www.dmat.unir.br

curso de Matemática, área de extrema carência de profissionais, pois a grande maioria dos professores de Matemática que atuavam nas Escolas do Estado não tinha Formação Superior.

Em 1983, foi criado em Porto Velho, o Curso de Ciências com Habilitação em Matemática que atendia as disciplinas: Matemática, Biologia, Física, Química além de Noções Básicas de Geologia. O primeiro vestibular foi realizado para 30 vagas e o curso funcionava no prédio da UNIR/Centro, posteriormente mudou-se para o *Campus*. Junto com este curso nasce o embrião do que posteriormente vem a ser o curso de Matemática em Ji-Paraná.

A professora Maria das Graças Viana de Souza, já atuava na FUNDACENTRO e, por sua formação, participou da comissão de criação e implantação da nova IES, trazendo contribuições permanentes e históricas para Rondônia. A professora Graça, no primeiro dia de aula da UNIR, já inicia concursada para exercer suas atividades de docência. Com o advento de implantação do Curso de Ciências, ela assume o cargo de Chefe de Departamento de Ciências Exatas, enquanto que o professor Eudes Barroso Júnior, que ingressou na UNIR em 1985, passa a ser o primeiro coordenador eleito do referido curso, em substituição ao professor Roberto Duarte Lins que foi primeiro coordenador na eminência de criação do curso, tempo depois a Biblioteca do *Campus* Porto Velho recebe o nome professor Roberto Duarte Lins.

1.3.2 Reestruturação Curricular do Curso de Ciências em Porto Velho

O curso de Ciências, em 1986, apesar de pouco tempo de percurso já necessitava de reformulações, rompendo com o modelo anterior que era anual estabelecendo um novo Projeto Político Pedagógico, conforme nos contou em entrevista, o professor Eudes Barroso Junior:

Em 1986, fui eleito coordenador do Curso de Matemática. Então fui fazer uma verificação do que se tinha, e o que eu encontrei era apenas: uma grade curricular e um elenco de disciplinas, expostas aleatoriamente durante os quatro anos para o curso, sem objetivos e sem uma sequência lógica. [...] Só em 1986, com a reforma curricular, que foi feito toda uma proposta em cima de objetivos, objetivos semestrais, com fluxo, com matriz curricular e carga horária, com ementas, e com número de aulas (JUNIOR; SOUZA, entrevista concedida em 15 de novembro de 2012).

Havia urgência em concluir os trabalhos de reestruturação, porque o curso de Matemática iria passar pelo processo de reconhecimento. Na concepção da professora Maria das Graças, “[...] esse reconhecimento com o que tinha anteriormente, se tornaria muito precário, muito difícil”. Dentre as dificuldades de reconhecimento citadas pela professora Graça o professor Eudes, complementando a fala da docente, explica:

Porque o que se tinha [de documento] era muito pouco. [...] Não existia um fluxo. O fluxo era colocado numa forma subjetiva, por cada professor, digamos assim, como era um sistema anual, ‘Ah! Você só pode fazer Matemática II, quando cursar Matemática I’, mas documentalmente não existia nada (JUNIOR; SOUZA, entrevista concedida em 15 de novembro de 2012).

O depoimento destes docentes levou-nos a algumas inquietações: Por que tanta crítica a estrutura do curso precursor? As IES que antecederam a UNIR, não deixaram contribuições positivas? Qual é a origem da primeira estrutura curricular posta em Porto Velho?

Partimos novamente para a análise documental e ressaltamos que de acordo com a Resolução 04/CD de 1982, ficou determinada a transferência de responsabilidades dos cursos que estavam em andamentos e eram oferecidos pela FUNDACENTRO e UFPA para UNIR, dentre eles se encontrava o curso de Matemática de origem da IES paraense, assim podemos inferir que a primeira estrutura curricular, que os professores fizeram referência, se não na sua totalidade, mas em grande parte teve influência do mesmo curso de formação de professores de Matemática, ministrado pela UFPA em Rondônia.

Na tese de doutorado do professor Tadeu Oliver Gonçalves, docente do curso de Licenciatura em Matemática da UFPA desde o ano de 1976, encontramos alguns vestígios que mostram a existência de problemas estruturais e curriculares naquele curso e que, a nosso ver, foram herdados pela primeira matriz curricular do curso de Ciências em Porto Velho, vindo ao encontro das críticas verbalizadas pelos professores Eudes e Graça. O pesquisador da UFPA menciona que:

Em 1975, o MEC tornou obrigatório o curso de Licenciatura em Ciências do 1º grau. Mai uma vez, através de um decreto, o governo tenta mudar o rumo do ensino no Brasil. A Universidade Federal do Pará não reagiu contra a medida e, no mesmo ano, adota-a e implanta o curso de Ciências. [...] A situação tornou-se “tragicômica”: os alunos que prestavam vestibular para os cursos de Química, Física, Biologia ou Matemática eram obrigados a fazer inicialmente o curso de licenciatura em Ciências de 1º grau. Mas o problema

maior era os alunos conseguirem concluir o curso em função de uma grade curricular (GONÇALVES, 2000, p. 107).

Com o intuito de atender o que estava sendo imposto pelo MEC, o curso de Ciências da UFPA passou por algumas rupturas, gerando perdas significativas para o aluno. Segundo Gonçalves, a manutenção do curso ficou inviável:

Em função da obrigatoriedade do curso de ciências, ou seja, o fato dos alunos do curso de matemática serem compulsoriamente obrigados a cursá-lo, altera-se a grade curricular da licenciatura em matemática, alteração esta que, inclusive, desrespeitou as normas legais em função da retirada de Geometria descritiva e Desenho Técnico do currículo (GONÇALVES, 2000, p 110).

Gonçalves relata ainda que em 1979, foi montada uma comissão, tendo como objetivo fazer um estudo e apresentar uma proposta curricular para resolver os problemas que foram desencadeados pelo formato que estava posto pelo curso de Ciências da UFPA. De 1981 a 1985 foi implantada uma nova grade curricular, todavia, considerando que as atividades da UNIR começaram em 1982, considerando ainda os depoimentos dos professores Eudes e Graça, pressupomos que esta nova grade não chegou a ser implantada em Rondônia.

Quais eram os problemas postos na primeira matriz curricular do curso em Porto Velho? Como era a composição de disciplinas destinadas a formação específica? E de formação pedagógica? Para responder a estas questões, recorreremos ao arquivo documental apresentado na tabela 2:

Tabela 2 – Curso de Ciências com habilitação em Matemática, iniciado em Porto Velho - 1982

| 1º ANO | CH | 2º ANO | CH | 3º ANO | CH | 4º ANO | CH |
|-----------------|-----|-------------------|-----|-----------------------|-----|----------------------|-----|
| Matemática I | 150 | Cal. Dif. Int. I | 120 | Cal. Dif. Int. II | 150 | Cálculo Numérico | 90 |
| Física I | 90 | Geo. Plana e Esp. | 60 | Prob. Estatística I | 60 | Análise Real | 120 |
| Química I | 60 | Des/Geométrico | 90 | Geom. Analítica | 90 | Álgebra Moderna | 120 |
| Biologia I | 90 | Fund Matemática | 60 | Inst. de Ensino | 60 | Prob. Estatística II | 120 |
| L. Portuguesa | 90 | Física II | 90 | Álgebra Linear | 120 | Proc. de Dados | 120 |
| Filosofia | 60 | Química II | 90 | Didática | 90 | Mat. Aplicada | 120 |
| Sociologia | 60 | Biologia II | 60 | Prat. de Ensino I | 60 | Prat. de Ensino II | 60 |
| Met. Científica | 60 | Psc da Educação | 90 | Est Fun Ens I e II gr | 60 | | |
| El. de Geologia | 60 | EPB | 60 | | | | |

Fonte: Arquivo do professor Eudes Barroso Junior

Para a integralização do curso, foram oferecidas 2.880 horas de carga horária que permeavam por uma formação generalista, com disciplinas na área de Matemática, Física, Química e Biologia. Concordamos que o curso trazia consigo algumas precariedades, não atendia as expectativas para a formação de um educador matemático. Dentre os problemas levantados, identificamos que o espaço destinado à formação pedagógica foi de apenas 15,6% do total da carga horária, de tal modo que o curso foi fundamentado, na quase totalidade, apenas na perspectiva conteudista, distanciando-se dos aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem; observamos ainda que além da Prática de Ensino (atual Estágio Supervisionado), a formação de professores oferecida, não oportunizou o desenvolvimento de habilidades de práticas docentes. Quanto ao regime de curso anual, entendemos que era uma modalidade que prolongava o tempo de permanência dos discentes no curso, dificultando que eles concluíssem em tempo hábil (4 anos).

Todas as esferas da UNIR, como laboratórios, departamentos, bibliotecas, cursos estavam se estruturando. Neste entremeio o professor Euro Tourinho Filho, primeiro reitor sai e o MEC nomeia para condição de Reitor *pró-tempore* o professor Antonino Martins da Silva, que passa a dirigir a universidade a partir de 28 de junho de 1985.

Em 1986, na gestão do novo reitor, a universidade passa por uma reestruturação dos currículos dos cursos.

Para a reformulação do curso de Ciências, foram observadas matrizes curriculares de outros cursos vigentes pelo país. O processo se deu com apoio de um consultor do MEC, identificado como professor Lélío, que fez um trabalho utilizando uma metodologia de planejamento estratégico. Em tal análise levou-se também em consideração a formação trazida por cada professor, incultada em sua identidade docente, conforme nos relatou o professor Eudes “Devido a minha formação, de ter sido licenciado em Ciências e sou licenciado em Matemática, então eu me baseei muito na minha concepção de formação” (JUNIOR; SOUZA, entrevista concedida em 15 de novembro de 2012).

Qual seria essa concepção? Acreditamos que a história de vida docente é construída pelas crenças que o professor carrega consigo ao longo do tempo, e é inerente a sua prática profissional no cotidiano. O nosso depoente tem a formação acadêmica nas licenciaturas curta em Ciências e plena em Matemática. Já na condição

de professor da UNIR, foi avaliado pelo CFE e teve sua aprovação para trabalhar com a disciplina Prática de Ensino da Matemática. Buscando melhorar suas práticas em sala, enquanto formador optou por fazer em nível de Especialização, o curso de Metodologia do Ensino Superior. No Mestrado fez uma pesquisa problematizando a questão da Avaliação dos Sistemas Educacionais em Rondônia. Atualmente está fazendo seu doutoramento em Educação Matemática pela UNESP *Campus* de Rio Claro. Considerando que tanto sua formação em nível de pós-graduação *strictu sensu* quanto sua prática docente traz um elo entre as áreas de Educação e de Matemática, nos levam a inferir que a concepção de formação entendida pelo professor é permeada pelas práticas e conseqüentemente pela constituição dos saberes e fazeres comum aos educadores matemáticos e que o curso de formação de professores deve estar fundamentado no desenvolvimento de objetivos internos de tal forma que o licenciando, a cada semestre, possa de forma cumulativa desenvolver as habilidades necessárias para o ofício docente, ademais, conforme ficou explícito na metodologia de reformulação curricular construída coletivamente, outros atores devem participar (professores e gestores das escolas da educação básica) como co-formadores nesse processo.

A comissão de reestruturação do curso de Ciências era composta pelos docentes do curso, foi coordenada pelo professor Eudes Barroso Junior, conforme declaração do Reitor Osmar Siena, mostrada na figura 5, decide perpassar o espaço físico da universidade e fazer uma consulta pública ouvindo a comunidade, passando a ser, portanto uma construção coletiva. A metodologia utilizada foi de questionários que posteriormente eram interpretados e tabulados.

D E C L A R A Ç Ã O

Declaro para os devidos fins, que o professor
EUEDES BARROSO JÚNIOR, participou como Coordenador dos Trabalhos
na reforma da Grade Curricular do Curso de Ciências com Habilita
ção em Matemática.

Porto Velho, 15 / 11 / 1997


Prof. OSMAR SIENA
Pró-Reitor Acadêmico

Figura 5 – Coordenação da Comissão de Reestruturação do Curso de Ciências
Fonte: Arquivo pessoal do professor Eudes Barroso Junior

Ressalta-se, sobretudo, a metodologia utilizada pela comissão em que vários sujeitos envolvidos na educação foram ouvidos, desde o professor formador, passando pelo professor em formação chegando aos docentes e equipe gestora das escolas, todos contribuíram para a construção coletiva de reestruturação curricular. Pressupõe-se ainda que a produção de saberes, que transitaram entre a Universidade e o espaço escolar tenham sido contemplados no novo currículo e que se transformaram em mudanças efetivas na formação docente.

Os professores que participavam da comissão, sob a orientação do consultor buscavam responder: Qual era o objetivo de um curso para o Estado de Rondônia, naquele momento? O que era mais importante para a formação do professor? Qual era o objetivo principal do Curso? Por meio desses questionamentos traçaram um diagnóstico dos anseios locais e, na medida do possível, tentaram resolver ou ao menos minimizar os problemas identificados. Os estudos foram realizados com a análise de cada período, ou semestre, separadamente, disciplina por disciplina de modo que trouxessem a reflexão do perfil pretendido para formação dos futuros professores.

À medida que as ideias eram socializadas pela comissão e demais membros do departamento, os estudos avançavam e os professores, com o auxílio do consultor, chegavam a um consenso e passavam então para o semestre seguinte. O perfil de licenciando a ser atingido, em cada semestre, também foi construído coletivamente.

Considerando que o Curso de Ciências da UNIR em Porto Velho, tinha suas especificidades e que estas análises locais foram consideradas importantes para a reformulação, considerando ainda que o curso não estava desconectado da realidade nacional, a comissão buscou fazer um diálogo onde os aspectos locais e globais pudessem transitar de forma a contribuir com a formação do professor de Matemática nesta região da Amazônia. Concordamos com Valente (2012), quando afirma que: “O local se faz local na sua relação com o global, o global se faz global na sua relação com o local”.

A comissão de reestruturação tinha como foco, segundo o professor Eudes “chegar bem próximo, ou tanto o quanto utópico, mas se aproximar o quanto possível de uma realidade do que seria necessário aqui para o estado, devido à própria precariedade de profissionais formados naquela época” (JUNIOR; SOUZA, entrevista concedida em 15 de novembro de 2012).

No entendimento dos professores da época, o ideal para formação do professor de Matemática. Dentre as mudanças, destacamos que o curso passou a ser organizado em regime semestral, sendo esta uma distribuição mais racional, uma vez que, na avaliação da comissão de professores, deveria diminuir o índice de evasão. A disciplina Prática de Ensino teve sua carga horária aumentada de 120 para 150 horas e foi distribuída em três módulos, de tal forma que o licenciando passou a ficar em contato com alunos, professores e equipe gestora por mais tempo, oportunizando melhor conhecimento do cotidiano no espaço escolar. Entretanto, os avanços foram pequenos, visto que, a carga horária com finalidades de atender a formação pedagógica do futuro professor permaneceu pequena, além disso, foram retiradas as disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia. Por fim, mesmo com a reformulação, o curso permaneceu com caráter conteudista.

O fluxo curricular da primeira reformulação do Curso de Ciências, após os trabalhos concluídos ficou assim:

realizada em cursos superiores de curta duração (3 anos), denominadas de licenciaturas curtas, enquanto que para atuar nos cursos de 2º grau a formação era concretizada através das licenciaturas plenas (4 anos). Buscando atender novos critérios estabelecidos por esta lei, foram criados por meio da Resolução 30/74 do CFE, os cursos de Ciências que previam uma formação polivalente, ficando a cargo da licenciatura de primeiro grau a habilitação geral em Ciências, enquanto que a licenciatura de 2º grau a formação específica de professores para Matemática, Física, Química e Biologia.

Ocorre que as decisões foram tomadas sem consulta prévias aos profissionais da educação em suas bases, acarretando insatisfação nos diferentes níveis de ensino. Estas iniciativas do MEC estão ainda marcadas pelo modo de proceder centralizador, que caracterizou a tomada de decisões em educação, nos últimos 20 anos de regime militarista (CANDAUI, 1987, p. 28). A reforma ditada na época criou os cursos de formação de professores polivalentes.

Qual era a real finalidade das reformulações, em especial nos cursos de Ciências? Entendemos que “É no cotidiano que se estabelecem e se confrontam a arte do forte e a arte do fraco, que as ações e práticas se configuram e legitimam e, nesse sentido, o olhar para o cotidiano não pode ser um olhar ingênuo e desprovido de objetividade” (DALCIN, 2008, p. 13), assim olhando para o cenário posto, podemos inferir que a reformulação em voga, foi uma estratégia do regime militar que tentou a imposição de um modelo autoritário de formação de professores, com o propósito exclusivo de aumentar forçosamente número de professores nas áreas de Ciências e Matemática, com a perspectiva de que se poderia resolver o problema da Educação, com métodos ditatoriais semelhantes aos utilizados nos quartéis.

De acordo com Fiorentini (1995), as imposições da época deixaram influências nas tendências de ensino que eram fundamentadas no tecnicismo pedagógico:

Esta seria a pedagogia “oficial” do regime militar pós-64 que pretendia *inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista*.

Essa tendência fundamenta-se sóciofilosoficamente no *funcionalismo*, para o qual a sociedade seria um sistema organizado e funcional, isto é, um todo harmonioso em que o conflito seria considerado uma anomalia e a manutenção da ordem uma condição para o progresso (1995, p. 15).

A resolução nº 30/74 do CFE, foi decretada sem participação das universidades ou das instituições envolvidas com a formação de professores e regulamentava o curso

de Ciências, sua publicação foi crucial para mobilização contrária as imposições ao novo sistema de ensino para formação de professores.

Mas e o que foi feito?

É importante notar que, logo de início, as reações contrárias à nova proposta surgiram não das universidades ou faculdades onde o curso deveria ser oferecido, mas das sociedades científicas como SBF, a SBQ, a SBM e a SBPC que começaram alertar o MEC para as inadequações das novas propostas (CANDAUI, 1987, p. 26).

Cumpramos observar que, nessa época, ainda não existia a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), mas surgia uma movimentação de professores nesse sentido. Porém havia um sentimento de frustração e que levou a não aceitação das propostas do MEC, conseqüentemente houve mobilização por mudanças no que tange às licenciaturas, entretanto o país estava saindo de um regime militar para a democracia, de tal forma que entre os docentes “Alimentou-se, assim, a expectativa de que, findo o regime militar com a posse de um presidente civil, em 1985, esses problemas poderiam ser mais bem equacionados” (SAVIANI, 2005, p.21).

Diante dos protestos, ainda no início da década de 1980, o MEC prometeu fazer uma extensa consulta nacional às universidades e sociedades científicas. Nessa mesma década o curso de Ciências passou a ser de livre escolha, não era mais imposto a quem desejasse ser professor de Matemática, Química, Física ou Biologia.

Perante isso, nos veio à dúvida: O que estava acontecendo globalmente nas outras universidades brasileiras, enquanto os cursos de Ciências estavam sendo instalados localmente, em Porto Velho (1982) e Ji-Paraná (1988)?

Em 1981 e 1982, o MEC através da SESU realizou pesquisa envolvendo instituições de ensino superior, concernentes às Licenciaturas e bacharelado em Ciências com duas propostas apresentadas separadamente, elaboradas por comissões provenientes do MEC e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

A tabela 7 mostra uma síntese comparativa das propostas e deixa clara a divergência nas concepções de formação de professores, entre uma proposta que foi construída com a presença dos docentes e outra que trazia os interesses do MEC em resolver o problema da falta de professores.

Figura 7 - Proposta de reformulação das licenciaturas, década de 1980

| Características | Propostas SBPC | Propostas MEC |
|---|--|--|
| Duração | Somente licenciatura plena | Plenas ou curtas |
| Formação de professores de Matemática | Separada da licenciatura em Ciências | Licenciatura em 1º grau, atingindo Ciências e Matemática; |
| | | Licenciatura de 1º e 2º graus, atingindo Ciências e Matemática; |
| | | Licenciatura de 2º grau: Física, Química, Biologia e Matemática. (separadas) |
| Formação de professores de Biologia, Química e Física | Licenciatura plena específica | Licenciatura em 1º grau, atingindo Ciências e Matemática; |
| | | Licenciatura de 1º e 2º graus, atingindo Ciências e Matemática; |
| | | Licenciatura de 2º grau: Física, Química, Biologia e Matemática. (separadas) |
| Formação de professores de Ciências | Habilitação após a licenciatura plena | Licenciatura em 1º grau (isolada); |
| | | Licenciatura em 1º e 2º graus; |
| | | Licenciatura específica; |
| | | Complementação. |
| Relação com o Bacharelado | Permite a recepção com aproveitamento de estudos | Não é tratado |
| Principal divergência | Rejeita a ideia de Ciência integrada | Aceita a ideia de Ciência integrada |

Fonte: (CANDAU, 1987, p. 27)

Docentes e discentes das IES, em 1983 promoveram discussões locais diferenciadas nos estados e as propostas sínteses dessas unidades federativas foram elementos de discussão em encontro nacional realizado em Belo Horizonte. Na oportunidade foi construído um documento consensual tirado neste seminário e nomeada uma comissão em âmbito nacional com o objetivo de articular e formalizar propostas para os cursos de licenciatura.

Considerando que o país ainda vivia sob o regime militar, diante disso nos veio a dúvida: O MEC aceitou as propostas discutidas nas bases, por participantes dos encontros nacionais?

Os registros bibliográficos que tivemos acesso nos mostram que de imediato não! Os debates continuaram, mas “Causou, portanto, estranheza que, em junho de 1986, a SESU promovesse um Seminário sobre ‘O Ensino Superior e a Formação do Magistério’ para o qual sequer a comissão foi formalmente convocada” (CANDAU, 1987, p. 31), evidenciando que ainda não havia o dialogo, permanecia o distanciamento entre as partes. Todavia,

Efetivamente, a nova Constituição do país, promulgada em 5 de outubro de 1988, abria caminho nessa direção, ao incorporar vários dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente e ao manter o dispositivo que conferia a União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Para dar cumprimento a esse dispositivo iniciou-se, já em dezembro de 1988, a tramitação de novas propostas e bases da educação nacional, chegando-se a diversas visões, à lei n. 9.394 em 20 de dezembro de 1996. (SAVIANI, 2005, p.21)

Ao longo dos anos, a nova LDB, certamente deu autonomia para implantação de várias propostas das licenciaturas que já traziam suas discussões desde a década anterior. Quanto aos cursos de Ciências em Porto Velho e Ji-Paraná, em pouco tempo de existência foram extintos, dando lugar a licenciatura em Matemática. A análise desses cursos será realizada nos capítulos III e IV presente pesquisa.

Considerando a grande extensão territorial de Rondônia (237.590,864 quilômetros quadrados)¹¹ e considerando ainda que centralizar todas as atividades da UNIR apenas na capital Porto Velho, impossibilitaria que boa parte da população rondoniense pudesse ter acesso ao curso superior, o CD da universidade em 1988, passa por uma ruptura e aprova a expansão para outras regiões do Estado, iniciando a interiorização da universidade que será elemento de análise no próximo capítulo.

Quanto ao curso de Ciências com Habilitação em Matemática em Porto Velho, reiteramos que desde a sua criação, tinha como ofício a formação de professores de Matemática para os níveis de 1º e 2º graus. Por reivindicação da comunidade acadêmica, segundo o portal¹² do curso, em 1996 após reuniões com o colegiado do curso foi encaminhado aos conselhos superiores da UNIR, uma proposta curricular para a mudança do curso, após sua aprovação o curso passou a nomeado de Licenciatura Plena em Matemática.

¹¹ Fonte: <http://www.brasilescola.com/brasil/aspectos-populacao-rondonia.htm>

¹² Portal do curso de Matemática em Porto Velho: www.dmat.unir.br

A contribuição desse curso para a formação de professores em Matemática no Estado vem sendo exercida há mais de três décadas. Dentre elas está a criação ou extensão para o interior. Os professores Maria das Graças Viana de Souza e Eudes Barroso Júnior, que coordenaram a implantação da Licenciatura curta em Ciências com Habilitação em Matemática em Vilhena e Ji-Paraná respectivamente, em entrevista comentaram que:

A trajetória de implantação e consolidação do curso foi longa e difícil, com enfrentamento de diversas adversidades que tivemos que passar, mas a abnegação, o amor ao magistério, a nossa formação familiar e a de mestres, foram decisivas para montarmos uma estrutura de bases educacionais que vem contribuindo ao longo do tempo e de gerações, na formação de profissionais de uma região de muita carência de quando aqui chegamos; nessa história tem muito de nossas vidas compostas de decepções, que nos fizeram fortalecer as nossas bases de formação, e sentir a glória pelo que pudemos propiciar a muitos na aquisição do conhecimento científico e na sua formação integral de pessoas que se tornaram profissionais dignos em sua profissão (JUNIOR; SOUZA, entrevista concedida em 15 de novembro de 2012).

1.4 AS REITORIAS

Na trajetória da UNIR, vários professores se sucederam na condição de reitores ajudando a construir a história local da universidade. A tabela 3 traz uma síntese desses docentes que administraram a UNIR, desde sua criação ao ano de 2012:

Tabela 3 – Reitores da UNIR (1982-2012)

| Período | Nome |
|----------------|--|
| 1982-1984 | Euro Tourinho Filho |
| 1985-1988 | Antonio Martins da Silva Junior |
| 1988 | Álvaro Lustosa Pires |
| 1989 | Vitor Ugo |
| 1989-1993 | José Dettoni |
| 1993 | Sinedei de Moura Pereira |
| 1994 | Francisco Aparecido Ferreira |
| 1994-1998 | Osmar Siena |
| 1998-2002 | Ene Glória da Siveira |
| 2003-2007 | Ene Glória da Siveira |
| 2007-2010 | José Januário do Amaral |
| 2011 | José Januário do Amaral |
| 2011 | Maria Cristina Victorino de França (vice -reitora) |
| 2012 | Maria Berenice Alho da Costa Tourinho |

Fonte: Albuquerque e Maia (2008) e CONSEC

Os quatro primeiros professores que assumiram o cargo máximo da universidade no período de 1982 a 1989, foram na condição de *Pró Tempore*, em virtude de que os órgãos colegiados que dariam amparo legal para eleição de reitor ainda estavam sendo organizados, o que só ocorreu após a criação do CONSUN e do CONSEPE. A Portaria nº 50/CD de 28 de novembro de 1988 foi publicada e por meio dela deflagrado o processo de eleição para escolha de Reitor. O pleito ocorreu em 12 de dezembro do mesmo ano, sendo vencedora a chapa universidade, tendo o nome do professor José Dettoni, ratificado 5 dias depois pelo colégio eleitoral como o primeiro reitor eleito da UNIR (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008).

As reitorias foram se sucedendo, todavia em 1993 o professor Sinedei de Moura Pereira e, em 1994 o professor Francisco Aparecido Ferreira, são nomeados para a condição de reitores pró-tempores. Os demais professores da tabela 3 ascenderam ao cargo de Reitor através de processo democrático, via consulta a comunidade acadêmica e posterior nomeação do MEC.

Ao longo do tempo, na UNIR, algumas mulheres assumiram a vice-reitoria, entretanto foram necessários 30 anos para eleição da primeira reitora. A história mostra que o cargo em voga nas IES brasileiras é assumido, em esmagadora maioria, por homens. Em Rondônia, a ruptura com este modelo ocorreu recentemente, com a posse da professora Maria Berenice Alho da Costa Tourinho ocorrida em Brasília, no dia 8 de maio de 2012, quando o Ministro Aluizio Mercadante, empossou também outras duas reitoras: Maria José de Sena, da UFRPE e Roselane Neckel, da UFSC, as três foram as primeiras mulheres eleitas para o cargo nessas universidades.

A solenidade de posse em Rondônia ocorreu no dia 14 de maio de 2012. A nova reitora chega ao cargo após longo período de manifestos e greves instauradas na UNIR, de modo que a solenidade tornou-se bem concorrida.

Reiteramos que "Não há história sem documentos, com esta precisão: Há que tomar a palavra 'documento' no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira" (LE GOFF, 2003, p. 531), nessa perspectiva, concebendo a matéria jornalística como documento, enfatizamos que o Jornal Alto Madeira trouxe a seguinte síntese:

Berenice Tourinho é empossada reitora para gestão 2012 a 2016



Figura 8 – Primeira mulher a frente da administração da UNIR

Fonte: Jornal Alto Madeira

As greves na UNIR, sejam elas organizadas pelos movimentos estudantis, docentes ou técnicos, permeiam toda sua trajetória. Todavia no manifesto mais recente, alunos com apoio de um grupo de professores, ocuparam por mais de setenta dias o prédio da reitoria. Dentre a pauta de reivindicação estava “[...] a saída imediata do reitor, em exercício, José Januário de Oliveira Amaral” (RUEZZENE, 2012, p. 33). As motivações que levaram a tal situação estavam expostas nos demais itens da pauta de reivindicações:

Construção de hospital universitário, creche e restaurante, limpeza, iluminação e Internet sem fio, papel higiênico, mais computadores (que funcionem) nos laboratórios de informática, transparência na aplicação de recurso, paridade nas eleições para reitor, eleição de prefeitos dos campi e esclarecimentos sobre as denúncias de fraudes e desvio de verbas na Riomar.

Os docentes pedem a contratação de professores e técnicos, mais transparência na aplicação de recursos e melhoria de infraestrutura (RUEZZENE, 2012, p. 33).

A crise estabelecida culminou com a renúncia de Amaral, ocorrida em 23 de novembro de 2011. Para a sucessão do reitor que estava em início do seu segundo mandato, assume o cargo a vice-reitora, professora Maria Cristina Victorino de França, que permaneceu no exercício de reitoria desta IES até que toda a conjuntura fosse resolvida. Como seu mandato ainda não havia terminado após a eleição de Tourinho em 2012, a professora França retorna a seu cargo de vice-reitora.

A comunidade acadêmica depositou na pessoa da nova reitora, voto de confiança para que as reivindicações fossem atendidas. Passado um razoável tempo desde o início da administração de Tourinho, a pauta anteriormente posta pelos grevistas foi cumprida? Qual é a situação atual?

Na condição de docente desta IES entendemos que parte dela está sendo realizada. Há, desde 2007, em nível nacional, o desenvolvimento do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Na UNIR, em grande parte com recursos do REUNI (que será elemento de análise no capítulo II), desde a gestão de reitores anteriores a Tourinho, novos cursos vêm sendo abertos, com eles vieram à contratação de professores e técnicos; construção de novos prédios visando melhorar a infraestrutura dos *Campi*. Há ainda ações no sentido de aquisição de novos computadores e oferecimento de internet sem fio, contratação de empresa terceirizada para serviços permanentes de limpeza e manutenção nas instalações da capital e interior. Contudo, nem todos os pontos reivindicativos foram contemplados, a exemplo da paridade para eleição de reitor e realização de eleição para prefeitos dos *Campi*. E quanto aos demais pontos? Só o tempo e a história responderão.

Trouxemos até o momento parte da história da UNIR na capital, de forma que fornecesse subsídios para a construção histórica do curso de Licenciatura em Matemática na cidade de Ji-Paraná. A história é feita por rupturas. É a partir da chegada do curso em Ji-Paraná, dessa ruptura (descentralização) que ocorreu em 1988, que nossa pesquisa vai permear a partir do capítulo seguinte. Todavia a história da IES, em Porto Velho, permanece sendo estabelecida e certamente será elemento de estudo de outro pesquisador.

CAPÍTULO II - O ENSINO PÚBLICO EM JI-PARANÁ: UM PERCURSO HISTÓRICO, DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

O Cristianismo é uma religião de historiadores; Estou convencido, pura e simplesmente, que nós fazemos história porque somos cristãos (LE GOFF, 2003, p. 66).

Para melhor situar nossos estudos, buscamos construir a história do município que recebeu o primeiro *Campus* da UNIR, no interior. Ressaltamos que a construção em voga tem uma vertente para a História da Educação Matemática, como base de entendimento para o processo de construção da formação de professores de Matemática. A história de um curso é intrínseca a história de sua instituição, assim, nos apropriamos das palavras de Magalhães, quando afirma:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1999, p. 64).

O município de Ji-Paraná ocupa uma área de 6.896,70 Km², fica localizado na região central do Estado. De acordo com dados disponíveis no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹³, o último censo ocorrido em 2010 registrou uma população de 116. 610 habitantes existentes neste, que é o 2º maior município rondoniense.

2.1 CONHECENDO JI-PARANÁ: DA ORIGEM AOS DIAS ATUAIS

Sua origem enquanto povoado (pois anteriormente já existiam índios na região), remonta ao século XIX, quando nas proximidades do ano 1879 começou a ser ocupada por nordestinos que fugiam da seca e procuravam terras melhores para sua sobrevivência, tinham como atividade precípua a extração do látex da seringueira. Segundo o portal do IBGE, inicialmente o povoado passou a ser chamado de Urupá, pois era próximo a confluência dos Rios Urupá e Ji-Paraná.

¹³ Portal do IBGE: <http://www.ibge.gov.br>

Em 1907, teve início em Cuiabá à construção da linha telegráfica que chegaria até Santo Antônio do Madeira, para tanto foi nomeado o Major Cândido Mariano da Silva Rondon, ou Marechal Rondon como chefe da comissão. Em 1909 Rondon chegou à região de Urupá (atual Ji-Paraná) e construiu a Estação Telegráfica, localizada próximo às margens do Rio Ji-Paraná, onde também funcionava como seu ponto de parada.

A estação telegráfica é mostrada por meio da figura 9, ainda na sua forma original, sem reforma. A casa foi erguida com a frente voltada para o Rio Machado (nome conhecido pela população local) ou rio Ji-Paraná (nome oficial) e funcionava como ponto de parada para Rondon, seu interior é dividido em cômodos com paredes reforçadas. A figura 10 traz a antiga estação telegráfica onde atualmente funciona o Museu das Comunicações Marechal Rondon, observamos que no tocante a construção original, algumas alterações foram realizadas, dentre elas a varanda em torno da casa.



Figura 9 - Estação Telegráfica (Rondon – 1909)
Fonte: Site Preserva Ji-Paraná¹⁴



Figura 10 - Museu das Comunicações Mal. Rondon
Fonte: Arquivo pessoal do autor

No ano de 1945, Urupá é oficializado como Distrito, subordinado a Porto Velho, recebe o nome de Rondônia, mas passa a ser conhecida como Vila de Rondônia. Em 17 de fevereiro de 1956, o Território Federal do Guaporé passa a se chamar Território Federal de Rondônia em homenagem ao sertanista Cândido Mariano da Silva Rondon, que faleceu no Rio de Janeiro em 19 de janeiro de 1958.

O termo 'Rondônia', tornou-se o único estado brasileiro a ser batizado com o nome de um indivíduo, em decorrência do livro: Rondonia, Anthropologia – Ethnographia de Edgard Roquette-Pinto, fruto de sua expedição à Serra do Norte

¹⁴ Site do grupo Preserva Ji-Paraná: <https://pt-br.facebook.com/PreservaJiParana>.

(região hoje compreendida entre Mato Grosso e Rondônia) e teve a primeira edição publicada em 1917 (ROQUETTE-PINTO, 2005).

No tocante a formação de Rondon, antes de realizar suas expedições, exercia o Magistério, pois em 1881, com apenas 16 anos de idade recebe o diploma de professor primário pelo Liceu Cuiabano. O Sertanista em 1890 diplomou-se Bacharel em Matemática, Ciências Física e Naturais, pela Escola Superior de Guerra do Brasil (FERNANDES, 2000), inclusive exercendo a docência em matemática superior, em substituição ao catedrático da cadeira:

Uma portaria de 4 de março de 1891, do Ministério da Guerra, determinava que Rondon se recolhesse à capital federal para assumir o cargo de professor da Escola Militar. A 1º de julho chegou ele ao Rio e assumiu o cargo para que fora indicado por Benjamim Constant. [...] Durante o período de professor, Rondon regia a cadeira de astronomia e era repetidor de mecânica racional e, quando faltava um lente de matemática superior, dava aula (FREITAS, 2001, 63-64).

Em 1960 estava sendo construída a BR 364 ligando Cuiabá a Santo Antônio do Madeira, próximo a Porto Velho. Com a construção da rodovia, deu-se início o processo de ocupação populacional nessa região que passou a ter uma interligação com os grandes centros brasileiros. “Um grande contingente de famílias se instalou ao longo da BR-364, dando origem às principais cidades do Estado (Vilhena, Cacoal, Ji-Paraná, Ouro Preto do Oeste, Jarú, e Ariquemes)” (RUEZZENE, 2012, p. 54). Ressalta-se que o traçado dessa rodovia acompanhou, por longo trecho, o traçado das linhas telegráficas implantadas por Rondon. Concomitantemente, com a conclusão da rodovia, houve intenso movimento de migrantes vindos do sul do país, que chegavam em busca de terras férteis provenientes dos projetos de colonização (ARCARI, 1995).

Outro momento histórico para o desenvolvimento desta vila, segundo os historiadores Lima (1997) e Oliveira (2001), ocorreu com a instalação da Empresa de colonização Calama S/A trazendo para sua área rural colonos da região Centro-Sul do Brasil. A abertura da rodovia e o incentivo da Colonizadora, tem influência decisiva para a colonização e aumenta o processo de migração para a Vila de Rondônia que tem como reflexo o crescimento econômico e populacional.

O Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA, de acordo com o portal do IBGE, também contribuiu no ano de 1968, com a vinda de migrantes. O IBRA já tinha como objetivo promover a regularização fundiária e assentamento dos migrantes, que se realizava de forma espontânea, e com grande intensidade. Em 1970 teve início o projeto

de Colonização Ouro Preto, e esses movimentos foram desencadeadores do crescimento do fluxo de migrantes vindo para essa região, constituindo-se como um marco de desenvolvimento dessa região.

O desenvolvimento era perceptível em todo o Território Federal de Rondônia, o crescimento urbano começou a ter estrutura própria em função do controle e organização sobre a ocupação de terra, tal situação foi profícua para a vila Urupá, atual Ji-Paraná, que segundo Arcari (1995), recebeu a sede central do escritório do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 1972, este distrito já era o segundo maior núcleo populacional do interior, contava com 4.222 habitantes e tinha ainda a vantagem de se situar geograficamente em meio caminho entre as cidades de Porto Velho e Vilhena.

O distrito foi elevado à condição de município em 11 de outubro de 1977, através da Lei n. 6.648, quando recebeu o nome de Ji-Paraná, mais conhecido pela população local como Rio Machado. Essa denominação, segundo o portal da Prefeitura de Ji-Paraná¹⁵, é em homenagem ao rio que atravessa toda a cidade, dividindo sua sede administrativa em dois setores urbanos denominados respectivamente de primeiro e segundo distritos. O significado da palavra Ji-Paraná é origem tupi e corresponde a "grande rio dos machados", através da junção de *yî* (machado) e *paraná* (mar, grande rio). É uma alusão ao grande número de pedras que se parecem com machados indígenas.¹⁶ Em 22 de novembro desse mesmo ano, ocorreu a instalação oficial do município, sendo designado o Sr. Walter Bártolo como primeiro prefeito do novo município rondoniense.

Ao longo dos anos Ji-Paraná tem recebido migrantes de todas as regiões brasileiras, que contribuem com sua cultura e crenças em nível global, formando a diversidade cultural que influencia a cultura local. Dada sua localização geográfica privilegiada, tornou-se um centro comercial e universitário para a população local e dos municípios que compõem a região central de Rondônia.

No tocante ao centro universitário, em pesquisa realizada no portal do MEC¹⁷, existem atualmente em Ji-Paraná funcionando quinze instituições de nível superior,

¹⁵ Portal da prefeitura de Ji-Paraná: <http://www.ji-parana.ro.gov.br>

¹⁶ Portal Wikipédia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ji-Paran%C3%A1#cite_note-9

¹⁷ Portal do MEC: <http://www.emec.mec.gov.br>

sendo doze instituições de ensino a distância e três presenciais. As IES instaladas em Ji-Paraná oferecendo cursos presenciais são: O Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR); Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (CEULJI/ULBRA); UNIR; Instituto Federal de Educação de Rondônia (IFRO). A UNIR é a única universidade pública no município.

2.1.1 O surgimento das primeiras Escolas em Ji-Paraná

A criação das primeiras escolas em Vila de Rondônia, atual Ji-Paraná, nos leva ao período de 1952 a 1957, quando a senhora Gadelha ministrava suas aulas as crianças em uma escola, que foi construída de forma improvisada pelos moradores e oficializada posteriormente pelo poder público.

No ano de 1958, com a saída dos antecessores, o Governo nomeou a moradora da vila, senhora Beatriz Ferreira da Silva para o cargo de professora passando a ser responsável pela única escola então existente (LIMA, 1993). Anos mais tarde, por sua contribuição histórica à educação no município, a professora Beatriz é homenageada dando nome a uma escola localizada no bairro Primavera, nesta cidade.

De acordo com Lima (1993), no ano de 1964, a escola muda para outro prédio construído pelo Padre Adolfo Rolh e doado a administração da vila, para onde são contratadas novas professoras e a escola passa a ter quatro salas. A figura 11 mostra uma das turmas dessa escola que era denominada de Dom Bosco.



Figura 11 - Turma de alunos da Escola Dom Bosco em Ji-Paraná
 Fonte: Arquivo do professor Paulo Dutra

Apesar da existência predominante, na época, de salas separadas por sexo, a figura 11 nos leva a pressupor que, nesta escola, já existiam turmas mistas formadas por meninos e meninas. Acreditamos que tais situações ocorridas na Escola Dom Bosco, eram provenientes da falta de professores e do número pequeno de escolas existentes.

A escolha, pelos moradores, de alguém mais instruído para ser o professor ou a professora evidencia que, por um bom tempo, as escolas tiveram à frente, pessoas sem a habilitação formal necessária ao ofício. Entretanto, foram esses professores leigos que contribuíram com o desenvolvimento sócio educacional de Rondônia, numa época em que os letrados eram em pequeno número e se concentravam nos grandes centros urbanos do país.

Na condição de testemunha ocular, os professores Alejandro Yague Mayor e Maria Leopoldina Froes Yague precursores da Educação em Ji-Paraná, em entrevista concedida a Arcari (1995) relataram que a precariedade existente, quando houve a abertura da primeira escola em Ji-Paraná, tanto no que concerne ao espaço físico, quanto no exercício da docência permanece e se estende pela década de 1970, explicaram ainda que:

Com o grande fluxo de migrantes e o Estado sem estrutura para atender, cada comunidade construía sua escola, com lascas de madeira, coberta de palha. Os bancos e as mesas eram cravados no chão. Aí vinham alguns pais até a delegacia e diziam: “está pronta a escola”. Geralmente traziam a pessoa indicada para o ser o professor. O delegado comprovava se o candidato sabia ler e escrever e imediatamente contratava. A maioria tinha a terceira série do

primário. Quem tivesse a quarta série, era qualificadíssimo. Em 1977 e 78, já tinha se suprido a falta de professores (ARCARI, 1995, p. 39).

Em 1970 é fundado através do Decreto nº 603, o Colégio Normal Marechal Rondon, onde era oferecido o curso de regentes de ensino. Concebendo a formação do professor primário, foi instalado em 1976 o curso de 2º grau com habilitação em Magistério e Técnico em Contabilidade, oportunizando aos munícipes a possibilidade de curso profissionalizante sem a necessidade de sair do cerne da família.

Considerando a necessidade local de formar professores para a pré-escola e séries iniciais do primário, o Colégio Normal Marechal Rondon passa à condição de Instituto Estadual Marechal Rondon, através do Decreto nº 5.956/93. Segundo informações no projeto do referido Instituto, em 1994 o curso de Magistério passa a ter uma matriz curricular com quatro séries. O Curso de Magistério foi extinto, entretanto o Instituto permanece até a atualidade contribuindo com a educação local.

Ao longo do tempo, vieram outras escolas, contudo o Instituto Estadual Marechal Rondon era a única instituição que oferecia a habilitação em Magistério no município de Ji-Paraná.


2.2 A ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ EM JI-PARANÁ

O convênio entre o Governo do Território Federal de Rondônia com o Núcleo de Educação pertencente ao Centro de Educação da UFPA, também atendia as principais cidades do interior de Rondônia e tinham o claro objetivo de formar mão de obra qualificada para a Educação. Na busca de vestígios, fizemos uma análise no documento denominado Resolução 04/CD de 05 de novembro de 1982, donde extraímos que os cursos ministrados pela UFPA no interior de Rondônia foram:

- Guajará Mirim: Letras, Ciências, Geografia e Pedagogia;
- Vilhena: Letras;
- Cacoal: Letras;
- Pimenta Bueno: Letras;
- Ariquemes: Letras;
- Ji-Paraná: Ciências, Letras, Pedagogia e Geografia.

Qual era a matriz curricular oferecida pelo Curso de Ciência em Ji-Paraná? Partimos em busca de documento para responder nosso questionamento e Raquel Pereira, ex-aluna dessa turma gentilmente nos cedeu uma cópia da segunda via do seu Histórico Escolar conforme mostrado na figura 12:


2ª VIA



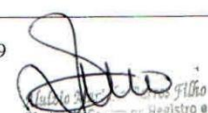
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA
DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO
Divisão de Certificação

| | | | | | | | |
|--|---|------------|------------|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|
| NOME: RAQUEL PEREIRA | | | | MATRÍCULA : xxxxxxxx | | | |
| CURSO: LICENCIATURA DE 1º GRAU EM CIENCIAS NATURAIS | | | | INGRESSO: Vestibular | | | |
| RECONHECIMENTO DO CURSO: Reconhecido através da Portaria nº 188 de 12/03/1985, Publicado no D.O.U. de 14/03/1985. | | | | | | | |
| ANO | DISCIPLINAS | NPC | NTI | NEF | CH | CR | SF |
| 1981/2 | | | | | | | |
| | ED0501 – ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS I | B | - | B | 30 | 2 | AP |
| 1982/1 | | | | | | | |
| | EN0325 – ELEMENTOS DE QUIMICA | E | - | E | 105 | 5 | AP |
| | EN0125 – FUNDAMENTOS DE MATEMATICA | B | - | B | 75 | 4 | AP |
| | EN0101 – CALCULO I | R | - | R | 75 | 5 | AP |
| 1982/2 | | | | | | | |
| | EN0146 – ELEMENTOS DE MATEMATICA | E | - | E | 105 | 5 | AP |
| 1983/1 | | | | | | | |
| | CB0125 – ELEMENTOS DE BIOLOGIA | B | - | B | 105 | 5 | AP |
| | EN0206 – ELEMENTOS DE FISICA | B | - | B | 105 | 5 | AP |
| | ED0201 – ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO DE 1º GRAU | E | - | E | 45 | 3 | AP |
| | LA0120 – LINGUA PORTUGUESA E COMUNICAÇÃO | E | - | E | 75 | 4 | AP |
| 1983/2 | | | | | | | |
| | EN0201 – FISICA GERAL | B | - | R | 90 | 5 | AP |
| | EN0191 – VETORES E GEOMETRIA | B | - | R | 75 | 4 | AP |
| | EN0502 – ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS II | E | - | E | 30 | 2 | AP |
| 1984/1 | | | | | | | |
| | EN0419 – ELEMENTOS DE GEOLOGIA | E | - | E | 45 | 3 | AP |
| | EN0328 – FUNDAMENTOS DE QUIMICAS INORGANICA | E | - | E | 75 | 3 | AP |
| | EN0327 – FUNDAMENTOS DE QUIMICA ORGANICA | B | - | R | 75 | 3 | AP |
| | EN0243 – FISICA I | B | - | R | 75 | 4 | AP |
| 1984/2 | | | | | | | |
| | CB0110 – ZOOLOGIA GERAL | E | - | E | 90 | 5 | AP |
| | ED0101 – INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO | E | - | E | 90 | 6 | AP |
| | EN0503 – PROBABILIDADE E ESTATISTICA | B | - | B | 60 | 4 | AP |
| 1985/1 | | | | | | | |
| | ED0115 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO | B | - | R | 75 | 5 | AP |
| | CB0119 – ECOLOGIA BASICA | B | - | E | 75 | 4 | AP |
| | ED0316 – DIDATICA GERAL | B | - | B | 120 | 2 | AP |
| | CB0109 – BOTANICA GERAL | R | - | R | 90 | 5 | AP |
| 1985/2 | | | | | | | |
| | ED0332 – PRATICA DE ENSINO | E | - | E | 75 | 3 | AP |
| | EN0102 – CALCULO II | E | - | E | 75 | 5 | AP |
| | EN0148 – INTRODUÇÃO AO METODO CIENTIFICO | B | - | E | 75 | 5 | AP |
| TOTAL DE CREDITOS OBTIDOS : 106 | | | | | | | |
| TOTAL DE CARGA HORARIA: 2.070 | | | | | | | |

Belém, 17 de março de 2009



Angela Maria Miranda Silva
Coord. de Certificação
e Registro - CIAC
Desp. 4467/2008



João Carlos de Fátima Filho
Diretor do Centro de Registro e
Indicadores Acadêmicos-CIAC
Portaria 115/2009-UFPa

Figura 12- Histórico Escolar do Curso de Ciências oferecido em Ji-Paraná

Fonte: Arquivo pessoal de Raquel Pereira

O curso de Licenciatura em Ciências de 1º grau oferecido pela UFPa habilitava o professor para trabalhar com Ciência e Matemática no 1º grau, teve um total 2.070 horas. No município de Ji-Paraná, ficaram sob a coordenação da professora Maria Leopoldina Froes Yague, que posteriormente exerceu a docência na UNIR na condição

de professora conveniada. No tocante ao corpo docente, “os professores, que atuaram no Curso de Ciências Naturais, oferecido pela UFPA em Ji-Paraná, vieram do Pará, de Mato Grosso e alguns da própria UNIR/PortoVelho” (RUEZZENE, 2012, p. 79). Durante o oferecimento desse curso, a UNIR, já instalada em Porto Velho, dava apoio pedagógico por meio de um núcleo de Educação. De acordo com Arivelto Cosme da Silva, ex-aluno do curso em voga e atualmente docente do DME, as aulas ocorreram em período de férias escolares e foram ministradas nas Escolas Estaduais Juscelino Kubitschek de Oliveira, localizada no segundo distrito e Gonçalves Dias no primeiro distrito.

As atividades da UFPA foram encerradas em Rondônia após o término dos estudos de suas turmas em 1985. Salienta-se que os *Campi* da UNIR no interior ainda não existiam, assim, o primeiro vestibular desta instituição ocorrido em 1983, ficou limitado aos cursos existentes em Porto Velho. O primeiro vestibular para os cursos fora da sede ocorreu em 1988, quando a universidade começou a sua expansão para as demais regiões do Estado.

2.3 O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIR

Em 1986 a UNIR passou por um planejamento, ou replanejamento da própria Instituição, e naquele momento, percebeu-se a necessidade da universidade se expandir para o interior, abrindo os *Campi* avançados.

Com as ações efetivadas, em 1988, deu-se início o processo de interiorização da UNIR. De acordo com o professor Eudes (JUNIOR; SOUZA, entrevista concedida em 15 de novembro de 2012), os primeiros *Campi* avançados foram escolhidos priorizando uma divisão geográfica de modo que atendessem a população em todo o Estado. As novas unidades acadêmicas ficaram localizadas conforme ilustra a figura 13:

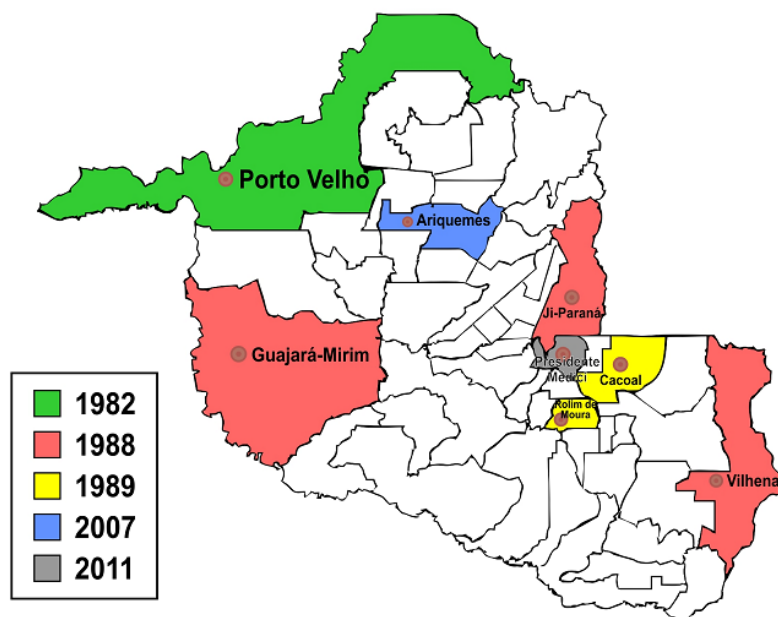


Figura 13 - Expansão da UNIR para o Interior do Estado

O *Campus* em Ji-Paraná localizado na região central do estado, distante 378 quilômetros da sede, começou a funcionar com os cursos de Ciências com habilitação em Matemática (1988) e Pedagogia em (1989). Este curso de Formação de professores de Matemática compõe-se como tema de estudo da presente pesquisa.

O *Campus* em Guajará-Mirim, ao norte do estado, localizado a 380 quilômetros da capital, iniciou suas atividades com os cursos de Pedagogia e Letras.

O *Campus* foi instalado em Vilhena, no sul de Rondônia, estando a 703 quilômetros de distância de Porto Velho. Esta região faz divisa com o estado de Mato Grosso e fronteira com a Bolívia, o *Campus* recebeu os cursos de Ciências e Letras.

Todos os cursos eram de licenciatura curta e tinham como objetivo formar mão de obra qualificada para atender a crescente demanda na área de Educação.

Os *Campi* nos municípios localizados nas cidades de Cacoal e Rolim de Moura, com respectivamente 479 e 481 quilômetros de distância de Porto Velho, iniciaram suas atividades em 1989. Os Departamentos Acadêmicos e Colegiados de Cursos ainda não havia sido criados no interior, haja vista que não existia pessoal de carreira nestes *Campi*. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) emite em 8 de março de 1989 a portaria nº 9, onde estabelece que os cursos de Licenciatura oferecidos nos

municípios do interior do Estado ficam vinculados ao Núcleo de Educação da capital, os docentes aos respectivos departamentos deste Núcleo.

Em 2008 foi criado o *Campus* de Ariquemes que fica a 203 quilômetros da capital. Em 2011 a extensão de Cacoal que existia em Presidente Médici passa a condição de *Campus*.

De acordo com dados coletados até 2012, a UNIR oferecia nos seus sete *Campi* do interior um total de 26 cursos de graduação e 2 cursos de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Física na cidade de Ji-Paraná e Mestrado em Ciência da Linguagem em Guajará Mirim.

Dado seu crescimento, a Universidade Federal de Rondônia, se consolida como uma instituição multicampi. Através do tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como da sua presença nas diversas regiões do Estado, permitem à IES, buscar soluções para problemas locais dialogando com globais, atendendo o que preceitua o artigo terceiro, inciso três, do Estatuto que se remete a um dos seus objetivos: “Aplicar-se ao estudo da realidade brasileira e amazônica, em busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região”.

2.3.1 O Campus da Universidade de Rondônia em Ji-Paraná

O início do processo de expansão da UNIR ocorreu durante a administração do Reitor, *pró-tempore*, professor Antonino Martins da Silva, que era um dos entusiastas da interiorização da universidade, com sua saída, assume a reitoria o professor Álvaro Lustosa Pires, que sem medir esforços, continua levando para o interior da Amazônia rondoniense o projeto iniciado por seu antecessor.

Dentro do processo sistêmico de interiorização, em 1988, após o término dos cursos iniciados pela UFPA, a cidade de Ji-Paraná recebe um *Campus* da UNIR, seu objetivo foi de formar profissionais para suprir a demanda emergente no Estado. O primeiro curso implantado no Campus foi de Licenciatura Curta em Ciências com habilitação em Matemática.

A investigação nos arquivos em busca de vestígios documentais trouxe momentos de frustração, quando não se encontrava registros pertinentes ao nosso tema de estudo, todavia encontrar o documento celebrando convênio de criação do *Campus* em Ji-Paraná constituiu-se como um dos momentos de grande marco de desenvolvimento para a presente pesquisa. Vale ressaltar que tal documento estava numa gaveta nos arquivos da Direção do *Campus* e sequer sabíamos da sua existência. A este respeito Le Goff comenta:

Não obstante o que por vezes parecem pensar os principiantes, os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações (LE GOFF, 2003, p. 534).

A criação do *Campus* em Ji-Paraná foi oficializada via Convênio 001, de 24 de junho de 1988 celebrado entre a UNIR e o Município de Ji-Paraná, assinado pelo Reitor Álvaro Lustosa Pires e o prefeito Roberto Jotão Geraldo, conforme mostra a figura 14:

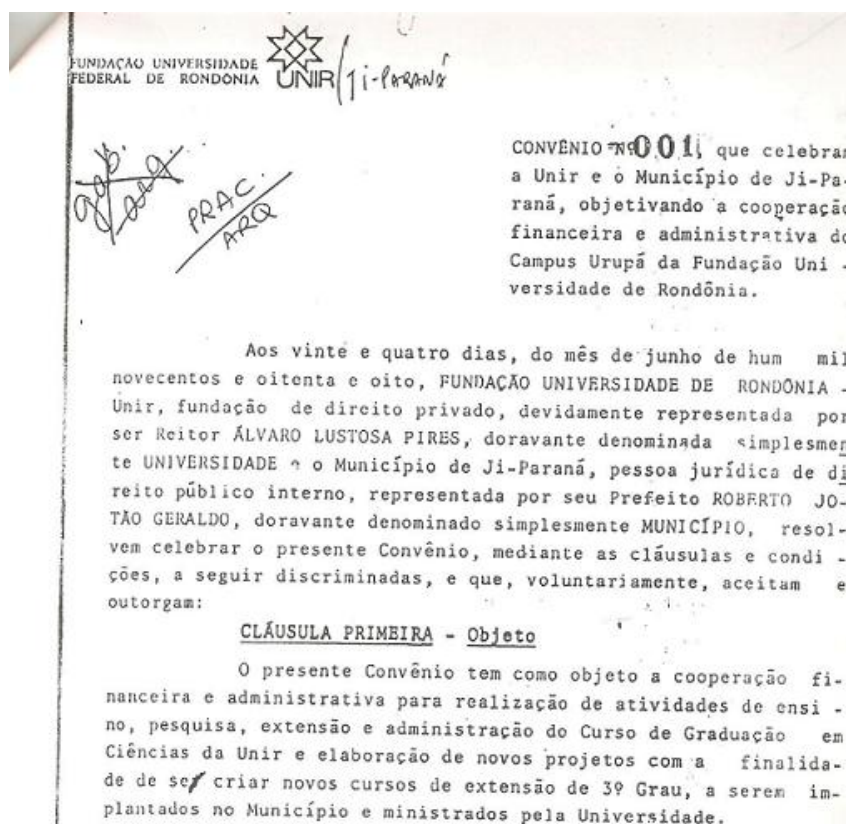


Figura 14 – Recorte do Convênio de Criação do Campus Urupá e Curso de Ciências
Fonte: DME

O convênio teve como objetivo a cooperação financeira e administrativa do “*Campus Urupá*”, denominação que aparece no convênio, em atas dos CONSEP e CONDEP e em vários documentos referentes aos primeiros anos de implantação do curso.

A pesquisa, segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 2200) “é o conjunto de atividades que tem por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico”, etc. A descoberta, termo empregado na definição é inerente à atividade de pesquisa, nos causou surpresa, no sentido de que, apesar de nossa atuação nesta IES em Ji-Paraná, há mais de duas décadas, não éramos sabedores que o *Campus* tinha recebido o nome “Urupá”. Ressaltamos que na atualidade os documentos oficiais do *Campus* não utilizam essa denominação; que também não aparece nos órgãos colegiados; não é citado nas falas da comunidade acadêmica; não está presente nos cerimoniais ou discursos dos eventos realizados por esta unidade acadêmica. Dentre os documentos coletados para realização da presente pesquisa o nome “*Campus Urupá*” aparece apenas até o ano de 1992 e em poucos de 1993.

Concebemos assim como Le Goff que: “1º – A história não é pura narração ou obra literária. Deve procurar as causas; 2º – O objeto da história é constituído pelas *civilizações e a civilização* (e esta é a ideia mais inovadora e a mais importante). A história começa antes da escrita” (LE GOFF, 2003, p. 86), nesta concepção, buscamos investigar o que teria havido ao longo do tempo? O nome *Campus Urupá* foi extinto? Não encontramos nenhum registro documental que se reportasse a sua extinção e, portanto, pressupomos que, com o passar dos anos, não ficou mais na memória individual ou coletiva de todos que por aqui passaram, mas apenas nos documentos arquivados. A descoberta aqui realizada que nos remete a aspectos culturais e é digna de algumas análises.

Urupá é o indígena pertencente aos povos urupás, hoje considerado extinto e habitou Rondônia no século XIX (HOUAISS, 2001). Porém tal informação não é conhecida da maioria dos ji-paranaenses.

Na visão da pesquisadora Josélia Gomes Neves: “Esse desconhecimento talvez represente uma negação à própria história indígena carregada de humilhações, silêncios e violações aos direitos das pessoas que por sua vez acarreta sérias implicações em

nossa constituição identitária” (NEVES, 2012), essas questões foram motivadoras para estudos que desenvolve na atualidade.

O registro acerca deste povo indígena existe, contudo em número estritamente reduzido.

O portal do IBGE¹⁸, descrevendo a história de Ji-Paraná traz dentre suas informações que: “A região, antes ocupada pelas tribos dos jarus e urupás, iniciou sua povoação, conhecida como Urupá, por volta de 1879, quando nordestinos fugindo da seca se estabeleceram na confluência do Rio Urupá” (IBGE, 2013).

Neves pontua em sua pesquisa outras obras em que os índios urupás aparecem: “A missão religiosa teria sido fundada 40 léguas acima da cachoeira 2 de Novembro, abrangendo terrenos ocupados pelas tribos dos Jarus e Urupás” (SILVA apud NEVES, 2012) e “Na bacia do rio Ji-Paraná (Machado), os Arara, Urupá, Gavião, até a década de 60 atacavam seringueiros” (MEDEIROS¹⁹ apud NEVES, 2012).

Houve no período compreendido entre 1900 a 1957 a extinção de pelo menos, 87 nações indígenas segundo escreveu Neves (2012) que através da sua pesquisa, pretende construir a história indígena local, objetivando a preservação da memória e da cultura dos povos que tradicionalmente habitavam neste território.

O historiador Peter Burke, comenta que em 1966 surgiu uma nova corrente historiográfica que se tornou bem comum entre os historiadores, e foi denominada de História que vem de baixo, em contraponto a história da elite. Por meio dela possibilitou-se abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas de homens e mulheres, cuja existência é tão ignorada e pouco mencionada (BURKE, 2011). Foi com tal perspectiva que escrevemos um pouco acerca dos índios urupás, buscando registrar sua existência, sua passagem por Rondônia, por fim, *a priori* pressupomos que a denominação *Campus* Urupá foi uma homenagem merecida a esta população indígena, o Povo Urupá.

Bloch nos alerta contra o princípio da causa única, a busca pela origem do nome do *Campus* evidencia tal situação, muitas foram às causas ocorridas ao longo do tempo até se chegar à denominação Urupá para esta unidade acadêmica. A não linearidade na

¹⁸ Portal do IBGE: <http://www.ibge.gov.br>

¹⁹ MEDEIROS, Edílson Lucas de. *Rondônia: terra dos Karipunas*. Porto Velho: Rondoforms, 2003.

história vem à tona, mostrando que a busca nos arquivos desencadeou uma ruptura com o passado, uma vez que a pesquisa fez saltar do documento a identidade que antes estava adormecida, existia apenas nas gavetas, depositados no arquivo morto do *Campus* e já não mais permanecia na memória dos sujeitos envolvidos com a IES.

Retomando o Convênio UNIR/Prefeitura, em específico a cláusula primeira do respectivo documento, este se remete à cooperação financeira e administrativa para realização de atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração do Curso de Ciências e estabelece ainda que a equipe da UNIR elabore outros projetos para criação de novos cursos no município.

Ficou sob a responsabilidade do município, de acordo com a cláusula segunda do Convênio 001/88, a doação de terreno para implantação do *Campus*. Antes mesmo da assinatura e oficialização do convênio, o prefeito Roberto Jotão Geraldo, publica o Decreto de nº 941 datado de 23 de junho de 1988, autorizando a UNIR a ocupação de um terreno urbano no segundo distrito do município. Entretanto, esse Decreto é citado na cláusula segunda do convênio de criação do *Campus*, ressaltando que fica como obrigação do município tomar todas as providências no sentido de consumir a doação dos terrenos cuja posse precária foi transmitida pelo Decreto 941/88. Em atendimento ao que estava posto no convênio UNIR e Município de Ji-Paraná, no dia 23 de março de 1990, o prefeito José de Abreu Bianco, sanciona a lei nº 261 doando a área de 37.377 metros quadrados para construção do *Campus* Ji-Paraná, entretanto a universidade nunca chegou a funcionar no local que fica localizado no segundo distrito da cidade.

O *Campus* passou funcionar à Rua rio Amazonas, todavia a doação efetiva, só ocorreu em 18 de setembro de 1992, através da Lei n. 448 do Município de Ji-Paraná sancionada também pelo prefeito Bianco. No artigo primeiro da respectiva lei, o Poder Executivo Municipal ficou autorizado a doar a UNIR, o lote urbano com área total de 36.372 metros quadrados. É neste local que a UNIR funciona desde 1988 até a atualidade. Anteriormente a doação definitiva, funcionava neste mesmo imóvel a título de empréstimo.

As demais cláusulas do documento se revezam entre direitos e deveres pertinentes às partes envolvidas. Ressalta-se que no artigo 4º da lei 448/92, fica revogada a lei n. 261/88 que tratava da doação de terreno realizada anteriormente. Foi eleito o Foro da Comarca de Porto Velho, para dirimir quaisquer dúvidas acerca do

Convênio 001/88. A aula inaugural de instalação do Campus ocorreu no Clube Vera Cruz.

Como havia o interesse da UNIR e do Município em fortalecer o Ensino Superior na região central de Rondônia, o prefeito Roberto Jotão Geraldo publica o Decreto de n. 947, de 29 de junho de 1988 nomeando comissão de trabalho com fins de concretização de um diagnóstico junto à cidade de Ji-Paraná e cidades circunvizinhas, visando a criação de novos cursos no Campus Urupá. A comissão era formada por membros da sociedade ji-paranaense e por funcionários da UNIR, tinha como presidente o senhor Márcio Valentino de Oliveira e fazia parte também o professor Eudes Barroso Júnior, docente da UNIR.

A indicação do professor Eudes para composição da comissão foi em virtude do mesmo ter sido nomeado anteriormente pelo reitor Álvaro Lustosa Pires, através da Portaria n. 183 de 01 de junho de 1988, para prestar assessoramento no tocante à implantação do curso de Ciências e conseqüentemente do *Campus* Urupá. Vale salientar que o respectivo professor era coordenador do mesmo curso em Porto Velho e professora Maria das Graças Viana, chefe de Departamento, ficando sob as responsabilidades deles a expansão desse curso no interior.

Para a instalação do curso, o professor Eudes realizou várias reuniões com o então prefeito Roberto Jotão Geraldo, vereadores e outras autoridades locais, acompanhado do senhor Pedro Lira, procurador da IES na época.

Dentre outros assuntos, ficou acordado nestas reuniões, que a Prefeitura cederia o local para instalação dos cursos e conseqüentemente do *Campus*. A ação foi efetivada via Lei Municipal, n. 448, em 18 de setembro de 1992. No entanto, ocorre uma situação inusitada, o terreno foi doado, os prédios que já existiam no local e era patrimônio do estado, não! Após a doação do terreno, a DCJP procedeu com a negociação dos prédios junto ao Governo do Estado de Rondônia que até a sua resolução as salas de aulas e dependências administrativas ainda não eram patrimônio da UNIR.

De tal situação emergiu a seguinte inquietação: A problemática local se repetia em outras IES nos grandes centros brasileiros, ou era uma situação pontual? Na busca por vestígios, encontramos a informação que “Em 1968, Teixeira lembra que, na maior universidade do País, à época, a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), a Faculdade de

Filosofia, embora fosse a escola de mais alta matrícula, sequer possuía prédio próprio” (CANDAU, 1987, p. 17), com isso, entendemos que a precariedade local era elemento que se repetia também nos espaços urbanos mais desenvolvidos. Ainda acerca dos aspectos prediais, em entrevista, a professora Beatriz recordou que:

Quando nós começamos aqui, na verdade, a Escola Agrotécnica funcionava neste local onde está hoje o Campus de Ji-Paraná. A Escola Agrotécnica havia recebido instalações novas, aqui ao lado aonde na atualidade funciona o IFRO. Estas instalações antigas da Escola Agrotécnica, foram emprestadas para a universidade. Nossas instalações eram todas de madeira (GOMES, entrevista concedida em 21 de março de 2013).

A docente enfatiza que os prédios eram todos de madeira em virtude que alguns deles estavam em péssimo estado de conservação a exemplo do que é mostrado nas fotografias abaixo: A figura 15 apresenta o tipo de prédio onde funcionavam as salas de aula e biblioteca no período de 1988 a 1994, quando foram construídas as primeiras salas em alvenaria. Este bloco de salas é o último de madeira que ainda existe no Campus, atualmente funciona como almoxarifado; a figura 16 mostra a sala de professores, também observamos que era uma construção antiga em madeira.



Figura 15 - Salas de aula
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Figura 16 - Sala dos professores
Fonte: DME

Observamos ainda na figura 15 que no espaço interno dentro das salas, o piso era montado com tábuas que mediam em média de 20 cm de largura, colocadas juntas para que a base ficasse mais reforçada, entretanto nos corredores eram fileiras de tábuas em torno de 5 cm de largura e colocadas afastadas, de forma alternada como mostrado no espaço aberto da porta. Na Amazônia há um grande período de estação chuvosa, com isto as madeiras da parte externa, que já eram velhas apodreciam com facilidade. Eram comuns os acidentes e incidentes neste espaço conforme matéria mostrada através da

figura 17, publicada na primeira página do Caderno do Interior do Jornal o Estadão de 20 e 21 de março de 1994:



Figura 17 – Situação caótica do Campus
 Fonte: Jornal o Estadão.

A matéria jornalística em voga foi difundida a pedido da comunidade local, tendo como objetivo chamar a atenção aos poderes públicos instituídos, mostrando a calamidade que se encontrava o *Campus*. Dentre as vítimas da época, se encontra este pesquisador, que transitando pelos corredores com assoalho de madeira, teve sua perna engolida por um buraco causado pelo rompimento de uma tábua podre, foi necessário à ajuda de algumas pessoas, arrancando madeiras na proximidade para que pudesse desentalar a perna. Enquanto em grandes centros universitários havia muitos

investimentos, inclusive arquitetônicos, nós localmente amargávamos abandono desde a estrutura predial, passando por falta de acervo bibliográfico, ausência de laboratórios e número de pessoal insuficiente para atender as necessidades do curso, nossa luta foi árdua, mas sobrevivemos.

Tanto as fotografias quanto as matérias jornalísticas trazem testemunhos significativos para nossa pesquisa, uma vez que “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79), a exemplo do jornal que trouxe um retrospecto do caos que se encontravam as instalações do Campus. Docentes e discentes reivindicavam mais atenção ao interior. O Diretório Acadêmico através desta denúncia promoveu uma ruptura quebrando o silêncio com o descaso que imperava na IES em Ji-Paraná.

Apesar de ser uma universidade multicampi, a UNIR desde sua criação até a atualidade não tem seus recursos descentralizados. O Governo Federal repassa todos os recursos orçamentários para a administração da universidade que a partir de então faz a divisão com os diversos setores da UNIR. Com isso, não há autonomia financeira dos *Campi*, fazendo com que toda compra passe por licitação que ocorre em Porto Velho, de forma que torna o processo moroso. Nesse sentido, a relação entre o *Campus de Ji-Paraná* com a sede na capital, foi e continua sendo de dependência financeira. As decisões eram tomadas, e permanece assim na atualidade, em reuniões do Conselho de Administração e, em última instância no CONSUN, os conselheiros de Ji-Paraná viajam mensalmente quase 800 quilômetros para participarem das reuniões com o intuito de discutir os mais diversos assuntos da UNIR.

O professor José Carlos Cintra na condição de diretor desta unidade em Ji-Paraná buscava incansavelmente meios de minimizar as deficiências estruturais e falta de pessoal, seja com a administração da UNIR, com os poderes públicos estabelecidos pelo Estado e Município. Na figura 18, apresentamos fragmentos de um dos documentos enviado pelo professor Cintra a Reitoria no dia 10 de agosto de 1993:

Ocupamos hoje as antigas instalações do hospital público de Ji-Paraná, construído em madeira nos últimos anos da década de setenta e adaptado em 1980 para a promoção do ensino agrotécnico.

Assim, as edificações que já existem a mais de uma década, apresentam-se hoje em precário estado de conservação, não tendo sofrido, durante toda a sua utilização, reforma ou atividade similar, sendo possível perceber nas salas de aula, corredores, instalações sanitárias, dependências destinadas aos setores administrativos e demais edificações formadoras do conjunto, o desgaste que a matéria prima utilizada quando da sua construção - madeira - tem sofrido ao longo dos anos, dado as características climáticas da região.

Figura 18 – Reivindicação a Reitoria
Fonte: SERCA/UNIR/JP

Observamos no documento que os prédios de madeira tinham sido construídos na década de 1970 quando funcionou um hospital até o início dos anos 1980. Com o deterioramento das instalações, houve algumas reformas e no local passou a funcionar a Escola Agrícola que após alguns anos também saiu e passou a funcionar em outro local. A UNIR passou a funcionar nestas instalações, dada à precariedade, o diretor cobrava investimentos urgentes de reforma nas conforme documento apresentado através da figura 18.

Os investimentos em obras no interior eram precários, os primeiros prédios em alvenaria só foram construídos em 1994, quando cansado de tantas negativas a seus pedidos em prol do *Campus*, o então diretor professor José Carlos Cintra tem a iniciativa e junto com o Diretório Acadêmico - DA, realizaram uma assembleia com a comunidade acadêmica, na oportunidade propuseram a construção de um bloco de salas de aula com contribuição financeira de alunos, técnicos e professores, o que foi aprovado pela maioria. A contribuição era feita mensalmente, o controle era realizado pelo DA, que entregou a cada contribuinte um carnê com o intuito de facilitar o acompanhamento das doações e prestação de contas. Os prédios foram construídos, com dois conjuntos de banheiros (masculinos e femininos) e 4 salas de aula, o acabamento de reboco e piso de cerâmica, foi feito só por dentro, em função do pouco recurso arrecadado. A figura 19 mostra o prédio resultante do processo de mutirão:



Figura 19 – Prédio construído em regime de mutirão
Fonte: Acervo do autor

Tentamos conseguir uma fotografia correspondente a época de sua construção, infelizmente não tivemos êxito. Entretanto, por sua importância na história local, resolvemos deixar sua imagem registrada nesta pesquisa, reiterando que não mudou muito do processo original, uma vez que em termos de benefícios arquitetônicos, só foi acrescentado, recentemente, o reboco na parte externa do referido bloco. Atualmente funciona no local: sala de fotocopiadora, cozinha, laboratório de Matemática, Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia, Protocolo, Secretaria Acadêmica e Direção do *Campus*.

A administração, o pessoal discente e docente, enfim a arquitetura predial são fatores que trazem informação para a investigação histórica em voga, de tal forma que nos dão estrutura para a construção de uma identidade do curso tema de investigação. Nessa perspectiva o historiador português Magalhães, reitera que:

A evolução arquitetônica, a gestão/ adaptação dos espaços e das estruturas, os ciclos de procura de instrução, os ciclos de renovação dos recursos humanos e materiais, as políticas de habilitação e recrutamento de pessoal docente, as políticas de admissão e de sucesso do pessoal discente, são factos, acontecimentos e combinatórias que de igual modo, não apenas não podem ser deixados de fora na preparação do discurso, integrador e problematizante da síntese histórica, como de informação e vias de estruturação da investigação (MAGALHÃES, 1999, p. 69).

Concordamos com Magalhães, tais situações não podem ser deixadas de fora da síntese histórica. Os cursos vieram para Ji-Paraná atendendo a reivindicação de setores organizados do município. Mas Ji-Paraná e região haviam de fato passado por ruptura de inexistência de cursos superiores? Caberia a esta mesma sociedade, ou mais

especificamente a comunidade acadêmica o dever de manutenção financeira do *Campus*? Inclusive de arcar com despesas decorrentes da construção de prédios? Não! Tal situação é inaceitável. É inconcebível se pensar em ações semelhantes na contemporaneidade, quando se trata da interiorização de cursos superiores pelo Brasil. Mas por que ocorreu?

A UNIR havia criado os *Campi* do interior. Não diferentemente da atualidade, era dever do poder público a manutenção dos cursos existentes, inclusive de sua estrutura predial, entretanto o investimento ficava limitado, na década de 1990 do século XX, a contratação de poucos professores e repasse de material de consumo e permanente. A prefeitura havia doado o prédio, todavia os blocos eram todos de madeira e insuficientes para atender a demanda local, pois alguns deles já estavam sem condições de uso. Diante dos ocorridos e na iminência de perda dos cursos, a comunidade acadêmica não viu outra alternativa que não essa e, em ação coletiva utilizou a tática de executar doação financeira para construção do primeiro bloco de salas de aula em alvenaria, levando portanto a vencer as estratégias dos poderes constituídos, no sentido de encerrarem os cursos alegando falta de condições arquitetônica.

2.3.2 Estrutura Regimental do Campus

Em 1988, quando o *Campus* de Ji-Paraná foi criado, o Regimento Geral e o Estatuto da UNIR tinham passado por mudanças. As ações e atividades desenvolvidas neste *Campus* em Ji-Paraná e também nos demais *Campi* ficam subordinadas ao que preceituam estes documentos.

O novo Estatuto está legalizado pelas Resoluções n. 135, de 13 de outubro de 1998 e passa por pequenas alterações conforme resolução n. 138 de 12 de abril de 1999, ambas aprovadas pelo CONSUN que é o órgão final normativo, consultivo e deliberativo da Universidade, para traçar a política universitária e funcionar como instância de recurso. Com as mudanças, os *Campi* do interior foram inclusos, passando a ter a mesma estrutura dos Núcleos localizados na capital.

O *Campus* de Ji-Paraná aparece no artigo primeiro do Estatuto como parte integrante da UNIR. Os núcleos e os campi são definidos no artigo 15, como órgãos acadêmicos que congregam os Departamentos e são responsáveis pela coordenação das funções de ensino, pesquisa e extensão, tanto em termos de planejamento, como em termos de execução e avaliação. A exceção entre o Núcleo e *Campi* é que os últimos integram também as funções administrativas a eles afetas.

No tocante ao funcionamento do *Campus*, a referência é feita através do artigo 16 do Estatuto, onde preceitua que devem ser via projetos finitos e flexíveis de tal forma que ofereçam: Cursos de graduação, cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento, extensão e cursos sequenciais, além de outros cursos que deverão integrar as funções de ensino, pesquisa e extensão, além de projetos especiais e projetos de pesquisas.

O CONSEC, em termos hierárquicos, constitui-se como o maior órgão colegiado nos *Campi* da UNIR. Por sua vez, os *Campi* são administrados em nível deliberativo e consultivo, pelo CONSEC e em nível executivo pelo Diretor de *Campus* ou Núcleo. As competências respectivas estão elencadas no artigo 36 do regimento geral da UNIR.

O diretor de *Campus* é nomeado pelo reitor. Os nomes são indicado ao dirigente máximo da universidade através de lista tríplice, composta por uma consulta prévia realizada junto a comunidade acadêmica. O mandato é de quatro anos. De 1988 a 2012, que corresponde ao período de estudos da presente pesquisa, passaram pela DCJP os seguintes professores:

Tabela 4 – Diretores do Campus Ji-Paraná (1988-2012)

| Nome | Portaria |
|------------------------------|--------------------------|
| Paulo Eugênio Fraz | Representante do Campus |
| Justo Nelson Araújo Escudero | Representante do Campus |
| Justo Nelson Araújo Escudero | Nº 007/GR de 02/01/1992 |
| José Carlos Cintra | Nº 571/GR de 06/07/1992 |
| Irmgard Margarida Theobald | Nº 366/GR de 28/06/1996 |
| Margarida Arcari | Nº 855/GR de 13/12/1996 |
| Beatriz Machado Gomes | Nº 939/GR de 29/12/1998 |
| Aparecida Augusta da Silva | Nº 555/GR de 30/06/1999 |
| Irmgard Margarida Theobald | Nº 484/GR de 20/05/2004 |
| Edgar Martinez Marmolejo | Nº 1464/GR de 08/12/2004 |
| Gunther Brucha | Nº 055/GR de 26/01/2009 |
| Aparecida Augusta da Silva | Nº 118/GR de 07/02/2011 |

Fonte: CONSEC

O professor Paulo Eugênio Fraz foi nomeado representante do *Campus*, em função de não pertencer ao quadro efetivo. Após aprovação em concurso para o quadro docente em Ji-Paraná em 1990, o professor Justo Nelson Araújo Escudero foi nomeado representante do *Campus* em substituição a Fraz. Tal situação é no mínimo, paradoxal. O poder público criou o *Campus*, abriu cursos, contratou pessoal, entretanto não tratou de condições específicas pertinentes a história local. Considerando que nesse ínterim já havia pessoal legalmente habilitado para assumir a DCJP, por que nenhum deles foi empossado diretamente para o cargo de diretor?

Na busca de vestígios para sanar tal dúvida, fomos conversar com o então diretor que atualmente está aposentado. Escudero nos explicou que na época, o MEC não havia liberado orçamento e código de Cargo de Direção, assim assumiu as atribuições e responsabilidades inerentes ao encargo, porém sem receber por ele. Posteriormente, com o advento da oficialização do cargo, o professor foi nomeado como o primeiro diretor do *Campus*.

Em pleno processo de construção da presente pesquisa, ficamos sabendo do falecimento do professor Edgar Martínez Marmolejo ocorrido em 08 de junho de 2014. O referido docente era lotado do departamento de Física e exerceu o cargo de diretor deste *Campus*.

Apesar desta unidade acadêmica ter sido criada em 1988, o CONSEC só foi implantado em Ji-Paraná em 3 de março de 1992, com a presença do Vice-Reitor Ari Miguel Teixeira Ott, conforme registro em ata mostrado por meio da figura 20:

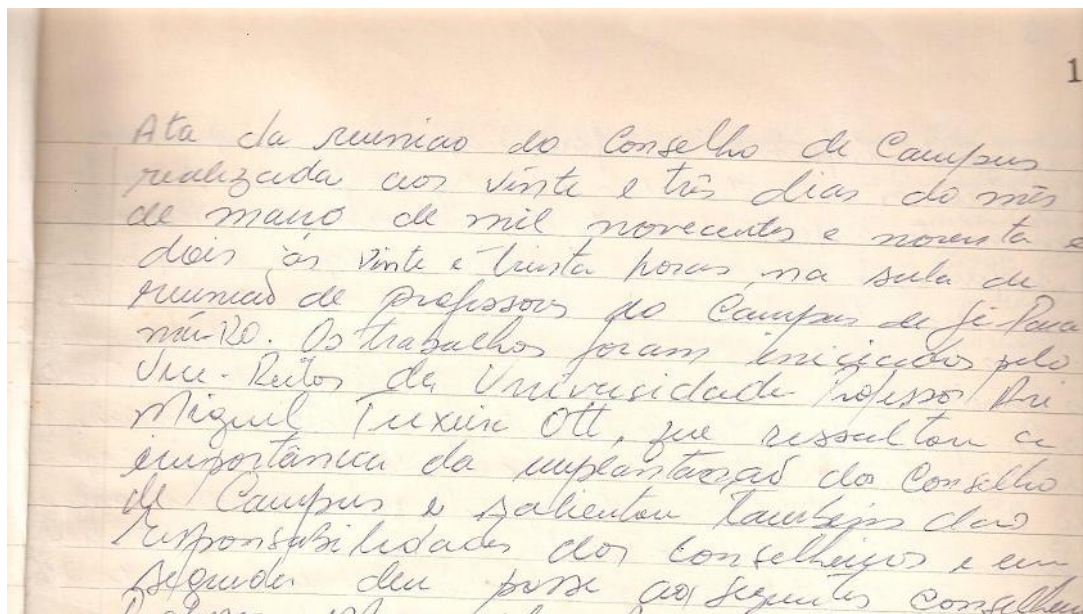


Figura 20 - Criação do CONSEC
Fonte: DME

Na oportunidade, o Vice-reitor enfatizou a importância do Conselho e deu posse aos conselheiros: Professores Margarida Arcari e Manoel da Conceição Silva na condição de representantes dos docentes efetivos; professor Carlos Manoel Ribeiro Henrique representante dos professores conveniados; professoras Milca Lopes de Oliveira e Irmgard Margarida Theobald respectivamente Chefe de Departamento e Coordenadora de Cursos; professor José Carlos Cintra que na condição de Diretor do *Campus* presidia o Conselho; Nelza Pereira de Souza e Geraldo Valadão representantes discentes. Na primeira reunião não houve pauta de discussão, mas apenas a implantação do CONSEC e posse dos seus membros.

O *Campus* é administrado: em nível deliberativo, pelo CONSEC; em nível executivo, pelo diretor ou diretora do *Campus*; por fim em nível de cada curso de formação profissional, de graduação e de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, pelos seus respectivos Departamentos.

O *Campus* de Ji-Paraná e os demais do interior foram instituídos, pelo artigo 19 do novo Estatuto.

O primeiro bloco em alvenaria construído com recursos da União só foi executado no ano de 1997, período em que exercia a Reitoria o professor Osmar Siena. Foram erguidas 5 salas de aulas, um conjunto de banheiros e um pequeno almoxarifado conforme mostrado na figura 21:



Figura 21 - Primeiro prédio construído com recursos da União
 Fonte: Arquivo pessoal do professor Fernando Luiz Cardoso

Cada sala de aula, desse que é o primeiro prédio para quem chega ao *Campus*, possui uma área de 54m². O bloco em forma de “L” que foi construído tendo o telhado em estilo colonial, mede na parte destinada as salas de aula 45 metros de comprimento por 8 metros de largura. Ao fundo, localizam-se os banheiros e almoxarifado.

2.3.3 A interiorização em crise

Os cursos do interior, desde o advento de sua criação, passaram por momentos difíceis. A precariedade das instalações físicas, a biblioteca com acervo desatualizado e em número insuficiente, a falta de professores e técnicos efetivos eram elementos desencadeadores de dúvidas acerca da permanência dos cursos no interior do Estado. O investimento orçamentário para a manutenção e fortalecimento da interiorização era insuficiente.

Os documentos da DCJP encaminhados a Reitoria solicitando apoio para resolução dos problemas locais, não estavam sendo atendidos. A crise se estabeleceu, era necessário que a sociedade ji-paranaense e da região ficasse a par da situação caótica. Mas o que fazer? A comunidade acadêmica reunida, resolveu fazer um manifesto que foi realizado no término do desfile das escolas em 7 de setembro de 1996. Na oportunidade tornou-se público os problemas enfrentados pelos *Campus*, conforme registro apresentado figura 22 que foi fotografada na concentração do desfile junto ao Museu das Telecomunicações Marechal Rondon. A primeira faixa que aparece

trazia escrito como manifesto o seguinte pedido: “Magnífico Reitor, nós queremos cursos com livros, laboratórios, professores”, as outras faixas eram exigências para permanência do curso a exemplo “Queremos vestibular 97 e qualidade nos cursos do *Campus Ji-Paraná*”. O desfile percorreu todo o centro da cidade, inclusive onde havia o maior aglomerado de pessoas.



Figura 22 – Protesto da Comunidade Acadêmica
Fonte: Arquivo da professora Joelma Pinho

Posteriormente o Reitor da UNIR professor Osmar Siena e demais dirigentes dos IES do Norte e Centro-Oeste reuniram-se no dia 3 de outubro de 1997 em Cuiabá, com o professor Abílio Baeta Neves, Secretário da SESu para resolverem questões pertinentes a interiorização. Através do Memorando Circular nº 302/GR, de 6 de outubro de 1997 o dirigente máximo da UNIR comunica aos diretores dos *Campi*, os resultados da reunião.

Este memorando, desencadeou grande mobilizações no Campus, haja vista que “O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento” (LE GOFF, 2003, p. 538). Na figura 23 temos o anexo deste memorando.

SÍNTESE DA REUNIÃO

com Prof. Abílio Baeta Neves/SESu/MEC, Dirigentes da Região Norte
Cuiabá - 03/10/97

Principais conclusões

- 1 - Não há possibilidade da SESu/MEC garantir coisas novas, como por exemplo: cursos novos, vagas novas, etc. Quer dizer, o MEC não discutirá, neste momento, a ampliação das atividades.
- 2 - Até o final de outubro haverá discussão de cada IFES com a SESu para definir qual o apoio para manutenção das atuais atividades no ano de 1998. No caso da UNIR esta audiência foi marcada para o dia 14/10/97 (UNIR e UFAC).
- 3 - Criada uma Comissão com representantes das IFES e SESu para estudar formas alternativas para capacitação de recursos humanos para a Amazônia, em especial as formas de ensino a distância (Interiorização) e definição do III Projeto de Interiorização. Até lá (definição) não há compromissos assumidos pela SESu/MEC.
- 4 - É consenso, inclusive por parte da SESu, que está esgotado o modelo de trabalho com convênios, professores conveniados (adotado principalmente pela UNIR e UFG), tanto pelos aspectos jurídicos quanto pelo financeiro, uma vez que a partir de 1998 os municípios terão rígidos compromissos com o Fundo Estadual.
- 5 - O que se busca no momento é um quadro próprio (mínimo) para atender as atividades de Interiorização e recursos para passagens e diárias (principalmente) para deslocamento dos docentes. Se este mínimo for obtido (seja ele qual for) a idéia é a lotação centralizada, no mínimo por área, e deslocamento para atender a necessidade de outras localidades. Neste caso, o se isto acontecer (uma vez que não está garantido), a IFES poderia rever os convênios com as Prefeituras para cobertura da manutenção e despesas com hospedagem e alimentação.
- 6 - Foi novamente levantado a preocupação com a manutenção de Cursos Permanentes no Projeto Interiorização, vez que muitos estão localizados em cidades de pequeno porte e a tendência (qualquer curso) é a não atratividade com o passar do tempo.
- 7 - Para 1997 (Projeto Emergencial) a SESu vai liberar 800 mil para o conjunto das IFES. Para a UNIR o valor é de 85 mil. Se for possível, vamos concentrar esses recursos em passagens e diárias para resolver emergências dos projetos em andamento.

Figura 23 - Reunião Dirigentes das IES
Fonte: SERCA/UNIR/JP

Mas afinal, o que houve? O que foi resolvido? Quais foram os pontos favoráveis a interiorização? Havia realmente na época, o interesse do MEC pela expansão

universitária para longe dos grandes centros populacionais? Ao analisarmos o documento síntese da reunião ocorrida na capital mato-grossense, nos leva a inferir que se havia, era bem pequeno. Dos sete pontos constantes, apenas o item sete gerou providência imediata de apoio a interiorização, porém limitado aos os cursos em andamento. Nele é liberado emergencialmente um recurso de R\$ 85.000,00, ficando disponível para diárias e passagens. Os itens 2 e 3 do mesmo documento eram compromissos assumidos pela SESu com as IES para discutirem futuras soluções, ou seja, permanecia o quadro de incertezas. Os quatro pontos restantes prejudicavam veementemente os cursos superiores em regiões mais isolados do país: No item 1, o MEC deixava claro que não havia nenhuma possibilidade de: abertura de novos cursos, contratação de pessoal ou de expansão universitária; no item 4, ficou encerrada a possibilidade de convênios, de professor conveniado. Ora, o curso de Matemática em Ji-Paraná, foi mantido por um longo tempo por professores conveniados, com a não contratação de professores efetivos e proibição de professores conveniados, esta decisão trouxe grande prejuízo para o curso, que ficou sendo mantido por apenas 5 docentes durante vários anos; um exemplo real de contraponto é trazido no item 5, uma vez que fazendo uso do recurso financeiro a ser liberado, e considerando o número insuficiente de professores para todos os cursos, estes docentes receberiam diárias e passagens para atenderem cursos se deslocando para outras localidades. Novamente a interiorização fica prejudicada, haja vista que o nosso número de docentes já era insuficiente para atender o próprio curso, como poderia atender cursos de outros *Campi*? No item 6, ficou clara a intencionalidade da época, de que pequenos centros não precisariam de cursos superiores, não teriam demanda para isso.

A incerteza da manutenção dos cursos e realização do vestibular em Ji-Paraná agregada as notícias provenientes da reunião dos reitores levou a comunidade acadêmica a realizar no ano seguinte, nova mobilização pública. O protesto novamente foi realizado por professores e alunos do *Campus* passeatas, carreatas, panfletagens com intuito de conscientizar a população e autoridades políticas das condições que os cursos estavam passando inclusive com a ameaça da não realização do vestibular para 1998. A figura 24 mostra um registro fotográfico de um desses momentos de reivindicação da permanência dos cursos e realização do vestibular:



Figura 24 - Manifesto pedindo a permanência dos cursos e realização do vestibular 98
 Fonte: Arquivo pessoal do professor Fernando Luiz Cardoso

Em observação a figura 24, identificamos as professoras Margarida Arcari e Sebastiana Vieira que se encontram atrás da segunda faixa, os demais são alunos das Licenciaturas em Matemática e Pedagogia que eram os cursos existentes na época, mostrando que o movimento era apoiado por toda a comunidade acadêmica. A faixa mais localizada ao centro da fotografia trazia dentre outras reivindicações as inscrições: “Queremos cursos novos” e “vestibular 98 já!” que eram os elementos principais do manifesto.

A luta era pela permanência dos cursos, entretanto o manifesto constituiu-se como uma ruptura histórica do *Campus*, no sentido de não acatar todas as decisões que vinham da administração da UNIR em Porto Velho. A sociedade local que sempre apoiou o movimento não aceitava passivamente a perda dos cursos, o MEC não poderia causar este prejuízo à região central do Estado. Os manifestos que foram pacíficos trouxeram resultado positivo, o edital do vestibular de 1998 foi publicado, dentre as 810 vagas contemplava as Licenciaturas em Matemática e Pedagogia de Ji-Paraná.

Apesar dos manifestos, as necessidades do *Campus* continuaram, e eram em todos os setores. Faltavam funcionários técnicos administrativos, professores, acervo bibliográfico, laboratórios e estrutura física adequada.

Os membros do CONSEC, em reunião realizada no dia 10 de outubro de 2000, através da diretora do *Campus*, professora Aparecida Augusta da Silva, encaminharam mais um documento à reitoria com reivindicações locais:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS JI-PARANÁ

Apresentamos abaixo tabela com o perfil do Campus mostrando suas disponibilidades e necessidades.

| CURSO DE PEDAGOGIA | |
|---|---|
| DISPONIBILIDADES | NECESSIDADES |
| 03 – Pedagogos 01 – Fisioterapeuta 01 – Filósofo | 6 Professores 1 laboratório Pedagógico completo 1 Funcionário para o Dpto. Humanas 1 Sala para professores 4000 Títulos de Livros |
| CURSO DE MATEMÁTICA | |
| DISPONIBILIDADES | NECESSIDADES |
| 4 - Matemáticos | 4 Professores 1 Laboratório de Matemática Completo 1 Funcionário para o Dpto. Exatas 1 Sala para professores 4000 Títulos de Livros |
| CURSO DE FÍSICA | |
| DISPONIBILIDADES | NECESSIDADES |
| 02 – Físicos 01 – Químico | 5 Professores Adequar o Laboratório para 3º Grau 1 técnico para o Laboratório 5000 Títulos de Livros |
| CAMPUS | |
| DISPONIBILIDADES | NECESSIDADES |
| 09 - Salas de aula; 02 - Salas usadas como biblioteca; 01 - Biblioteca em construção; 01 - Laboratório de Física; 05 - Funcionários para os setores de administração e limpeza; Vigilância Noturna/Final de Semana e Feriados; | Ampliação do número de Sala de Aula (mais 4 salas); Adequação do Lab. Física para o 3º Grau; 4 Funcionário para limpeza/manutenção; 4 Funcionários para setor administrativo; 1 Laboratório de Informática para dar suporte aos cursos com 30 computadores, provedor e todos os acessórios incluindo Data Show; Serviço de Vigilância Diurna |

A Direção

Prof. Alineza Augusta Silva
Diretora do Campus de Ji-Paraná

Figura 25 – Disponibilidades e necessidades do Campus em 2000
Fonte: SERCA/UNIR/JP

O documento desenhava um retrato das condições que se encontrava a IES em Ji-Paraná no ano 2000. Estas reivindicações eram permanentes, em muitas situações a comunidade acadêmica cansada de esperar por recursos que demoravam a chegar, tomava iniciativas pontuais.

O início da década de 2000 já mostrava um grande crescimento da utilização de novas Tecnologias na Educação, todavia o *Campus* tinha pouquíssimos computadores, e estes eram disponibilizados apenas para o trabalho administrativo, professores e alunos não tinham acesso.

Em 2003, uma comissão formada por um professor e um aluno de cada curso (Matemática, Física e Pedagogia), representando a comunidade acadêmica realizou uma rifa de 1 computador, tendo como objetivo adquirir, com o lucro dessa rifa, computadores e impressora para o Campus. O mutirão foi feito, a rifa realizada

arrecadou R\$ 17.045,00 (dezessete mil e quarenta e cinco reais), que foram suficientes para aquisição de oito computadores, uma impressora e pagamento de mão de obra de instalação conforme prestação de contas aprovada pelo CONSEC em 13 de setembro de 2003. A partir dessa iniciativa a comunidade passou a ter, a sua disposição, um laboratório de informática para auxiliar nos seus trabalhos acadêmicos. Esta era uma situação atípica dos grandes centros universitários, onde havia investimentos em pessoal e infraestrutura.

Havia no *Campus* de Ji-paraná apenas cursos de formação de professores. Parte da população da região central de Rondônia reivindicava cursos além das licenciaturas, a ruptura com esta modalidade, deu-se início em 2006, quando a reitoria designou para este unidade acadêmica o curso de bacharelado em Engenharia Ambiental. O projeto político pedagógico do curso foi construído pelos docentes do Departamento de Ciências Exatas e da Natureza (DECEN). O curso foi aprovado pela Resolução nº 113/CONSEA, de 9 de janeiro de 2.006. O primeiro vestibular ocorreu em 3 de dezembro do mesmo ano, oferecendo 40 vagas, com entrada para o primeiro semestre de 2007.

Foi o primeiro curso do *Campus* que já iniciou com dez docentes efetivos, além de um bloco de salas de aulas mostrado na figura 26. No andar térreo do prédio funcionam: laboratórios e gabinetes dos professores, a chefia de Departamento funciona no primeiro andar, os demais espaços do 1º e 2º andares foram destinados as salas de aulas.



Figura 26 – Bloco da Engenharia Ambiental
Fonte: Arquivo pessoal do próprio autor

No tocante ao processo de interiorização da UNIR, este se constitui um dos momentos mais expressivos de mudanças na trajetória de consolidação do curso de Matemática, objeto de nossa pesquisa. Os conflitos existentes posteriormente, a tensão entre centro e periferia (interior e capital) possibilitou a comunidade acadêmica local maior maturidade no sentido de não silenciar diante das adversidades e descaso com o *Campus*. É imprescindível para entendermos a história que pontuemos essa relação dialética, para Marc Bloch (2001), uma construção histórica que busca não apenas momentos de sucesso, mas também os conflitos torna-se imensamente mais favorável à transmissão da memória. Não há história linear, carregada na sua totalidade de passividade, se assim ocorresse certamente estaria negando sua realidade. Construir a história eliminando as intempéries ocorridas em sua trajetória ou tentar “Reduzi-la a uma história adocicada, docemente ecumênica, querendo dar prazer a toda a gente, não é bom caminho” (LE GOFF, 2003, p. 138).

2.4. O REUNI EM JI-PARANÁ

Por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, foi instituído o Programa de Apoio ao REUNI, tendo como objetivo proporcionar às universidades federais condições necessárias para ampliação do acesso e da permanência na Educação

Superior. Em 24 de outubro do mesmo ano, através da Resolução nº 9, o CONSUN aprovou o Projeto de Expansão e Reestruturação da UNIR.

A adesão da UNIR ao REUNI, aconteceu em 13 de março de 2008, quando os reitores de 53 IES participaram da Solenidade de Assinatura do Termo de Acordo de Metas do projeto com o MEC. Dentre as justificativas, em específico para o interior, o projeto mencionava que:

A UNIR iniciou seu processo de interiorização no final da década de 1980, em resposta à Carta Constitucional de 1988. [...] construiu unidades em diferentes municípios no interior do estado – ao todo foram criados, até este ano, seis campi no interior, além da sede em Porto Velho. Todavia, a consolidação desses campi (infra-estrutura e recursos humanos) ainda não foi concretizada a contento. O REUNI representa, portanto, a possibilidade de consolidação de uma expansão já realizada (UNIR, projeto REUNI, 2008, p.5).

Por força do Decreto nº 6096/2007, o termo de acordo entre as partes, estabelecia:

- Criar novos cursos;
- Expandir o número de vagas;
- Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%;
- Estabelecer relação proporcional de 18 alunos por professor;
- Consolidar os cursos existentes.

Da nossa condição de testemunha ocular e por meio de dados oficiais, podemos afiançar que o REUNI marcou um ponto de inflexão no *Campus*, um tempo de confirmação de permanências, mas também de rupturas, ambos permeados pela relação dicotômica entre conflitos e ajustamentos. Nossa afirmativa está fundamentada na seguinte análise:

No tocante a novos cursos, foram implantados através do REUNI, em Ji-Paraná no ano de 2009 dois cursos.

Bacharelado em Estatística. A proposta de criação do curso e conseqüentemente as atribuições pertinentes a elaboração do projeto político pedagógico teve seu embrião no então Departamento de Matemática (DEMAT), que após agregar esse novo curso, passou a ser denominado Departamento de Matemática e Estatística (DME).

Licenciatura em Educação Básica Intercultural teve sua iniciativa a partir do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), com participação de docente do DME. Tem como público alvo, os povos indígenas e oferece quatro habilitações: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Ciências da Sociedade Intercultural.

Os novos cursos foram aprovados um ano antes de sua implantação, através da Resolução nº 198/CONSEA, de 18 de novembro de 2008. Considerando que, cada um deles oferece 50 vagas anuais, em 2012 o *Campus* de Ji-Paraná contava com 400 novas vagas nesses dois cursos.

Há na atualidade 6 cursos na unidade acadêmica da UNIR em Ji-Paraná e estão assim distribuídos: Departamento de Ciências Humanas e Sociais com o curso de Pedagogia; Departamento de Engenharia Ambiental, curso de Engenharia Ambiental; Departamento de Educação Intercultural com o curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural; Departamento de Física, com o curso de Física nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura e o Departamento de Matemática e Estatística, com os cursos de Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Estatística.

Concernente a expansão de vagas discentes nos quatro cursos existentes em 2008 (Engenharia Ambiental, Física, Matemática e Pedagogia), ano que marca a adesão da UNIR ao REUNI, estes disponibilizam um total 160 vagas por ano, em 2012, chegou-se a 200 vagas anuais entre esses mesmos cursos, significando um aumento de 25%, superando, neste quesito em Ji-Paraná, a meta do projeto que era de 20%. Acerca do aumento de vagas, o projeto deixa claro que:

[...] a expansão que desejamos não pode ser confundida com mera ampliação de espaços e de número de vagas, mas sim como condição para que a UNIR possa produzir conhecimento para a região onde está inserida. [...]

A expansão de vagas nos seus cursos caracteriza-se como uma ação de inclusão social de parcela da população, que tem no ensino público a única oportunidade para realizar estudos de nível superior. (UNIR, Projeto REUNI, 2008, p.3).

Concordamos com a justificativa dada por meio do projeto, uma vez que as 40 novas vagas implicaram em oportunidade de acesso ao Ensino Superior para um número maior de pessoas. Entretanto percebemos que não há uma relação direta entre o número de alunos que entra no curso e os concluintes de tal forma que o percentual de

90% como taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais estabelecida como meta a ser alcançada, após o advento do REUNI, mesmo neste curto espaço de tempo (2008-2012), nos leva a inferir que é uma meta difícil a ser atingida.

Acreditamos que é um desejo de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, enfim de toda a sociedade, que o maior número possível de alunos possa concluir o curso, em todos os níveis de ensino. Devemos nos aproximar de tal meta, mas para tanto, temos que passar por muitas mudanças do atual modelo de ensino, desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

Concernente à consolidação dos cursos existentes, o REUNI possibilitou a contratação de novos professores e de técnicos-administrativos, estes últimos estão sendo lotados na secretaria acadêmica, laboratórios e biblioteca. Considerando que “A consolidação e o incremento deste processo dependem, contudo, do urgente provimento de condições infra-estruturais e técnico-administrativas que lhe deem sustentação” (UNIR, projeto REUNI, 2008, p. 6), urge a necessidade de contratação de funcionários técnicos para os departamentos, haja vista que as atribuições inerentes a estes cargos são desenvolvidas por docentes.

No âmbito da infra-estrutura física o *Campus* recebeu algumas obras, dentre elas o bloco de salas de aulas que está recebendo os detalhes finais para sua inauguração. O prédio foi construído em alvenaria, com dois pavimentos, conforme mostram as figuras 27 e 28:



Figura 27 – Visão Externa novo bloco de salas
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Figura 28 – Visão interna novo bloco de salas
Fonte: Arquivo pessoal do autor

A nova arquitetura predial confirma a ruptura com o modelo de prédios de madeira existentes na época em que o *Campus* foi criado, nesta perspectiva, as imagens trazidas na presente investigação cumpre importante papel, uma vez que “o uso da fotografia como fonte vem ganhando espaço nas pesquisas históricas, deixando de ser apenas apêndice de texto com caráter figurativo para se tornar registro histórico” (DALCIN, 2012, p. 4). Assim, observa-se na figura 28, que o prédio atendeu os critérios de acessibilidade, pois faz parte dele: sinalização em alto relevo no piso (destaque em amarelo), rampa de acesso com grade de apoio para o piso superior e sanitário adaptado para cadeirantes. Neste bloco, no andar térreo, está sendo instalado um novo laboratório de informática. Já existe internet wi-fi, disponível para a comunidade acadêmica cobrindo toda a extensão do *Campus*.

O projeto previa ainda a construção de uma biblioteca e de um prédio para a administração acadêmica. Buscando otimizar o espaço físico, optou-se por fazer esta obra em um único prédio, conforme mostram as figuras 29 e 30:



Figura 29 – Visão externa da biblioteca e prédio de administração acadêmica

Fonte: Arquivo pessoal do autor



Figura 30 – Visão interna da biblioteca e prédio de administração acadêmica

Fonte: Arquivo pessoal do autor

A entrega deste prédio estava prevista para 2011, porém encontra-se interditado por problemas na sua estrutura. No andar térreo (figura 29), funcionaria a biblioteca, tendo o espaço a esquerda destinado ao acervo, ao centro para as mesas de estudos, a direita salas com isolamento de som para estudos em grupo e espaço para fotocopiadora. Também estava previsto o funcionamento de um mini-auditório que aparece ainda sem pintura conforme mostrado, no canto direito, da figura 30. No andar superior, funcionaria as salas de chefias de departamentos, administração e gabinetes para os professores. O prejuízo ficou para a comunidade acadêmica, pois os alunos que teriam

melhor espaço de estudos, já os técnico e professores se acomodariam em melhor espaço para o desenvolvimento do seu ofício.

Neste interstício, ainda buscando a consolidação dos cursos e consequentemente a permanência de alunos, por mais tempo na IES, foi construída a cantina do Campus (figura 31), que funciona como espaço de convivência comum a todos os cursos.



Figura 31 – Cantina

Fonte: Arquivo pessoal do próprio autor

A arquitetura predial levou em consideração o calor amazônico, o espaço foi construído em ambiente aberto onde também se observa, no canto esquerdo, a sala do diretório acadêmico. Havia a necessidade desta obra, pois o *Campus* tem desde 2009, cursos em funcionamento durante os três turnos do dia, inclusive em período de férias escolares, quando ocorrem as aulas da Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

O professor Emerson da Silva Ribeiro do DME, em entrevista, fez um paralelo entre o tempo presente e o período que foi aluno da Licenciatura em Matemática deste mesmo departamento:

Na minha época, não tinha esse canteiro de obras como está ocorrendo hoje em função do REUNI. [...] O corpo docente foi sempre precário, mas, agora com a possibilidade do REUNI, o curso de Matemática vinculou-se ao curso de Estatística. Por esse motivo, foi agraciado com mais vagas. Eu vim para este *campus* graças a isto. O corpo docente agora está com um número razoável em relação ao que se necessita, mas, em geral, acho que a grande mudança foi na estrutura física (RUEZZENE, 2012, 130).

Apropriando-nos da dualidade permanências e rupturas, evidenciamos que, com relação a primeira, ficaram os cursos que anteriormente existiam nesta unidade acadêmica, porém mais fortalecidos; com a relação à segunda, destacamos a infraestrutura física e os novos cursos.

Há na atualidade em tramitação, um processo de discussão para desmembramento deste *campus* e, a partir de então, criar uma nova universidade federal no interior rondoniense. Os debates tiveram início a partir de propostas apresentadas pelo ex-aluno da Licenciatura em Matemática ji-paranaense Kécio Gonçalves Leite, que atualmente é professor do Departamento de Educação Básica Intercultural. Foram realizados seminários de discussões em todos os *campi*. Em assembleias realizadas localmente, a comunidade acadêmica abraçou a proposta que se expandiu além dos limites físicos da universidade, recebendo o apoio de instituições e membros da sociedade organizada local. A proposta recebeu adesão também de parte da classe política pertencentes às esferas: federal, estadual e municipal.

O projeto de criação desta nova IES, que já foi aprovado nos 5 departamentos acadêmicos existentes em Ji-Paraná e CONSEC, encontra-se atualmente, para apreciação no CONSUN.

Mas a universidade que temos não é suficiente? Por que criar uma nova IES? Para responder tal questionamento apresentamos os argumentos construídos em prol da nova universidade Federal em Rondônia:

- A oferta de Ensino Superior público nessa região é insuficiente;
- A oferta de Ensino Superior público em Rondônia possui profundas desigualdades regionais;
- Ji-Paraná é o maior município no interior de Rondônia em população e estudantes no Ensino Médio;
- Existem municípios brasileiros com população equivalentes à de Ji-Paraná, ou menores, suas próprias universidades federais;
- Ji-Paraná está no centro da região de maior densidade demográfica de Rondônia;
- Outros municípios brasileiros estão agindo para criar suas universidades;
- Novas universidades no interior têm sido criadas no país;
- A expansão do ensino superior no interior do país ainda precisa ser promovida, para extinguir as desigualdades regionais, principalmente no Norte;
- O interior de Rondônia está com representantes políticos na câmara estadual, governadoria e vicegovernadoria, câmara federal e senado, e

estes podem destinar recursos e defender no Congresso Nacional a aprovação do projeto de lei de criação de uma nova universidade federal na região;

- O REUNI 2 está sendo proposto para consolidar universidades existentes e criar novas universidades;
- Ji-Paraná é um dos 120 Territórios da Cidadania;
- Ji-Paraná é uma das cidades do G100, grupo que reúne 100 cidades brasileiras com mais de 80 mil habitantes e menos de R\$ 1 mil de investimento per capita por ano;
- O estado de Rondônia ainda não foi contemplado com a criação de nova universidade;
- Outros estados brasileiros já possuem mais de uma universidade federal;
- O Brasil está com grandes perspectivas de aumento de receita para os próximos 10 anos, com projeção de aumento de verbas para a educação.

Permeado pelas escolhas que são feitas, a história do *Campus* em Ji-Paraná permanece sendo construída ao longo do tempo. No entanto, para continuidade de nossa pesquisa necessitamos fazer um recorte, porém o melhor recorte se faz pela adequação ao fenômeno considerado (BLOCH, 2001), e o nosso fenômeno é a formação do professor de Matemática, é por esse caminho que deslocaremos nosso olhar partir do próximo capítulo. A construção local trazida até aqui, veio como aporte para subsidiar a licenciatura de nossa pesquisa, entretanto os demais cursos deste *Campus*, provavelmente serão temas de estudos de outros pesquisadores.

CAPÍTULO III - UM OLHAR ACERCA DA TRAJETÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS COMO PRECURSOR DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ (1988 – 1994)

O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa (BLOCH, 2001, p. 75).

A pesquisa em voga requer alguns recortes temporais, que antes mesmo de justificá-los, trazemos os escritos de Bloch que sabiamente afiança:

O rio das eras corre sem interrupção. Nisso, também, todavia, é preciso que nossa análise pratique recortes. Pois a natureza do nosso espírito nos proíbe de apreender até mesmo o mais contínuo dos movimentos, se não o dividirmos em balizas. Como fixar, ao longo do tempo, as da história? Elas serão sempre, num escrito, arbitrárias. Além disso, é importante que coincidam com os principais pontos de inflexão da eterna mudança (BLOCH, 2001, p. 147).

Entendemos como Bloch, que nosso olhar deve centrar para determinados pontos de inflexão, que no caso deste capítulo é o tempo de permanência do curso de Ciências (1988 – 1993). Esses recortes que têm início neste capítulo e se estendem no próximo, de tal forma que cobrirão a variável temporal de toda a pesquisa.

O Curso de Ciências de 1º grau em Ji-Paraná e Vilhena receberam em um único documento a autorização de funcionamento via parecer nº 1050 (figura 32).

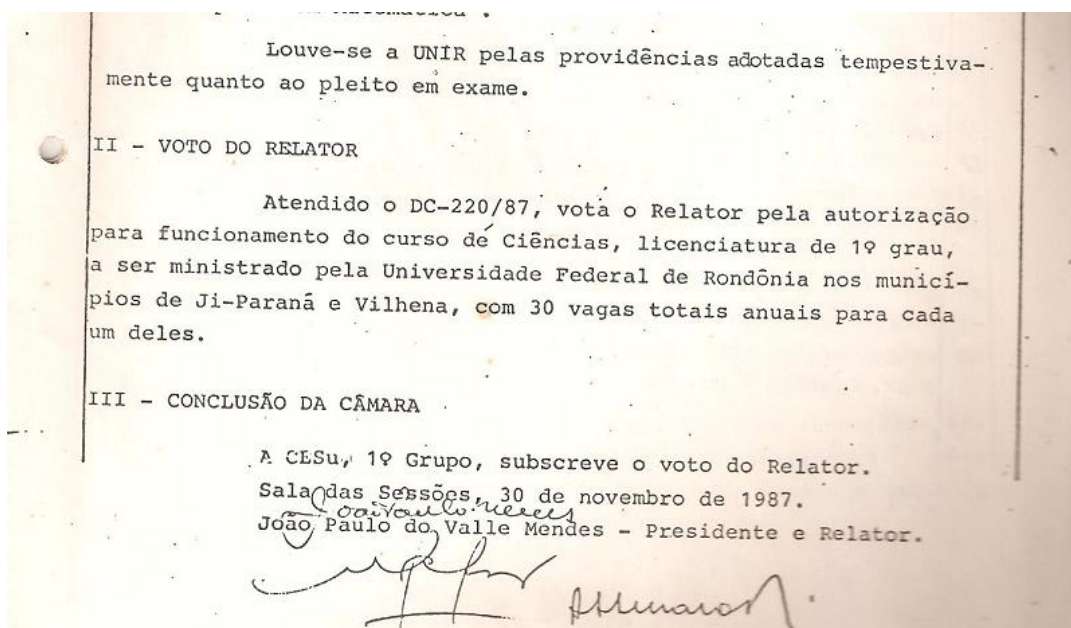


Figura 32 - Voto do relator do CFE autorizado o Curso de Ciências em Ji-Paraná
Fonte: DME

Reitera-se que este parecer do CFE foi datado em 1 de dezembro de 1987, no entanto junto a assinatura do relator consta a data de 30 de novembro do mesmo ano. O relator tece elogios “pela louvável iniciativa da instituição, centrada nos elevados propósitos de reduzir a carência de recursos humanos qualificados para o ensino”, faz referência que o curso na sede já estava reconhecido pelo então Ministro de Estado da Educação Jorge Bornhausen, através portaria MEC nº 322 de 11 de maio daquele mesmo ano e encerra emitindo seu voto.

Dado o rápido crescimento concernente a expansão urbana, a carência de profissionais habilitados era emergente: “eu lembro que o curso de Ciências, foi criado justamente em resposta a uma área que precisava muito de professores, aqui” (THEOBALD, entrevista concedida em 23 de maio de 2013).

Vale ressaltar que, esse movimento não era local, mas global:

O cenário caracterizado pela falta de professores nas áreas de Ciências (MEC, 1972), aliado ao aumento das matrículas no 1º grau, fez o governo militar tornar obrigatório, por meio da Resolução 30, do MEC, de 11 de julho de 1974, o Curso de Ciências - Licenciatura de 1º grau (Licenciatura Curta), para todos aqueles que fossem fazer algum curso de licenciatura específica nas áreas de Matemática, Biologia, Física ou Química (RUEZZENE, 2012, p.72).

Enquanto o curso de Ciências era autorizado localmente, havia uma movimentação nacional contrária a este modelo de formação polivalente, em cursos de curta duração. Algumas universidades já não mais aceitavam esse método de formação de professores que surgiu de forma autoritária, ainda no regime militar.

3.1 O PRIMEIRO VESTIBULAR, A AULA INAUGURAL


Assim como nas demais regiões brasileiras, antes da chegada do *Campus* da UNIR a Ji-Paraná, as famílias de melhores situações financeiras enviavam seus filhos para estudarem fora, no entanto a maior parte da população permanecia com sua prole sem acesso ao curso superior. Situação como esta foi vivenciada por Neize Conceição de Barros, aluna da primeira turma de Ciências, que na condição de depoente nos relatou: “É que todo mundo que terminava o ensino médio saía para fazer faculdade fora, isso quando tinha condições e quem não tinha ficava aqui. Quando veio o primeiro

vestibular federal, que era de graça, um curso só, aí foi muito concorrido” (BARROS, entrevista concedida em 25 de fevereiro de 2013).

Considerando que estamos investigando as mudanças significativas, nos interessa conhecer: de que forma os cursos chegaram ao conhecimento da população?

Numa época em que a informação caminhava a passos lentos, a notícia acerca do vestibular foi sendo difundida via rádio, jornal e boca a boca. O interesse da população local e da região era grande em cursar o nível superior.

A seleção dos licenciandos foi realizada via vestibular, em duas etapas, que ocorreram em Ji-Paraná quando foram oferecidas 30 vagas. Compuseram a primeira turma de Ciências os alunos listados na figura 33:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE JI-PARANÁ
VESTIBULAR 1988
LICENCIATURA CURTA EM CIÊNCIAS
MATRICULADOS NO 1º SEMESTRE

| Nome | N.º de Matrícula |
|------------------------------|------------------|
| Adão Geraldo Colombo | 1.88.1.3412 |
| Alice Mítico Eko | 1.88.1.3421 |
| Bento de Oliveira | 1.88.1.3446 |
| Celso Inocêncio de Oliveira | 1.88.1.3458 |
| Dejanira de Jesus Pereira | 1.88.1.3475 |
| Deraldo Manoel Pereira Filho | 1.88.1.3476 |
| Elza Zanqueta dos Santos | 1.88.1.3504 |
| Erasmo Feitosa do Nascimento | 1.88.1.3505 |
| Frankcelio Crispim Limeira | 1.88.1.3522 |
| Giselda Ditzel | 1.88.1.3529 |
| Hermes Fahl Filho | 1.88.1.3533 |
| João Batista Bento | 1.88.1.3560 |
| João Bosco de Moura | 1.88.1.3561 |
| Junheir Rosa Soares | 1.88.1.3565 |
| José Afonso Laurentino | 1.88.1.3566 |
| José Edelman Lima Feitosa | 1.88.1.3569 |
| José Melquisedec | 1.88.1.3574 |
| Joyce Machado de Oliveira | 1.88.1.3577 |
| Laci Gonçalves Coelho Ramos | 1.88.1.3581 |
| Luiz Carlos de Oliveira | 1.88.1.3597 |
| Maria José Gonçalves Pires | 1.88.1.3624 |
| Mario Seichi Sato | 1.88.1.3636 |
| Marleide Ferreira da Cruz | 1.88.1.3639 |
| Maura Cardoso de Araújo | 1.88.1.3643 |
| Mônica Sotero da Silva | 1.88.1.3649 |
| Neize Conceição de Barros | 1.88.1.3653 |
| Neuci Aparecida Hopka | 1.88.1.3656 |
| Rosa Marie Eko | 1.88.1.3681 |
| Rosa Neide Locateli | 1.88.1.3682 |
| Sebastião Rafael do Carmo | 1.88.1.3696 |

Figura 33 – Lista de alunos matriculados na primeira turma de Ciências
Fonte: SERCA/UNIR/JP

A concorrência alta, ressaltada por nossa entrevistada foi em virtude de que era a primeira IES chegando à região e a quantidade de estudantes que havia concluído o 2º grau (atual Ensino Médio) e aguardava tal oportunidade era em grande número.

O resultado com a lista dos aprovados, da mesma forma como ocorreu com o vestibular, foi divulgado através de jornais e rádios locais.

A aula inaugural foi realizada no prédio do antigo supletivo, onde atualmente funciona o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Teresa Mitsuko Tustumi. Neste espaço a UNIR iniciou suas atividades na cidade de Ji-Paraná, funcionando por pouco tempo. Os alunos foram notificados pelo rádio, a expectativa era imensa a ponto de não acreditarem que agora a Universidade Federal era uma realidade, professor Eudes Barroso Junior que ministrou a aula inicial, acrescenta:

Quando marquei a noite, sete horas da noite no Supletivo, eu tinha acabado de estruturar a parte de secretaria, na parte de cima. Os alunos foram chegando, e eu fui olhando e eles chegavam e diziam: É aqui que vai funcionar a Universidade? Você que é o professor? Falei sim. Você representa a Universidade? Sim, sou eu que estou representando a universidade (JUNIOR; SOUZA, entrevista concedida em 15 de novembro de 2012)

A precariedade das condições, no local, era evidente. Ainda na aula inaugural, não havia lousa, após uma ligação do professor para o prefeito Jotão conseguiram uma emprestada, ao terminarem de colocá-la em cima de duas cadeiras faltou energia e a aula foi ministrada a luz de dois lampiões. A figura 34 mostra o pátio interno com as instalações das salas de aula do Supletivo. Observa-se a existência de um grande salão em alvenaria com as divisórias dos ambientes internos em madeira, observa-se ainda, ao fundo, um espaço superior onde funcionava a secretaria de onde o professor preparou a documentação dos alunos.

O espaço físico cedido pelo Supletivo a UNIR era dividido com a comunidade escolar. Os professores, ainda em formação, vivenciaram a realidade de seu futuro ambiente de trabalho, experienciaram mesmo por pouco tempo o convívio com alunos e professores da Educação Básica. Pressupomos que a vivência in lócus no espaço mostrado pela figura 34, tenha levado a reflexão deste licenciando acerca de sua atuação docente.



Figura 34 - Pátio Interno da Escola Supletivo
Fonte: CEEJA

O professor Eudes, que também era o coordenador do curso, iniciou a aula mostrando qual era a proposta da Universidade Federal de Rondônia, o que esperava do curso e dos alunos ali presentes, mostrava as dificuldades, mas mostrava também que, naquele momento estava se implantando um curso, com perspectivas de crescimento. Portanto, um momento de ruptura histórica e de grande importância para toda a sociedade local, em especial, para os professores de matemática.

O professor formador, enquanto coordenador teve iniciativas diante das adversidades enfrentadas, de tal forma que as atividades não deixaram de ser realizadas e mantendo as expectativas positivas dos professores em formação.

A professora Beatriz Machado Gomes lembra-se bem do perfil discente das primeiras turmas:

As características dessas turmas eram de pessoas que já eram adultas, já estavam trabalhando, muitos em sala de aula, ou mesmo em outras atividades principalmente ligadas ao Estado, serviço público, alguns como autônomos no comércio ou alguma coisa assim. Muito poucos alunos, que eu me lembre, deveriam ter, na faixa abaixo de vinte anos. A maioria já atuando ou como professores, ou já com responsabilidades familiares (GOMES, entrevista concedida em 21 de março de 2013).

O perfil destas turmas iniciais também foi citado na entrevista realizada com a professora Maria Leopoldina Froes Yague que fez a seguinte análise:

[...] a gente tinha muita gente que já exercia a docência e isso era muito rico. Isso enriquecia muito a aula. Eu me lembro dos alunos que a gente tinha aqui, eram pessoas que passavam suas experiências de sala de aula e aquele pessoal que estava começando se enriquecia muito, porque se falava de coisas concretas, não era uma coisa em cima de sonhos (YAGUE, entrevista concedida em 5 de março de 2013).

As características descritas pela docente perduraram por muitos anos. Nos últimos cinco anos, temos acompanhado que a faixa etária dos discentes gira, na sua maioria em torno de 18 a 20 anos.

3.2 UMA ANÁLISE DA PRIMEIRA MATRIZ CURRICULAR DE CIÊNCIAS - 1988

Inicialmente o Curso de Licenciatura Curta em Ciências criado em Ji-Paraná, era uma extensão do Campus de Porto Velho, dessa forma, a primeira matriz curricular que foi inserida no ano de 1988 correspondia aos seis primeiros semestres no mesmo curso que funcionava na capital na modalidade de licenciatura plena com 8 semestres.

A matriz implantada foi elaborada com bases na Resolução n. 30 do CFE, publicada em 11 de julho de 1974, ficando assim constituída:

Tabela 5 - Matriz Curricular da primeira turma de Ciências - 1988

| Semestre | Disciplina | CR | C.H | Pré-requisito |
|----------|---|----|-----|---------------|
| 1º | Matemática I | 6 | 90 | |
| | Química I | 6 | 90 | |
| | Biologia I | 5 | 75 | |
| | Instrumentação para o Ensino | 4 | 60 | |
| | Estrutura e Func p/ o Ensino de 1º e 2º graus | 4 | 60 | |
| 2º | Elementos de Matemática | 6 | 90 | |
| | Geometria Plana e Espacial | 5 | 75 | |
| | Química II | 4 | 60 | Química I |
| | Biologia II | 5 | 75 | Biologia I |
| | Psicologia da Educação | 5 | 75 | |
| 3º | Física I | 6 | 90 | |
| | Química III | 5 | 75 | Química II |
| | Biologia III | 4 | 60 | Biologia II |
| | Cálculo I | 4 | 60 | Matemática |

| | | | | |
|----|--------------------------------------|---|--------------|------------------|
| | Didática I | 4 | 60 | Psc. da Educação |
| 4º | Biologia IV | 3 | 45 | Biologia III |
| | Física II | 6 | 90 | Física I |
| | Prática de Ensino I | 6 | 90 | Didática I |
| | Álgebra I | 4 | 60 | |
| | Desenho Geométrico | 4 | 60 | |
| | Estudos dos Problemas Brasileiros I | 2 | 30 | |
| 5º | Comunicação e Expressão | 4 | 60 | |
| | Física III | 4 | 60 | Física II |
| | Educação Física I | 2 | 30 | |
| | Biologia V | 3 | 45 | Biologia IV |
| | Elementos de Geologia | 2 | 30 | |
| | Didática II | 4 | 60 | Didática I |
| | Estudos dos Problemas Brasileiros II | 2 | 30 | EPB I |
| 6º | Cálculo II | 6 | 90 | Cálculo I |
| | Teoria dos Números | 4 | 60 | |
| | Estatística | 4 | 60 | Matemática |
| | Álgebra II | 4 | 60 | Álgebra I |
| | Metodologia do Trabalho Científico | 2 | 30 | |
| | Processamento de Dados | 4 | 60 | |
| | Educação Física II | 2 | 30 | |
| | Prática de Ensino II | 4 | 60 | |
| | Carga Horária Total | | 2.175 | |

Fonte: Secretaria Acadêmica da UNIR em Ji-Paraná – SERCA/UNIR/JP

O referido documento que era a legislação em vigor na época, trata do “Curso de Licenciatura em Ciências e fixa o respectivo currículo mínimo” traz elementos para elaboração das licenciaturas de Ciências geral para o 1º grau e para as habitações em Matemática, Química ou Biologia para o 2º grau, enfatiza no seu artigo primeiro que estes cursos têm por objetivo formar professores para as áreas de estudo e disciplinas do 1º e 2º graus relacionadas com o setor científico.

A licenciatura tema de estudo da presente pesquisa, foi criada via Convênio N° 001 de 24 de junho de 1988, com a Habilitação de Licenciatura curta em Ciências, amparada pela resolução em voga, com destaque para o artigo:

Art. 2º - O Curso de Ciências será estruturado como Licenciatura de 1º grau, de curta duração, ou como Licenciatura Plena, ou abrangendo ambas as modalidades de duração, de acordo com os planos das instituições que o ministrem.

Parágrafo único – A licenciatura de 1º grau proporcionará habilitação geral em Ciências e a licenciatura plena, além dessa habilitação geral, conduzirá a habilitações específicas em Matemática, Física, Química e Biologia, sem exclusão de outras que sejam acrescentadas pelo Conselho Federal de

Educação ou, mediante aprovação deste, pelas instituições de ensino superior (BRASIL, 1974, p. 7).

O egresso desse curso era habilitado para trabalhar com a disciplina de Matemática e Ciências no 1º grau e em casos excepcionais, lecionava a disciplina de Matemática no 2º grau:

A licenciatura polivalente tinha a duração de três anos e se destinava a habilitar professores com visão global das Ciências. Caso não houvesse professor com formação de quatro anos para trabalhar no 2º Ciclo (colegial), de acordo com a Portaria nº 46 de 26 de fevereiro de 1965, em seu artigo 4º, os concluintes da formação polivalente poderiam ocupar tal espaço, ministrando as disciplinas estudadas em seu currículo (RUEZZENE, 2012, p.71).

O professor Eudes nos informou que, no caso de Ji-Paraná, o MEC autorizou a implantação de uma licenciatura curta em ciências, com isso, a matriz curricular adotada em Ji-Paraná correspondia aos seis primeiros semestres do mesmo curso em Porto Velho que se tratava de uma Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática (plena).

As nossas inferências no processo de análise nesta matriz curricular foram respaldadas através das falas dos sujeitos envolvidos e por meio da legislação em vigor, em especial a resolução 30/74-CFE tratada anteriormente.

3.2.3 – A seleção e o perfil do corpo docente

O Reitor, na presidência do primeiro CD da UNIR, imerso nas questões a serem resolvidas da universidade, delibera através da resolução 04/CD de 05 de novembro de 1982 acerca de alguns pontos a serem resolvidos em caráter de urgência, dentre eles a seleção de professores, lembra que estão sendo analisados vários currículos que chegavam de todo o país, recomenda no relatório anexo a resolução que após selecionado o primeiro grupo de docentes que exerceria o magistério superior, (em Porto Velho, haja vista que ainda não existiam os *Campi* do Interior) que se realize inicialmente um curso de atualização pedagógica e, alguns casos, de conteúdo das disciplinas.

No advento da criação do Campus em Ji-Paraná, de acordo com o Convênio 001/88 na sua cláusula terceira, previa que a prefeitura tinha o dever de colocar à

disposição da UNIR, sem ônus para a mesma, todo o pessoal docente e administrativo, necessário ao regular prosseguimento das atividades e implantação de futuros cursos, excetuando os coordenadores, pois estes eram nomeados pela universidade. Os concursos para professor efetivo, no interior, ainda não tinham sido autorizados, apenas a seleção de professores e de outros profissionais lotados em órgãos públicos do Estado.

Coube também ao coordenador do Curso, na época o professor Eudes, proceder com a seleção dos professores. O evento ocorreu em duas etapas: Inicialmente procedia-se com análise de currículo, em seguida, de posse dos dados analisados anteriormente, era realizada uma entrevista, nessa entrevista era apresentada a proposta da instituição e via-se o interesse do candidato.

O professor selecionado seria cedido pelo Estado, ou Município para a universidade. Ele não passava para o quadro permanente, era apenas uma cessão temporária, onde a qualquer momento poderia, a seu pedido, voltar para sua instituição de origem, ou poderia ser devolvido caso a universidade decidisse.

Na busca incessante por vestígios que pudessem ser tratados como fonte histórica para a presente pesquisa, encontramos uma planilha com o histórico de distribuição de disciplinas para a primeira turma – vestibular 1988. Os dados constantes neste documento são de 1988 a 1990, dentre as informações que o compõem estão: Nome do professor, disciplina, habilitação e situação empregatícia. Utilizamos este documento, construímos uma síntese mostrada na tabela 6 para subsidiar a análise do perfil dos primeiros professores formadores.

Tabela 6 - Professores selecionados para atuarem na primeira turma de Ciências

| Nome/ Formação | Disciplinas |
|------------------------------|----------------------------|
| Antônio Silva de Souza | Geometria Plana e Espacial |
| - Licenciatura em Matemática | Física I e Física II |
| Ari Guastala | Química I e Química II |
| - Licenciatura em Química | |
| José Elói Lino | Matemática |
| - Licenciatura em Matemática | Elementos da Matemática |
| | Cálculo I |
| | Álgebra I |

| | |
|--|---|
| | Desenho Geométrico |
| Juarez Cardoso Garcia | Teoria dos Números |
| - Licenciatura em Matemática | Álgebra II |
| Maria Inês Moreno | Est. e Func. do Ensino de 1º e 2º graus |
| - Licenciatura em Pedagogia | |
| Maria Leopoldina Froes Yague | Didática I e Didática II |
| - Licenciatura em Letras e Pedagogia | Prática de Ensino I |
| Milca Lopes de Oliveira | Instrumentação de Ensino |
| - Bacharelado e Licenciatura em Biologia | Biologia I, II, III e IV |
| Paulo Roberto Oliveira Vargas | Estudos dos Problemas Brasileiros I |
| - Licenciatura em História | |
| Regina Augusta P. Nascimento | Educação Física I e II ²⁰ |
| - Licenciatura em Educação Física | |
| Sandra Aparecida Garcia | Química III |
| - Licenciatura em Química | |
| Vera Lúcia Thilmann | Psicologia da Educação |
| - Licenciatura em Pedagogia | |
| Walter Rocha Meira | Estatística |
| - Engenheiro Agrônomo | |

Os professores cedidos tiveram seus credenciamentos homologados, no término do curso por meio da Resolução n. 49/CONSEPE/UNIR, em 29 de outubro de 1990 e, em 20 de fevereiro de 1991 pelo parecer nº 293 da Câmara de Ensino Superior (CESu) do MEC. Dentre os selecionados, poucos tinham experiência com o Ensino Superior, a exemplo da professora Maria Leopoldina Froes Yague, que nos falou sobre a seleção para docentes:

Eu era funcionária do Território, mas tinha um contrato de 20 horas com o Estado. Então foi com meu contrato de Estado, que me cederam para a UNIR. Antes, eu havia trabalhado aqui, com o Campus da Universidade Federal do Pará, eu fui a coordenadora do Campus da Universidade Federal do Pará. Depois que esses cursos acabaram já criou a Universidade Federal de Rondônia, mas só foi em Porto Velho, [...] Quando vieram para Ji-Paraná, eles me procuraram para trabalhar com esta perspectiva de cedência. Para isso houve essa seleção (YAGUE, entrevista concedida em 5 de março de 2013).

²⁰ Por força da Lei nº 7.692 de 20/12/1988, os licenciandos que comprovassem vínculo empregatício de pelo menos 8 horas/dia eram dispensados da Prática Desportiva.

O período de atuação desses professores na UNIR foi legitimado via convênio UNIR/SEDUC. A permanência deles nesta IES durou até meados da década de 1990, quanto à saída tiveram os seguintes fatores determinantes: a convocação do Governo do Estado para retornarem aos órgãos de origem e a realização de concursos públicos que, aos poucos, foram suprimindo o quadro de pessoal no *Campus*.

Os primeiros concursos para o *Campus* de Ji-Paraná, destinados ao preenchimento de vagas para carreira do Magistério Superior foram autorizados pelo primeiro Reitor eleito José Dettoni via portaria n. 6/CONSUN de 5 de setembro de 1989. Os pleitos a que se refere este parágrafo foram realizados em 1989 e 1990.

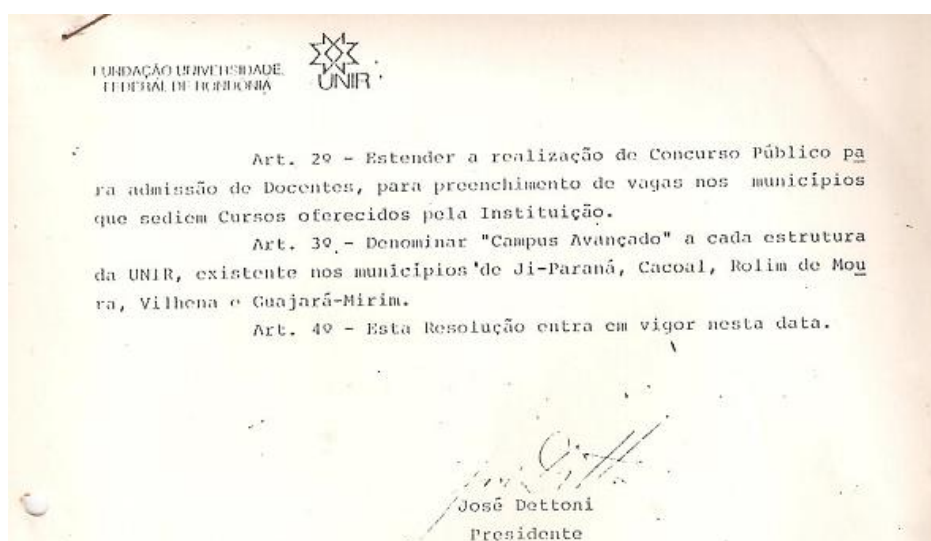


Figura 35 - Autorização do primeiro Concurso para Docentes em Ji-Paraná
Fonte: DME

Foram aprovadas as docentes, Salma Ferraz de Azevedo de Oliveira e Milca Lopes de Oliveira, com o resultado publicado dia 01 de novembro de 1989 no DOU. No ano seguinte, Justo Nelson Escudeiro, Manoel da Conceição Silva, Beatriz Machado Gomes e Artur de Souza Moret, conforme DOU do dia 13 de março de 1990.

Notadamente ocorre algo que não entendemos. O curso que tinha como objetivo a formação de professores de Matemática, levou dois anos para ser atendido via concurso público, todavia nenhum dos dois certames realizados abriu edital para contratação de professor formador da área específica de Matemática. Acreditamos que localmente não se sentia tal necessidade em virtude da presença de professores conveniados, porém estes estavam atuando por tempo determinado.

Dentre os aprovados, os professores efetivos que trabalharam com a turma de Ciências, foram:

Tabela 7 – Docentes efetivos da UNIR que trabalharam com a primeira turma de Ciências

| Nome/ Formação | Disciplinas |
|--|------------------------------------|
| Artur de Souza Moret | Física III |
| - Bacharelado em Física | Processamento de Dados |
| Beatriz Machado Gomes | Cálculo II |
| - Licenciatura em Química | Geologia |
| Milca Lopes de Oliveira | Biologia V |
| - Bacharelado e Licenciatura em Biologia | Prática do Ensino II |
| Salma Ferraz de A. Oliveira | Comunicação e Expressão |
| - Licenciatura em Letras | Metodologia do Trabalho Científico |

A professora Beatriz Machado Gomes descreveu, em sua entrevista, a situação do Campus quando aqui chegou:

[...] o Campus não tinha nenhum técnico, tinha somente os professores recém-contratados do quadro da universidade, e alguns profissionais, professores e técnicos cedidos ou pela Prefeitura ou principalmente pelo Estado, que trabalham aqui, então as condições eram realmente muito precárias (GOMES, entrevista concedida em 21 de março de 2013).

Em 1988, o corpo docente que tinha sob sua responsabilidade a formação de professores de Matemática e Ciências para o 1º grau, pela UNIR em Ji-Paraná, já inicia o curso com um perfil de profissionais, quase na totalidade, habilitado para o exercício do Magistério (licenciados), entretanto sem formação em nível de pós-graduação.

A presença de um engenheiro, conforme mostrado na tabela 6, representa pouco mais de 6% do total de docentes da primeira turma de Ciências. Reiteramos que a maioria dos profissionais docentes dessa turma era cedido para a UNIR, sem vínculo empregatício com a IES, perfazendo um total de 11 professores ou 73,3% conforme mostrados na tabela 6 em detrimento dos 4 professores efetivos mostrados na tabela 7, representando aproximadamente 26,7% do corpo docente. A professora Milca aparece nas duas tabelas, pois já havia trabalhado no curso via convênio UNIR/SEDUC mesmo antes de pertencer ao quadro de funcionários da universidade, todavia, para efeito de análise foi contada uma só vez.

No âmbito das disciplinas, as tabelas 6 e 7 nos mostram que a distribuição foi realizada atendendo, na maioria dos casos, a área de formação dos profissionais e o número de disciplinas era em média três por docente. No tocante as disciplinas E.P.B., Geologia, Estatística e Cálculo II, pressupomos que o critério de distribuição ocorrido foram as áreas afins e, no caso das duas últimas junta-se a isso o pequeno de número de licenciados em Matemática, apenas 3 professores que representam 20% do total do corpo docente. O grupo tinha formação polivalente. Uma visão mais holística do perfil docente é mostrada na figura 36:

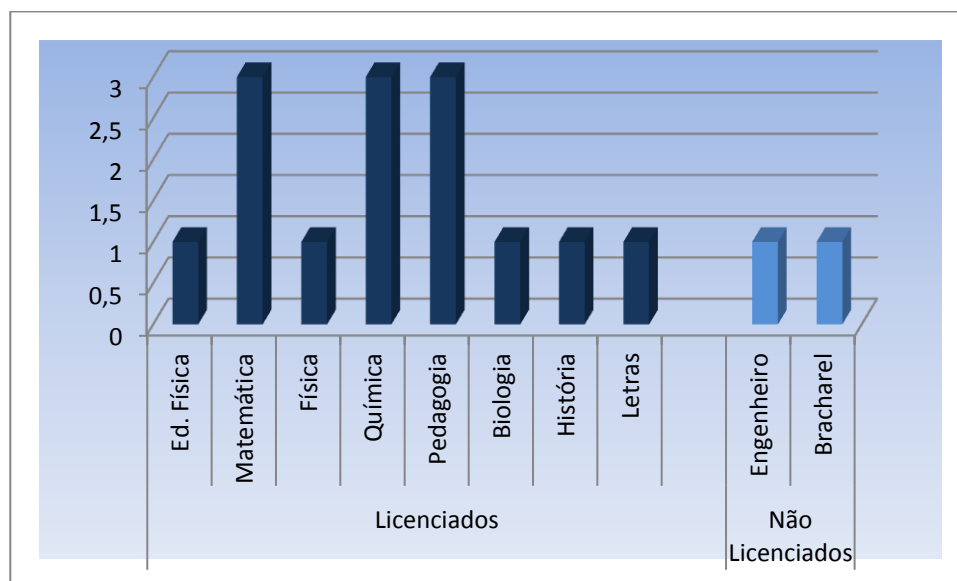


Figura 36 - Perfil Docente Turma (1988 – 1992)

Advém dessas análises nossa inferência no sentido que o perfil do corpo docente era próximo do ideal, pois do total de 15 profissionais que trabalharam com a turma de 1988, 14 eram habilitados por cursos de licenciaturas (uma das professoras possuía em sua formação o bacharelado). Esse número representa que 93% dos professores formadores, dentre cedidos e efetivos, receberam em sua formação pedagógica profissional, as habilidades necessárias para o efetivo exercício da docência.

Não conseguimos informações documentais acerca de pós-graduação *strictu sensu* desses docentes, apenas relatos orais de que alguns deles possuíam em sua formação, pós-graduação em nível de especialização. As titulações de mestre ou doutor não eram exigidas pela então Pró-Reitoria Acadêmica (PRAC), através da professora Neide Iohoko Miyakava, conforme os Editais de números 01/PRAC/UNIR/88 e 01/PRAC/UNIR/89 destes que foram os primeiros concursos com vagas destinadas

também para o interior. Os concursos eram compostos por prova de escrita, didática e de título.

3.3 A ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS

O *Campus* encontrava-se em plena expansão de atividades, e no período de 20 a 23 de março de 1989 recebeu uma comissão nomeada pelo Conselho de Pesquisa e Extensão que tinha como objetivo prestar assessoramento técnico-pedagógico e propor um plano de acompanhamento dos cursos do interior. Consta no relatório que o Laboratório do curso de Ciências estava instalado, possibilitando pequenos experimentos nas áreas de física, química e biologia e referente a biblioteca descrevem que tem um acervo regular que atende o mínimo exigido pelo MEC. Não encontramos no relatório nenhuma menção da comissão acerca da estrutura física do *Campus*, teria havido um caso de omissão desses professores? Apropriamos-nos da mesma perspectiva de Le Goff (2003) que nenhum documento é inocente, partimos em busca de resposta do não dito pelo documento e através de diálogo com algumas testemunhas oculares chegou-se a conclusão que as instalações físicas não foram citadas pela comissão em virtude de que, naquela data, o prédio ainda não havia sido doado oficialmente a universidade, existia uma remota possibilidade do *Campus* sair do local, o que acabou não ocorrendo.

A comissão, na oportunidade, com o intuito de acompanhar os cursos instituiu a tomada de oito providências, das quais destacamos três:

- Designar os Coordenadores locais como representantes da UNIR, já que os mesmos não podem assumir a função de Coordenadores de Cursos por não serem servidores desta IFE;
- O Conselho de Núcleo passa a ser a Instância Deliberativa dos Cursos até que seja possível compor o Colegiado local;
- Garantia de um acompanhamento sistemático através de viagens mensais do Coordenador designado e bimestral da Direção de Núcleo a todos os municípios;
- Definição pelos Conselhos Superiores de uma política de interiorização para adoção de medidas de caráter permanente.

A comissão encerrou seu relatório que foi datado em 3 de abril de 1989. Partimos em busca de vestígios acerca das ações executadas e resultados que foram obtidos pós visita da equipe.

Reiteramos como já informado anteriormente, que para Coordenação de Ciências foi nomeado o professor Eudes do *Campus* Porto Velho, na oportunidade o concurso para docentes ainda não havia sido realizado, assim em atendimento ao primeiro ponto, entendemos por meio de investigação e análise documental realizadas, que o representante temporário da UNIR foi o professor Paulo Eugênio Fraz que em ata de reunião de 24 de outubro de 1989, faz referência ao respectivo docente como o coordenador do curso. A reunião em voga foi realizada entre alunos e professores do *Campus* com a presença do prefeito em exercício Sr. Edson Fidelis, alguns dos seus Secretários e outras autoridades municipais.

O representante do *Campus* foi uma função temporária criada pela comissão para resolver situações locais, pois por não pertencer ao quadro de funcionários de carreira da universidade, não poderia ser nomeado para os cargos administrativos previstos regimentalmente:

[...] a princípio na verdade, tinha a figura de um representante da Reitoria no Campus, não tinha o diretor. Esse representante intermediava, agilizava as coisas mais burocráticas junto à Reitoria, mas esse não era um cargo comissionado, tinha uma portaria, mas não era um cargo comissionado, ele não existia dentro da estrutura da universidade (GOMES, entrevista concedida em 21 de março de 2013).

O colegiado do curso de Ciências, mencionando no segundo ponto só foi efetivado em 1990, depois que foram realizados os primeiros concursos. Considerando as datas de posses dos professores efetivos publicados pelo DOU ocorridas foram nos dias 01 de novembro de 1989 e 13 de março de março de 1990, considerando ainda o livro ata do Colegiado de Ciências encontrado nos arquivos do DME, tendo na folha nº 1 a ata da reunião realizada no dia 9 de abril de 1990, nos permite inferir que esta foi à primeira reunião que oficializou o referido Colegiado, estavam presentes a reunião os professores Beatriz Machado Gomes, Milca Lopes de Oliveira e Paulo Roberto Oliveira Vargas, além do representante discente Tomas Giovane do Nascimento.

O terceiro ponto que fez referência ao acompanhamento sistemático do coordenador de Porto Velho com a finalidade de atendimento a comunidade acadêmica ocorreu *in lócus*. Maura Cardoso lembra as visitas do professor Eudes: “Ele vinha de

vez em quando aqui dá uma olhada como estava, mas vez em quando, não era sempre não! Tinha sempre muita reclamação de tudo. Ele vinha para ouvir e tentar melhorar” (ARAÚJO, entrevista concedida em 27 de março de 2013). As visitas foram diminuindo gradativamente após a nomeação da primeira coordenadora de Ciências, professora Milca Lopes de Oliveira por meio da Portaria 347/GR de 4 de maio de 1990.

O quarto ponto se remete aos cursos do interior. O CONSUN imerso na construção de uma política permanente de expansão da IFE pelo interior publica em 05 de setembro de 1989 a portaria nº 6 definindo a política de interiorização da UNIR. Em síntese, o documento de duas páginas confirmava, já no seu artigo primeiro, a continuidade dos cursos existentes no interior do Estado, os artigos seguintes suscitaram as condições administrativas dos *Campi*.

Com a chegada da Licenciatura em Pedagogia ocorrida no início de 1989, juntando-se a Ciências o *Campus* passa a ter dois cursos, entretanto apesar das especificidades destes, por força regimental, a coordenação era exercida por um único docente para ambos os cursos, o Departamento Acadêmico também era único. O CONSUN, por meio da Resolução nº 60 de 12 de novembro de 1991 oficializa a estrutura organizacional dos *Campi*, confirmando para Ji-Paraná um Diretor de Campus, um Coordenador de Cursos e um Chefe de Departamento.

As atribuições inerentes aos cargos exercidos pelo Coordenador de Curso e Chefe de Departamento foram lembradas por Irmgard Margarida Theobald docente desta IES desde 1990 e uma das primeiras coordenadoras de cursos:

Naquele tempo era uma única coordenação. O Departamento cuidava dos professores, não importava o curso. A coordenação cuidava da parte discente, acompanhava a matriz curricular, não importava o curso que fosse: Ciências ou Pedagogia, a gente tinha que cuidar disso, acompanhar a matriz curricular, acho que era em 91 ou 92. Naquele tempo a gente tinha que ter a ficha dos alunos em mãos, o pessoal da secretaria digitava alguns documentos, os alunos preenchiam todas as fichas, tudo manualmente. A gente usava ainda aquela máquina de datilografia para fazer os memorandos, os documentos, o carbono para fazer em duas vias. A matrícula dos alunos era tudo feito manualmente. Tinham as pastas com as ementas, de cada disciplina. O primeiro computador, quem me apresentou foi o professor Artur Moret, ele era o único professor que sabia mexer com computador aqui (THEOBALD, entrevista concedida em 23 de maio de 2013).

Os trabalhos eram realizados todos manualmente sem apoio das tecnologias que conhecemos. Considerando que não havia secretário para auxiliar o professor que exercia a função de coordenador dos cursos, e que este tinha que conciliar o exercício de docência com as atribuições designadas ao cargo, em várias situações o volume de documentos, a espera de análise, se avolumava em sua mesa de trabalho.

O CONSEPE estabelece por meio da resolução nº 51, de 22 de novembro de 1990 o Currículo Pleno de Ciências em Ji-Paraná. Determina que a integralização do curso deva ser realizada em no mínimo três, ou no máximo cinco anos. O artigo segundo da respectiva resolução oficializa exatamente a mesma matriz curricular que foi desenvolvida ao longo de três anos, vindo a concluir o curso em 1990.

A colação de grau da primeira turma de Licenciatura em Ciências de 1º grau, segundo registros da SERCA/UNIR/JP foi realizada em 16 de dezembro de 1993. Mas tal informação nos trouxe a seguinte dúvida: Se a turma iniciou o curso em 1988, o término se deu em 1990, por que a colação de grau só ocorreu 3 anos depois? No processo de garimparmos respostas para sanar tais dúvidas, nos deparamos com a falta de documento, não encontramos nenhum escrito justificando essa morosidade que levou prejuízos aos egressos do curso e neste caso, Le Goff nos orienta que “A história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem” (2003, p. 107), o autor defende que “onde o homem passou e deixou alguma marca da sua vida e inteligência, aí está a história” (ibidem) e assim buscamos dialogar com dois egressos dessa primeira turma, em dias e espaços diferentes. Uma síntese desse diálogo apresentamos no parágrafo seguinte.

Em 1993, o curso de Ciências em Ji-Paraná ainda não havia sido reconhecido, todavia o *Campus* estava iniciando um curso de Complementação de Estudos (esta temática será discutida no tópico 4.2 desta pesquisa), os egressos tinham interesse em complementar sua formação, que lhes daria o direito a atuar também no 2º grau. O *Campus* não poderia indeferir o pedido de matrícula feito por esses egressos, pois já eram vítimas de um sistema moroso que se arrastava por 3 anos sem o reconhecimento do curso, assim, foi autorizada a colação de grau referente a licenciatura curta e, desta forma, os interessados tiveram acesso a complementação de estudos em Matemática.

Socializamos por meio da figura 37 uma fotografia do evento, concebendo que por meio dela, a história também é construída. Le Goff lembra que no final do século

XIX a fotografia aparece como manifestação significativa da memória coletiva e acrescenta que “[...] a fotografia, que revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica” (LE GOFF, 2003, p. 460):



Figura 37 - Colação de grau da primeira turma de Ciências
Fonte: Arquivo pessoal de Maura Cardoso de Araújo

De acordo com livro ata, colaram grau nesse dia os seguintes licenciados, (os nomes aparecem em ordem alfabética): Bento de Oliveira, Celso Inocêncio de Oliveira, Dejanira de Jesus Pereira Silva, Deraldo Manoel Pereira Filho, Elza Zanqueta dos Santos (in memorian), João Batista Bento, João Bosco de Moura, José Afonso Laurentino, Laci Gonçalves Coelho Ramos, Marleide Ferreira da Cruz, Maura Cardoso de Araújo, Neize Conceição de Barros, Neuci Aparecida Hopka, Rosa Maria Eko, Rosa Neide Locateli Pedri pertencente a primeira turma de Ciências e juntando-se a eles colaram grau no mesmo dia Cassia Melo de Souza, José Raimundo Pires Medeiros, Valdomiro Liberato da Silva e Vanderlei Guedes Cardoso egressos da segunda turma de Ciências.

O senhor de terno, foi identificado como o professor Cláudio representante do Núcleo de Educação da UNIR, campus Porto Velho. A turma iniciou o curso com 30 licenciandos, verificamos junto à secretaria e constatamos que 15 alunos colaram e exatamente outros 15 desistiram do curso. O evento foi realizado no auditório do

Campus, onde na época as instalações eram todas de madeira. As faixas e becas vinham todas da capital e chegaram a Ji-Paraná no dia da colação de grau o conjunto de beca com faixas vermelhas, quando a cor que representa licenciatura era azul, todavia, já que não havia outras, os licenciandos optaram por utilizarem as que tinham disponíveis, nada poderia tirar o brilho daquele momento histórico.

Em 1989 não houve vestibular para o curso de Ciências em Ji-Paraná, segundo análise que realizamos no edital do certame. Em 1990 voltou a ser realizado e a matriz curricular implantada foi a mesma adotada para a turma de 1988, com pequenas alterações na carga horária de algumas disciplinas, a saber: Matemática, passou de 90 para 60 horas; Química III de 75 para 60; Cálculo I de 60 para 90; Biologia IV de 45 para 60; Física II de 90 para 60 e Prática de Ensino I de 30 para 60.

O CONSEPE aprova solicitação dos alunos por meio do Colegiado de Ciências do Curso em Ji-Paraná que consistiu na retiradas das disciplinas Teoria dos Números e Processamento de Dados, pois não faziam parte do currículo mínimo exigido por meio da Resolução 30/74-CFE e incluiu o Trabalho de Conclusão de Cursos com carga horária de 120 horas que corresponde à soma da carga-horária das duas disciplinas anteriores. Ocorre que esta modificação foi exclusivamente para esta turma conforme cita o artigo terceiro da resolução nº 105/CONSEPE de 16 de dezembro de 1993. O referido documento faz referência unicamente à alteração da grade curricular de Ciências para Ji-Paraná.

O crescimento do número de cursos de Licenciatura e Bacharelado oferecidos pela UNIR na capital e interior, no início da década de 1990, trouxe à tona discussões que já permeavam o cenário nacional no sentido de agregar a estes cursos, além de uma formação profissional, uma formação humanística que possibilitasse o conhecimento da sociedade.

O processo decorrente dessas discussões levou em consideração que era desejável, do ponto de vista didático-pedagógico, uniformizar a oferta de disciplinas entre esses cursos no que se refere a conteúdo programático e carga horária, para tanto se fazia necessário romper com modelo que estava posto, assim o CONSEPE, através da Resolução nº 57 de 22 de novembro de 1990 normatizou os critérios de criação do ciclo básico de disciplinas para os cursos em voga.

O ciclo básico foi composto pelas disciplinas Português, Metodologia Científica, Filosofia e Sociologia, estas deveriam ter a carga horária mínima de 60 horas e ser oferecida até o término do segundo período do curso.

Os conselheiros entenderam *a posteriori* que também a padronização de carga-horária das disciplinas de formação pedagógica na licenciatura era viável do ponto de vista didático-pedagógico. Por meio da Resolução nº 58/CONSEPE também datada de 22 de novembro de 1990, ficou estabelecido que todas as licenciaturas desta IFE deveriam incluir nas suas matrizes curriculares as seguintes disciplinas e carga horária: Prática de Ensino (que corresponde ao atual Estágio Supervisionado) – 120 horas; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus – 60 horas; Psicologia da Educação – 90 horas e Didática 90 horas.

Por meio desta ação, os licenciandos poderiam cursar esse bloco de disciplinas em qualquer um dos cursos de licenciatura da UNIR.

Coube ao colegiado de cada curso proceder com as adaptações necessárias para incluir em sua matriz curricular as disciplinas exigidas pelo ciclo básico. O curso de Ciências em Ji-Paraná procedeu com as adaptações que passaram a valer para as turmas que ingressaram na universidade a partir de 1991. A nova matriz curricular foi aprovada pela Resolução nº 60/CONSEPE em 26 de dezembro de 1990 e passou a ser a seguinte:

Tabela 8 – Matriz Curricular para Licenciatura em Ciências a partir de 1991

| Semestre | Disciplina | CR | C.H | Pré-requisito |
|----------|--------------------------|----|-----|---------------|
| 1º | Matemática | 6 | 90 | |
| | Metodologia Científica | 4 | 60 | |
| | Língua Portuguesa | 4 | 60 | |
| | Filosofia | 4 | 60 | |
| | Educação Física I | 2 | 30 | |
| 2º | Elementos de Matemática | 6 | 90 | |
| | Química I | 4 | 60 | |
| | Sociologia | 4 | 60 | |
| | Instrumentação de Ensino | 4 | 60 | |
| | Educação Física II | 2 | 30 | |
| 3º | Física I | 4 | 60 | |
| | Biologia I | 4 | 60 | |
| | Psicologia da Educação | 6 | 90 | |
| | Química II | 4 | 60 | Química I |
| | E.P.B. I | 2 | 30 | |
| 4º | Física II | 4 | 60 | Física I |

| | | | | |
|----|--|---|-----|-------------|
| | Biologia II | 4 | 60 | Biologia I |
| | Química III | 4 | 60 | Química II |
| | Cálculo I | 4 | 60 | |
| | Desenho Geométrico | 4 | 60 | |
| 5° | Física II | 4 | 60 | Física II |
| | Biologia III | 4 | 60 | Biologia II |
| | Cálculo II | 4 | 60 | Cálculo I |
| | Estrutura e Func. do Ens. de 1° e 2° graus | 4 | 60 | |
| | Geometria Plana e Espacial | 4 | 60 | |
| 6° | Didática | 6 | 90 | |
| | Estatística | 4 | 60 | Matemática |
| | E.P.B. II | 2 | 30 | |
| | Álgebra I | 4 | 60 | |
| | Processamento de Dados | 4 | 60 | |
| 7° | Álgebra II | 4 | 60 | Álgebra I |
| | Elementos de Geologia | 2 | 30 | |
| | Prática de Ensino | 8 | 120 | Didática |
| | Teoria dos Números | 4 | 60 | |

Fonte: SERCA/UNIR/JP

Todavia, a exemplo da turma de 1990 os alunos ingressantes em 1991 tiveram aprovação via colegiado em 17 de junho de 1992 da substituição das disciplinas de Processamento de Dados e Teoria dos Números pelo Trabalho de Conclusão de Cursos. Constam do processo o requerimento em seis páginas, assinado pelos alunos onde apresentam os argumentos também utilizados pela turma anterior que as duas primeiras não faziam parte do núcleo básico exigido pelo MEC e não trazia contribuição para a formação do professor para atuar no 1° grau, enquanto que a inclusão do TCC traria a perspectiva de realizá-lo nas escolas buscando o conhecimento das deficiências existentes *in lócus*, proporcionando na visão dos requerentes o aperfeiçoamento de técnicas de ensino neste nível de escolaridade. A referida aprovação encaminhada pelo então Diretor do Campus José Carlos Cintra, foi aprovada pela Resolução nº116/CONSEPE de 05 de maio de 1994.

Diante da aprovação dessa matriz curricular, ocorre uma situação inusitada: o curso de Ciências, a partir de 1991 passou a ter três turmas e cada turma com uma matriz curricular específica, de forma que a última turma cumpriu disciplinas bem diferentes da primeira.

Imbricado na construção desta história local, emergiram alguns questionamentos que buscamos desvendar: Houve mudanças em todas as disciplinas? Nenhuma permaneceu? Mudou em quais aspectos? Por que havia tal instabilidade?

Podemos inferir, através da análise documental que as permanências ocorreram em maior escala. Não houve mudanças em todas as disciplinas.

A matriz curricular de 1988 tinha um total de 2.175 horas, enquanto que a de 1990 totalizava 2.100. As mudanças entre os currículos desses dois anos ficaram mais concentradas em aumento de cargas horárias de algumas disciplinas e redução de outras, porém em 1990 registra-se o oferecimento do Trabalho de Conclusão de Cursos – TCC, que para nós é uma ruptura significativa com o modelo anterior, em virtude de que levou o aluno a produção de textos, realização de pesquisa e concatenação de ideias e argumentações para conclusão de seu trabalho e que são habilidades necessárias ao ofício docente.

A matriz curricular adotada a partir de 1991 passou oferecer uma carga horária de 2.070 horas para integralização do curso. Incluiu as disciplinas de Filosofia e Sociologia, em atendimento a legislação da UNIR, que tinha como ponto cerne unificar e estabelecer um ciclo básico para as licenciaturas. Percebemos ainda uma ruptura da matriz implantada em 1991 quando comparada ao modelo inicial, estabelecido em 1988, haja vista a preocupação com a formação de professores ao incluir novas disciplinas e aumentar a carga horária em disciplinas de formação pedagógica, não sendo ainda, a nosso ver o ideal, porém melhor que a formação conteudista vinda desde o advento de criação do *Campus*.

Não encontramos documentos que esclarecesse formalmente as causas que levaram as mudanças, entretanto no período em discussão (1988-1994) a licenciatura em voga estava para ser reconhecida, o poder público estabelecia suas estratégias por meio de legislação para este fim, porém no curso, ainda faltavam professores efetivos, laboratórios e bibliotecas o que nos leva a pressupor, de forma empírica, que na ausência de condições adequadas, coube aos representantes locais buscar táticas no sentido de viabilizar ou minimizar as dificuldades existentes no contexto interno. Acerca dos significados provenientes de contexto internos ou localizados, Le Goff afirma que “A significação em história tanto se faz tornando inteligível um conjunto de dados inicialmente separados, como através da lógica interna de cada elemento: A significação em história é essencialmente contextual” (2003, p. 41). Tal evento era uma situação incipiente de implantação da licenciatura e que a partir do seu fortalecimento, situações atípicas como estas foram sendo eliminadas.

3.4 O PROCESSO DE RENCONHECIMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS

Em 1991, o *Campus* estava para receber uma Comissão do MEC, nomeada pela Portaria 11/91 da Secretaria Nacional de Educação Superior (SENESU), visando o reconhecimento do curso. Por força do Convênio nº 001 com validade de quatro anos, celebrado entre a UNIR e Prefeitura e considerando a vinda da comissão, houve o empenho das duas instituições para cumprimento das atribuições acordadas anteriormente por meio do documento. Dentre as preocupações eminentes de início de curso duas se destacavam: a precariedade das instalações, em especial o laboratório para as aulas experimentais e o pequeno número de professores efetivos, haja vista que por um bom tempo, o curso foi mantido graças a dedicação do corpo docente formado na sua maioria por professores cedidos.

Cabia à Prefeitura fornecer todo o material permanente necessário para o funcionamento do curso, durante a vigência do Convênio. Neste sentido o Sr. Prefeito José de Abreu Bianco, informado das condições do laboratório, encaminha a comissão da SENESU no dia 22 de março de 1991 o Ofício nº 095 reconhecendo que o curso precisa de laboratório experimental de física, química e processamento de dados, que em cotações feitas na época o valor deste ficaria em torno de Cr\$ 12.000.000,00 (doze milhões de cruzeiros), argumenta em seguida que naquele momento em virtude da queda de arrecadação ocorrida, atribuída a recessão econômica que assolava o país, deixou o erário municipal impossibilitado de arcar com tal custo imediatamente, todavia, no mesmo documento o prefeito abaliza a grande importância da UNIR no município, firma compromisso de aquisição destes e de outros bens em breve espaço de tempo.

Nesse entremeio e fazendo menção ao documento do Executivo Municipal enviado a comissão, o professor Justo Nelson Araújo Escudeiro, na condição de Representante do Campus (equivalente ao atual Diretor de *Campus*), encaminha no dia 3 de abril de 1991, o Ofício de nº 27 ao Prefeito Sr. José de Abreu Bianco solicitando a aquisição de equipamentos para experimentos de biologia, física e química. Havia ainda a solicitação de equipamentos para o laboratório de Processamento de dados e a contratação de quatro professores para o curso.

A preocupação perpassava também pela comunidade acadêmica, existia um único computador disponível para os trabalhos administrativos e de secretaria, e a situação precária do laboratório foi confirmada por Neize, aluna da primeira turma, quando em entrevista afirmou: “[...] fizemos processamento de dados sem nenhum computador, fizemos aula de biologia sem laboratório, mas a professora desenhava no chão, ela fazia desenho para mostrar para a gente, porque aqui não tinha nada” (BARROS, entrevista concedida em 25 de fevereiro de 2013).

Os docentes da comissão da SENESU composta pelos professores Almir Joaquim de Souza e Verônica Veloso Borges, fizeram sua visita *in lócus* no dia 22 de março de 1991 (acreditamos que o evento ocorreu nesta data, pois consta no final do relatório). Pontuaram em dois blocos situações que chamaram de deficiências, das quais apresentamos uma síntese:

- Das instalações: Entenderam que a universidade funcionava em um local amplo e aprazível, pressupomos que os avaliadores fizeram referência ao belo espaço onde a UNIR estava funcionando, não aos prédios que na época eram todos de madeira e em situações precárias, reiteramos que este é o mesmo espaço do atual *Campus*. Registraram ainda a existência da biblioteca numa área de 60 m², com um acervo variado de 1.700 livros, mas não estavam catalogados. Consideraram a não existência de um laboratório adequado para ministração das aulas práticas das disciplinas Física, Química, Biologia e Processamento de Dados.
- Do Corpo Docente: Havia, na visão dos avaliadores, deficiência de professores com qualificação para ministrar disciplinas tais como: Cálculo I e II, Álgebra I e II. Registram que por essa deficiência tem havido retardamento no oferecimento destas disciplinas.

Em seguida apresentaram o parecer que em suma tinha como providencias a resolução das deficiências pontuadas acima, no sentido de aquisição de laboratórios e contratação de pessoal habilitado para ministrar as disciplinas. Fecharam o relatório recomendando um prazo de três meses para o retorno de uma comissão para verificação das novas condições de oferecimento do curso e seu reconhecimento.

É indissociável a pesquisa suscitar respostas às inquietações do investigador, entretanto por meio dela, é comum também o surgimento de mais perguntas ou problemas, tal situação nos ocorreu em vários momentos fazendo com que buscássemos

na História vestígios que nos fizessem entender as respostas para vários problemas e que no momento, eram os seguintes: Quais providências foram tomadas? Contrataram professores? Como ficou o laboratório? E o reconhecimento do curso?

Por meio das buscas de vestígios que transitaram entre documentos e testemunhos oculares, podemos inferir que no tocante ao corpo docente, a universidade realizou concurso conforme resultado que foi divulgado pela PRAC em 19 de agosto de 1991 aparecem na lista os professores Airton Carlos Notari e Aurélio da Costa Neto. Os dois docentes tinham formação em Física, o primeiro concluindo o doutorado, ambos foram aprovados para o *Campus* de Vilhena, entretanto transferidos para Ji-Paraná, donde pressupomos que já era para atendimento das exigências para o reconhecimento do Curso de Ciências, todavia a comissão fez referência específica a disciplinas da área de Matemática e os professores eram físicos.

Debruçamo-nos desta vez em analisar documentação da Secretaria Acadêmica, tecemos um olhar minucioso aos quadros de distribuição de disciplinas e professores para o curso de Ciências fornecido pela SERCA/UNIR/JP. Tomamos como início de recorte temporal o ano de 1991 e término 1993 período em que esta turma terminaria o curso, por fim chegamos aos nomes de novos professores que não haviam sido listados anteriormente:

Tabela 9 – Novos professores credenciados

| Nome/ Formação | Disciplinas |
|--|---|
| Anna Masako Yoschinaga - Licenciatura em Matemática | Matemática Est. e Func. de Ens.de 1º e 2º graus |
| Maria das Graças C. A. Coelho - Licenciatura em Pedagogia | Sociologia Psicologia da Educação |
| Carlos Manoel R. Henrique - Engenheiro Civil | Física I Desenho Geométrico Geometria Plana e Espacial Estatística |
| Eliel Pereira da Silva - Licenciatura em Matemática | Cálculo I Álgebra I e II |
| Leice Maria Garcia - Engenharia Química e Mestre em Engenharia de Produção | Cálculo II |

Todos estes cinco professores, aparecem na lista de distribuição de disciplinas a partir de 1991. A chegada desses professores credenciados, que foram cedidos pelo estado veio fortalecer o curso.

Mas por que havia uma presença maior de professores cedidos, em detrimento aos efetivos?

A instituição detentora do poder hegemônico estabelecia suas estratégias que eram impostas como critério de reconhecimento, entretanto, não realizava concursos para contratação de docentes em número suficiente. Em contraponto, a universidade tinha que atender a legislação, fazer o curso funcionar e não interrompê-lo, para isso utilizou a tática de credenciar docentes para ocupar as vagas em aberto, buscando atender de forma legal, as demandas estabelecidas pela comissão de reconhecimento. A nosso ver, tais táticas eram positivas, eram resistência local as imposições externas emanadas do global.

Este momento é significativo na história que estamos descrevendo neste trabalho de tese, pois diz respeito às novas condições locais que se estabeleceram quando houve a contratação de novos professores aprovados em concursos públicos realizados em 1990 e 1991, perfazendo um total de 10 professores pertencente ao quadro de funcionários lotados em Ji-Paraná. Apresentamos na tabela 10 os novos docentes encontrados neste interstício e respectivas disciplinas ministradas na turma de 1991.

Tabela 10 - Novos professores efetivos

| Nome/ Formação | Disciplinas |
|---|--------------------------|
| Manoel da Conceição Silva - Licenciatura em Filosofia | Filosofia EPB I |
| Airton Carlos Notari - Bacharel e Doutorando em Física | Física II e III |
| Justo Nelson Araújo Escudero - Licenciatura em Pedagogia | EPB II |
| Aurélio da Costa Neto - Licenciatura em Física | Instrumentação de Ensino |
| Margarida Arcari - Licenciatura em Pedagogia | Didática II |
| Irmgard Margarida Theobald - Licenciatura em Pedagogia | EPB I |

Utilizamos como fundamento para construção destas tabelas documentos da Secretaria e o conhecimento destes docentes a partir de nossa chegada ao *Campus* no ano de 1992 via concurso público para carreira de Magistério Superior.

As últimas turmas foram abertas em 1993 e 1994, todavia seu reconhecimento só ocorreu em 21 de julho de 1995, através da Portaria 873/MEC. Não conseguimos informações que explicassem a morosidade no reconhecimento do curso. Promover uma formação de tal forma que habilitasse o professor a trabalhar com Ciências e Matemática apenas no 1º grau, já não atendia as expectativas na época, assim, a licenciatura curta sai de cena para dá lugar a Licenciatura em Matemática.

O curso de Licenciatura em Ciências para o 1º grau, através de seus idealizadores, alunos e professores foi o precursor do Ensino Superior no município e região. A professora Margarida Theobald, uma das testemunhas oculares do início do curso lembra-se dos desafios enfrentadas, em entrevista nos afirmou que:

Uma das maiores dificuldades na minha visão foi a questão do corpo docente. Os primeiros dez anos de existência do curso foi muito limitado em termos de corpo docente pertencente à universidade. Nós todos sabemos que não só no caso da Matemática, mas a Física, a Pedagogia eles se mantiveram, existiram, graças aos professores colaboradores da instituição (THEOBALD, entrevista concedida em 23 de maio de 2013).

As contribuições desses professores conveniados que por aqui passaram é impar, e, portanto um ponto de inflexão, um marco de referência para a história do surgimento e da permanência dos cursos universitários no interior rondoniense. Entendemos que, para o contexto da época, com a demora da UNIR, de quase dois anos desde a criação do curso a realização do primeiro concurso efetivo para docente em Ji-Paraná, a não presença dos professores cedidos pelos governos municipal e estadual, implicaria no possível fechamento dos cursos. Para tanto, nossa interpretação se apropria da concepção que foi uma tática local de enfrentamento as estratégias imposta pelas políticas públicas que estavam postas.

No apropriamos da concepção trazida por Bloch, de que a História é a Ciência do homem do tempo, partindo dessa assertiva podemos afirmar que “Para fazer uma ciência, será sempre preciso duas coisas: uma realidade, mas também um homem” (2001, p.128), para Le Goff, “a melhor prova de que a história é e deve ser uma ciência é o fato de precisar de técnicas, de métodos, e de ser ensinada” (2003, p. 105).

A presente construção histórica é permeada pelo homem e sua realidade, portanto carregada de subjetividade, logo não é linear, mas construída por caminhos pautados em permanências e rupturas.

CAPÍTULO IV – O PERCURSO HISTÓRICO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM JI-PARANÁ: PERSPECTIVAS DE NOVOS SIGNIFICADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1992 -2012)

O provérbio árabe disse antes de nós: "Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais". Por não ter meditado essa sabedoria oriental, o estudo do passado às vezes caiu em descrédito (BLOCH, 2001, p. 60).

O curso de Licenciatura em Matemática em Ji-Paraná traz como antecedente histórico o Curso de Ciências de 1º grau, que na condição de precursor construiu a base sólida para implantação da licenciatura plena pautada numa perspectiva de novos significados para a formação de professores de Matemática.

Os significados emergem através da leitura dos documentos, da voz das testemunhas oculares, da nossa vivência no curso, que por meio do processo de triangulação entre os diversos vestígios possibilita uma análise mais fidedigna para construção das nossas inferências. Por fim,

Os significados decorrentes da leitura são atribuídos pelo leitor que, de carona na experiência do outro, se encontra consigo mesmo. Nesse encontro, pode viajar ora pelo mundo de suas lembranças, ora por fatos que vive em seu presente, e em momentos de reflexão, se revê e se projeta ao futuro (GUEIROS, 2002, p. 159).

Por continuidade do capítulo anterior trazemos um recorte temporal (1988-1994) que resultou na construção daquele e do presente capítulo. Segundo Bloch (2001) quando o pesquisador se propõe a estudar alguns fenômenos no tempo, são os próprios fenômenos que vão determinar o período temporal, assim neste capítulo o próprio fenômeno investigado nos deu o recorte (1992-2012) que corresponde à implantação do curso de Licenciatura em Matemática e a delimitação temporal de término da presente pesquisa sendo determinada 10 anos depois do surgimento das Diretrizes Nacionais para Formação de professores de Matemática. Ainda imerso na variável tempo, identificamos um período em que houve uma interseção (1992-1994), ela se remete a existência de duas licenciaturas concomitantemente no *Campus*, mas ainda de acordo com Bloch “não é de modo algum impossível, *a priori*, que, com a experiência, as fases naturais de fenômenos de ordem aparentemente bem diversas venham a se superpor” (BLOCH, 2001, p.151) e acrescenta:

Tomemos cuidado, porém: o recorte mais exato não é forçosamente o que faz uso da menor unidade de tempo – se assim fosse, seria preciso então não apenas o ano à década, mas também o segundo ao dia. A verdadeira exatidão consiste em se adequar, a cada vez, à natureza do fenômeno considerado. [...] As transformações da estrutura social, da economia, das crenças, do comportamento mental não seriam capazes, sem um desagradável artifício, de se dobrar a uma cronometragem muito rígida (BLOCH, 2001, 150).

A motivação da existência dos cursos Ciências e Matemática, ao mesmo tempo no *Campus*, ocorreu em virtude de que o primeiro estava concluindo suas turmas ingressantes em 1990 e 1991, enquanto que o segundo estava sendo iniciado.

A implantação do curso de Licenciatura Plena em Matemática em Ji-Paraná veio atender as solicitações dos licenciandos de Ciências percebendo que a formação apenas em nível de 1º grau não atendia a demanda de profissionais habilitados no Estado. Os licenciandos fizeram levantamento na época junto a SEDUC e apresentaram o seguinte quadro:

NECESSIDADES DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO

| MUNICÍPIOS | NECESSIDADES | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | |
|--------------------------|--------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------------|------------|------------|--------------|------------|---------------|-----------|----------------|---------------|--------------|--------------|----------------|------------|------------|--------------|
| | LETRAS | MATEMÁTICA | QUÍMICA | FÍSICA | BIOLOGIA | CIÊNC. F. E BIO. | HISTÓRIA | GEOGRAFIA | EST. SOCIAIS | ED. FÍSICA | ED. ARTÍSTICA | FILOSOFIA | DIREITO E LEG. | CONTABILIDADE | ADM. ESCOLAR | SUP. ESCOLAR | OR. EDUCACION. | | PSICÓLOGO | 1ª à 4ª |
| Alta Floresta D'oeste | 05 | 06 | 02 | 02 | 02 | 03 | 04 | 04 | 01 | 02 | 02 | - | - | - | 05 | 07 | 06 | 03 | 15 | 069 |
| Alvorada do Oeste | 14 | 11 | 06 | 08 | 08 | 05 | 03 | 03 | - | 05 | - | - | - | - | 06 | 10 | 07 | 04 | 13 | 103 |
| Ariquemes | 25 | 14 | 06 | 08 | 08 | 12 | 05 | 09 | 16 | - | 02 | - | - | - | 20 | 17 | 20 | 09 | 60 | 231 |
| Cabixi | 08 | 08 | 02 | 02 | 02 | 03 | 03 | 03 | - | 03 | 02 | - | - | - | 04 | 04 | 03 | 38 | - | 085 |
| Cacoal | 16 | 13 | 05 | 05 | 07 | 11 | 05 | 06 | - | 03 | 06 | 01 | 01 | 01 | 02 | 16 | 21 | 10 | - | 129 |
| Cerejeiras | 07 | 07 | 03 | 03 | 03 | 04 | 10 | 03 | - | 02 | 03 | - | - | - | 12 | 10 | 04 | 09 | - | 080 |
| Colorado do Oeste | 08 | 07 | 04 | 04 | 04 | 05 | 04 | 04 | - | 02 | 01 | - | - | - | 07 | 11 | 09 | 05 | 34 | 109 |
| Costa Marques | 05 | 04 | 02 | 02 | 02 | 04 | 02 | 03 | - | 02 | 02 | 01 | - | - | - | 08 | 08 | 06 | 23 | 074 |
| Espígon D'Oeste | 06 | 08 | 02 | 02 | 02 | 03 | 04 | 03 | - | 05 | 02 | - | - | - | 09 | 08 | 11 | 05 | 10 | 090 |
| Guajará-Mirim | 15 | 21 | 05 | 05 | 05 | 07 | 04 | 03 | - | 10 | 05 | - | - | - | 06 | 13 | 13 | 09 | - | 121 |
| Jaru | 10 | 15 | 06 | 06 | 06 | 04 | 08 | 05 | - | 05 | 03 | - | - | - | 13 | 22 | 25 | 10 | 40 | 178 |
| Ji-Paraná | 20 | 18 | 08 | 08 | 08 | 11 | 05 | 05 | - | 03 | 01 | - | - | - | 29 | 15 | 22 | 17 | 95 | 265 |
| Machadinho do Oeste | 08 | 08 | 01 | 01 | 01 | 02 | 04 | 04 | - | 04 | - | - | - | - | 06 | 05 | 04 | 03 | 11 | 062 |
| Nova Brasilândia D'Oeste | 05 | 05 | 02 | 02 | 02 | 03 | 04 | 04 | - | 03 | 03 | - | - | - | 08 | 07 | 05 | 04 | 35 | 092 |
| Ouro Preto do Oeste | 12 | 20 | 06 | 06 | 06 | 06 | 05 | 07 | - | 12 | 06 | - | - | - | 16 | 24 | 23 | 13 | 60 | 222 |
| Pimenta Bueno | 19 | 12 | 05 | 05 | 05 | 08 | 09 | 12 | - | 03 | 06 | - | - | - | 13 | 22 | 12 | - | - | 232 |
| Porto Velho | 22 | 21 | 08 | 08 | 08 | 19 | 10 | 10 | - | - | - | 05 | 02 | 02 | 30 | 21 | 19 | 17 | 180 | 382 |
| Presidente Médici | 06 | 06 | 03 | 03 | 03 | 05 | 06 | 06 | - | 05 | 03 | - | - | - | 02 | 09 | 09 | 08 | - | 075 |
| Rolim de Moura | 13 | 14 | 04 | 04 | 04 | 06 | 09 | 07 | - | 06 | 06 | - | - | - | - | 26 | 21 | 09 | 74 | 202 |
| Santa Luzia do Oeste | 04 | 04 | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | - | - | 02 | 01 | - | - | 04 | 02 | 02 | 02 | 24 | 052 |
| São Miguel do Guaporé | 09 | 07 | 03 | 03 | 03 | 04 | 01 | 02 | - | 01 | 02 | 01 | - | - | 05 | 06 | 04 | 03 | 26 | 080 |
| Vila Nova do Mamoré | 04 | 03 | 01 | 01 | 01 | 02 | 02 | 01 | - | - | 01 | - | - | - | - | 04 | 03 | 02 | 10 | 034 |
| Vilhena | 06 | 06 | 03 | 03 | 03 | 06 | 07 | 08 | - | - | 03 | - | - | - | 06 | 08 | 11 | 05 | 05 | 080 |
| TOTAL | 247 | 238 | 89 | 93 | 95 | 136 | 115 | 124 | 17 | 76 | 61 | 09 | 03 | 03 | 174 | 268 | 279 | 163 | 761 | 2.952 |

Ponte: SEDUC/RO (Out/91)

Figura 38 - Necessidade de professores para o Estado de Rondônia em 1991
Fonte: SEDUC - RO

O quadro mostra que havia uma carência imediata de contratação 238 professores de Matemática para atuar nos níveis de Ensino de 1º e 2º graus em Rondônia. Em Ji-Paraná havia uma carência de 18 professores, enquanto que na

microrregião deste município chegava-se ao número de 73 profissionais necessários para suprirem a falta de professores na época.

Esse documento nos levou a algumas reflexões: O modelo de formação existente no curso de Matemática, em Porto Velho, único existente no estado até então, daria conta de formar essa quantidade de professores? Por que não havia cursos de formação de professores de Matemática no interior de Rondônia, se a maior carência de profissionais estava nessa região? O curso de formação de professores de Matemática para atuar apenas no 1º grau, em Ji-Paraná, permaneceria com este mesmo foco, ou romperia com esse modelo e passaria a formação de professores de matemática para atuar também no 2º grau? A política de exportação de professores de outras unidades federativas resolveria o problema, ou Rondônia deveria resolver internamente esta problemática?

Até o ano de 1992, o único curso de formação de professores de Matemática para atuar no 2º grau estava em Porto Velho. Mas ele sozinho, atenderia a demanda? Não, pois sua existência desde 1992, não cobriu sequer o número de professores necessários para atuar nas escolas da capital, conforme mostra o quadro da SEDUC.

Era necessário descentralizar essa atividade, expandido-a para outras regiões rondonienses, urgia a necessidade de formação de professores de Matemática para atuar também no 2º grau, em especial no interior de Rondônia onde se apresentava a maior carência, chegando a atingir o percentual de 94% do quadro das necessidades de professores, esse percentual agregado a existência do *Campus* em Ji-Paraná, que já formava professor de Matemática para o exercício do magistério em nível de 1º grau, já eram fatores que justificavam a existência da Licenciatura Plena em Matemática no município. Mas porque o curso não existia? Faltava uma política de interiorização e não existia corpo docente habilitado. O primeiro concurso com vaga destinada especificamente para docente da área de Matemática só ocorreu em 1992, neste mesmo ano há uma ruptura com o modelo de formação anteriormente posto, o curso de Ciências ji-paranaense é encerrado e ocorre a abertura da Licenciatura em Matemática.

Através do quadro da SEDUC, como documento de nossa análise, a decisão de criticá-lo e confronta-lo com o meio envolvente e eventos ocorridos na época, emergiu da mesma concepção trazida por Bloch:

[...] o vocabulário dos documentos não é, a seu modo, nada mais que um testemunho: precioso, sem dúvida, entre todos; como todos os testemunhos, imperfeito portanto, sujeito a crítica. Cada termo importante, cada figura de estilo característica, torna-se um verdadeiro instrumento de conhecimento, bastando ser confrontado uma única vez com o seu ambiente; recolocado no uso da época, do meio ou do autor; protegido sobretudo, quando sobreviveu por muito tempo contra o perigo, sempre presente, do contrassenso por anacronismo (BLOCH, 2001, p. 142).

Conhecendo os números que indicavam a carência de professores para o 1º e 2º graus e considerando a falta de profissionais habilitados no estado, a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, realizou em 1990, concurso público para contratação de professores no Nordeste, nesta região havia um grande número de profissionais já habilitados. Mas qual seria o atrativo para estes docentes migrarem para terras tão longínquas? Para os que estavam sem trabalhar, a chance do primeiro emprego; para os que estavam empregados, a valorização salarial, que era da ordem do dobro do salário médio pago naquela região. Muitos nordestinos vieram para este estado, entretanto não em número necessário e, com isso a política de trazer os profissionais de outros estados não resolveu o problema, uma vez que, a realidade mostrada se repete também nos outros estados. Não havia outra alternativa, a não ser o poder público assumir a problemática local e investir em IES e conseqüentemente em cursos de formação de professores, em especial de Matemática, em todo o estado de Rondônia, de modo que atendesse o fluxo necessário tanto para iniciativa pública quanto privada, rompendo com o modelo centralizado em Porto Velho.

O CONSUN em 06 de maio de 1992 aprovou por meio da Resolução nº 071, o Projeto Integrado de Qualidade Educacional (PIQUE). Dentre as premissas que levaram a elaboração do projeto, considerou-se que com a expansão da UNIR, um mesmo curso foi aberto em vários *Campi* de tal forma que levou ao esfacelamento de recursos laboratoriais, materiais, informacionais e humanos.

O PIQUE foi definido como um conjunto de ações com intuito de abranger todos os *Campi* do interior, buscando melhor qualidade didático-pedagógica-administrativa redimensionando o oferecimento dos cursos e otimizando os recursos, assim, se propôs a criar polos de concentração por área de conhecimento nos diversos municípios.

Em Ji-Paraná, seria instituído o Centro de Ciências Exatas, com isso foi extinto o curso de licenciatura curta em Ciências e criado os cursos de Licenciatura em Matemática e Física, com a formação em licenciatura plena. O curso de Licenciatura em

Matemática veio atender aos anseios da população que esperava pela continuidade dos estudos de formação para atuar no 2º grau.

A primeira matriz curricular adotada em Ji-Paraná foi à mesma do curso em Porto Velho, o reconhecimento para ambos data de 13 de maio de 1987 através da Portaria nº 322/MEC.

O PIQUE não foi implantado na sua totalidade, pois previa a extinção de alguns cursos, transferência de recursos materiais e professores de um município para outro e, portanto não foi aceito na totalidade pela comunidade acadêmica e setores organizados da sociedade.

O reitor Pró-Tempore professor Sidinei de Moura Pereira por meio do memorando circular de nº 111/GR de 11 de junho de 1993, comunica ao Diretor do *Campus* o cancelamento do vestibular 1993/2, em virtude de algumas questões do PIQUE encontrar-se “sub-judice”. Em 18 de outubro encaminha o ofício circular nº 300 reiterando a não realização do vestibular e que dentre as condições para concretização estava aguardando a autorização dos cursos do PIQUE por parte do CFE, no mesmo documento coclama os representantes do povo rondoniense no Congresso para defesa da interiorização da universidade no estado.

Em Ji-Paraná, o vestibular só voltou a acontecer novamente em 1994 e novamente para o Curso de Ciências Licenciatura de 1º grau. Por meio do processo nº 62/94, os acadêmicos após a realização da matrícula solicitaram a mudança do curso para Licenciatura Plena em Matemática, com os seguintes argumentos:

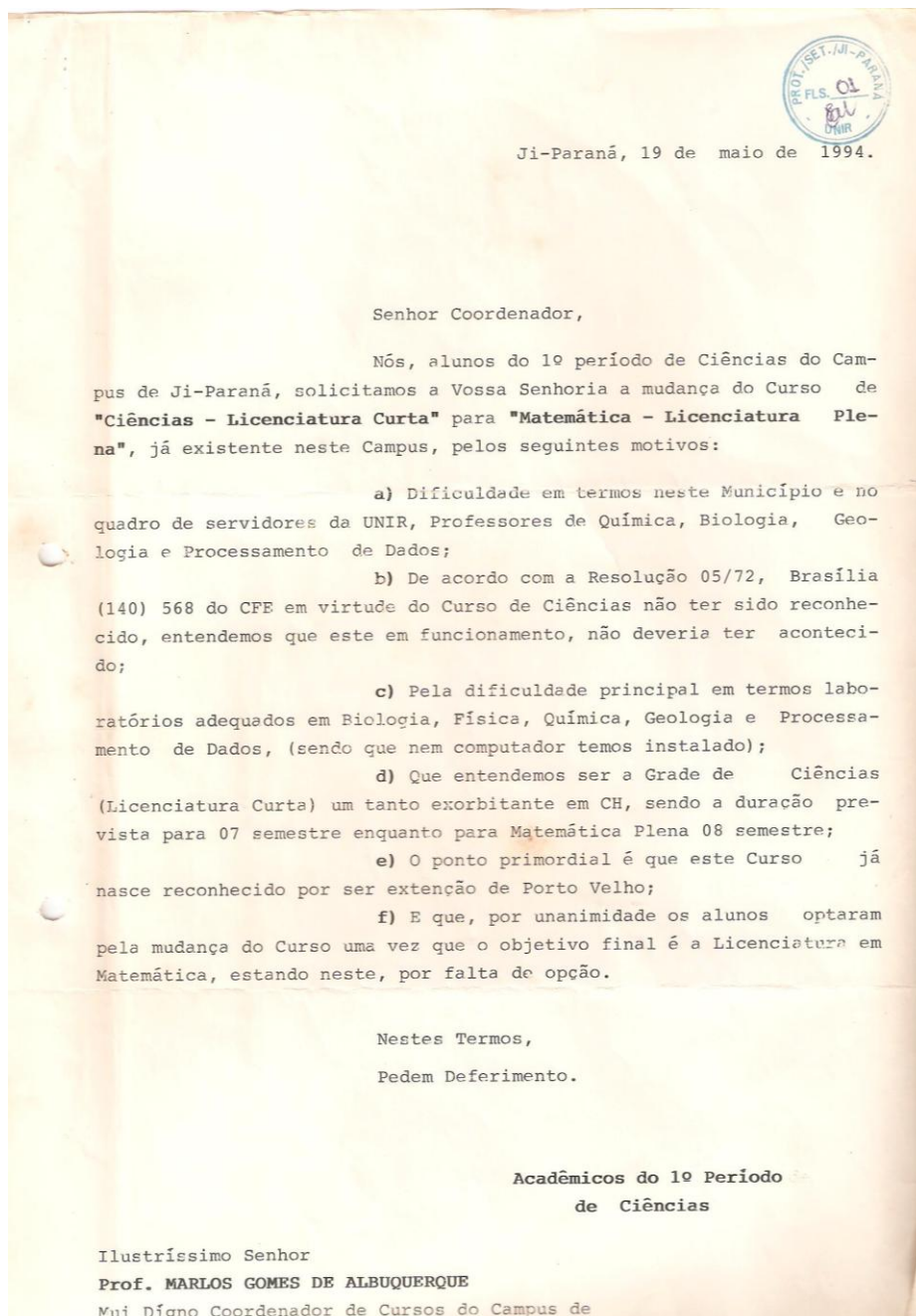


Figura 39 - Mudança de Ciências para Matemática
Fonte: SERCA/UNIR/JP

A solicitação da turma foi aprovada por unanimidade pelo Colegiado de Cursos em reunião realizada dia 27 de maio de 1994 e após três dias pelo CONSEC. A partir de 1995 o vestibular retoma sua normalidade, a UNIR considera extinto o curso de Ciências e passa a oferecer o curso de Licenciatura em Matemática, ação que se repetiu nas outras universidades pelo país, em especial na década de 1990.

Há nesse momento, um importante ponto de inflexão para a história local, uma ruptura com o modelo anterior que sai de uma formação de professores pautada na valorização das Ciências e caminha em direção a outro modelo estabelecido

exclusivamente para formação do professor de Matemática. Por meio desta ruptura surgiram algumas inquietações que buscaremos desvendar:

Quais as causas que levaram a mudança radical no modelo? Quais as instituições exerceram seus poderes para que ocorressem as mudanças? O que permaneceu do modelo antigo? Quais foram as rupturas?

Para embasar nossa resposta, buscamos em Bloch (2011) as concepções que adotaremos para causas e condições. O autor refuta a ideia de existência de um único antecedente para a ocorrência de um evento, esclarece que o emprego dessa relação causal, faz-se necessário ser realizado por meio de uma tomada de consciência crítica, e acrescenta:

O raciocínio histórico, em sua prática corrente, não procede de modo diferente. Os antecedentes mais constantes e mais genéricos permanecem simplesmente subentendidos. [...] Já os antecedentes mais particulares, porém dotados também de uma certa permanência, formam o que se convencionou chamar de condições. O mais específico, aquele que, no leque das forças geradoras, de certo modo representa o elemento diferencial, recebe, de preferência, o nome de causa (BLOCH, 2001, p.156).

As condições que levaram a extinção do curso de Ciências, não ocorreram por uma única causa, algumas delas os licenciandos trouxeram nos seus argumentos em documento encaminhado ao colegiado conforme mostrado na figura 39. O modelo de formação generalista através do curso de Ciências já não era mais aceito, funcionou em Ji-Paraná, no período de (1988-1991) e trouxe consigo herança de sua criação ocorrida década de 1970, um modelo de ensino de ciência integrada, porém, de acordo com Candau (1987), era impossível garantir a formação científica e pedagógica razoável dos professores de 1º e 2º graus, por causa do descompasso entre a extensão do currículo prescrito para essa licenciatura polivalente e a falta do tempo disponível para a sua integralização. Entendemos que várias condições foram somatizadas e que juntas levaram a extinção do curso de Ciências, porém a imposição do MEC, fundamentado no modelo de ciência integrada, foi o antecedente mais específico, o elemento diferencial, a causa, entretanto não a única. A Licenciatura (plena) em Matemática contrapõe-se a este modelo e foi criada com a perspectiva de formação específica.

Não diferente da história global, localmente também existiu ao longo do tempo, uma diversidade de condições históricas e dentre elas, alunos e professores eram levados a fazer suas escolhas, uma vez que:

A realidade nos apresenta uma realidade quase infinita de linhas de força, todas convergindo para o mesmo fenômeno. A escolha que fazemos entre elas pode muito bem se fundar em características, na prática, bastante dignas de atenção; não deixa de se tratar sempre de uma escolha. Existe sobretudo muito de arbitrário de uma causa por excelência oposta às simples “condições” (BLOCH, 2001, p. 156).

A convergência de todas essas linhas de forças levou a mudança para o curso de licenciatura plena, que se propunha a uma formação mais completa do professor de Matemática.

Por fim, destacamos a seguir, uma síntese das principais rupturas e permanências ocorridas na transição do curso de licenciatura curta em Ciências para a licenciatura em plena em Matemática:

Tabela 11 – Permanências e rupturas presentes na transição entre Ciências e Matemática

| Características | Rupturas | | Permanência |
|--|----------------|-----------------|-----------------------|
| | De Ciências | Para Matemática | |
| Perspectiva de Formação | Generalista | Específica | |
| Prazo de integralização | Curto (3 anos) | Médio (4 anos) | |
| Atuação | 1º grau | 1º e 2º graus | |
| Integração com as ciências | Presente | Ausente | |
| Processo de Ensino | | | Centrado no professor |
| Disciplinas de Formação Específica ²¹ | | | Média de 65,5% |
| Disciplinas de Formação Pedagógica ²² | | | Média de 17,5% |
| Disciplinas Integradoras ²³ | | | Média de 10% |

Os aspectos listados tabela 11 foram identificados localmente, tais mudanças não se deram estritamente em Ji-Paraná, mas ocorreram por todas as regiões do país, principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

²¹ Fazem referência ao conteúdo estrito a área de atuação da licenciatura que o futuro professor vai ensinar.

²² Promovem os processos de formação e desenvolvimento de conceitos básicos para a docência, bem como estabelecem significados dos conceitos apropriados pelos licenciandos ao longo do curso, e que são indissociáveis a profissionalização.

²³ Articulam os dois blocos de disciplinas: os de conhecimentos específicos e os pedagógicos.

4.1 A PRIMEIRA MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - 1992

A formação de professores de Matemática com objetivos de atuar nos Ensino Fundamental e Médio teve início em Ji-Paraná, no segundo semestre de 1992. O edital do vestibular que foi realizado em três dias de provas (de 26 a 28 de julho de 1992) fez referência ao curso em voga com a seguinte observação “Licenciatura Plena” oferecendo com de 40 vagas no período noturno. Não diferentemente de Ciências, a nova licenciatura era composta por um bom número de alunos que já atuava no Magistério.

O curso está regulamentado por meio da Resolução 067/CONSEPE de 18 de abril de 1991 que aprovou também o regimento, a matriz curricular e ementas de tal forma que a Matemática inicia neste *Campus* suas atividades com um modelo de currículo construído pelo Departamento de Matemática em Porto Velho haja vista que este já tinha um curso mais consolidado que o do interior.

Portanto a primeira matriz curricular era composta por uma carga horária de 2.835 horas que deveria ser cumprida em oito semestres de integralização, como tempo mínimo, e dezesseis semestres o tempo máximo, ou o correspondente a 189 créditos que ficaram assim distribuídos:

Tabela 12 - Primeira Matriz Curricular da Licenciatura em Matemática - 1992

| Semestre | Disciplina | CR | C.H | Pré-requisito |
|----------|--------------------------------|----|-----|---------------|
| 1º | Matemática I | 6 | 90 | |
| | Geometria Plana e Espacial | 6 | 90 | |
| | Português | 4 | 60 | |
| | Sociologia | 4 | 60 | |
| | Filosofia | 4 | 60 | |
| | Prática Desportiva I | 2 | 30 | |
| 2º | Elementos de Matemática | 4 | 60 | |
| | Metodologia Científica | 4 | 60 | |
| | Física I | 5 | 75 | |
| | Psicologia I | 4 | 60 | |
| | Cálculo I | 6 | 90 | Matemática I |
| | Física Experimental I | 2 | 30 | |
| | Prática Desportiva II | 2 | 30 | Prat Desp I |
| 3º | Fundamentos de Matemática | 4 | 60 | |
| | Geometria Analítica e Vetorial | 6 | 90 | |
| | Física II | 5 | 75 | Física I |
| | Psicologia II | 4 | 60 | Psicologia I |
| | Cálculo II | 6 | 90 | Cálculo I |

| | | | | |
|----|---|---|----|-----------------|
| 4° | Lógica Matemática | 4 | 60 | |
| | Desenho Geométrico | 4 | 60 | |
| | Física III | 5 | 75 | Física II |
| | Didática I | 4 | 60 | |
| | Cálculo III | 6 | 90 | Cálculo II |
| | Física Experimental I | 2 | 30 | Fis Exp I |
| 5° | Teoria dos Números | 4 | 60 | |
| | Geometria Descritiva | 4 | 60 | |
| | Processamento de Dados | 4 | 60 | |
| | Didática II | 4 | 60 | Didática I |
| | E.P.B. I | 2 | 30 | |
| | Estatística | 4 | 60 | |
| 6° | Álgebra I | 4 | 60 | |
| | Álgebra Linear I | 4 | 60 | |
| | Cálculo Numérico | 5 | 75 | Proc de dados |
| | E.P.B. II | 2 | 30 | |
| | Probabilidade | 4 | 60 | |
| | Estrutura e Func. Ens. de 1° e 2° graus | 4 | 60 | |
| 7° | Álgebra II | 4 | 60 | Álgebra I |
| | Álgebra Linear II | 4 | 60 | Álg. Linear I |
| | Prática de Ensino I | 6 | 90 | |
| | Análise Real I | 5 | 75 | Cálculo I |
| | Equações Diferenciais | 6 | 90 | Cálculo III |
| | Variáveis Complexas | 5 | 75 | Cálculo III |
| | Análise Real II | 5 | 75 | Análise Real I |
| | Prática de Ensino I | 6 | 90 | Prat. de Ens. I |

Fonte: SERCA/UNIR/JP

As disciplinas e cargas horárias pertinentes ao ciclo básico das licenciaturas e consequentemente as disciplinas didático-pedagógicas exigidas respectivamente pelas resoluções N° 57 e 58 ambas do CONSEPE emitidas em 22 de novembro de 1990 foram atendidas nesta nova grade, na perspectiva de aproximação entre as diferentes licenciaturas.

A partir da análise da matriz, algumas situações me causaram estranheza: Com a formação obtida no curso de Matemática, o professor poderia lecionar a disciplina de Ciências? Por que aparece Física, enquanto que Biologia e Química não?

Notamos a presença de uma carga horária de 225 horas teóricas de Física, que representa quase 8% do total do curso e sobe para 12% quando comparada a carga horária da formação específica. Apesar de nossa condição de alguém que vivenciou o processo *in lócus*, buscamos com outros colegas o entendimento dessa situação e

concluimos que a carga horária, com um percentual alto na disciplina de Física, presente neste curso de Licenciatura em Matemática, ocorria para resolver uma situação local. Não havia no Estado ainda curso de Licenciatura em Física, entretanto ficava a cargo dos professores de Matemática trabalhar com esta disciplina no 2º grau, desta forma era oportunizado aos licenciados, por meio destas matérias, o conhecimento e domínio para atuação nesta modalidade de ensino. Quanto a Química e Biologia já havia, em Porto Velho, as licenciaturas específicas nessas áreas.

Apesar de haver uma pequena queda em termos percentuais com a primeira turma de Ciências que atingia 69%, a matriz curricular de 1992 apresenta ainda uma forte tendência de formação voltada para os conteúdos específicos, que é importante para o professor de Matemática, entretanto o ofício docente perpassa a concepção do domínio do conteúdo, buscando atingir o elo com o saber ensinar e como ensinar, tal perspectiva de formação inicial deve ser obtida com a melhor articulação entre disciplinas de formação específica, pedagógica e disciplinas integradoras.

A primeira turma de Licenciatura em Matemática concluiu o curso em 14 de dezembro de 1996. Os concluintes pousaram para fotografia após a aula da saudade realizada em 12 de dezembro de 1996 e mostrada na figura 40. Mas em que consistia esta aula? Era um momento de partilhas, de rememorar as derrotas e vitórias ocorridas na trajetória da turma, constituía-se como espaço afetivo da relação de proximidade entre os alunos que iam deixar a instituição e os professores ali permaneciam, era um momento de extravasar a saudade. Ao longo do tempo essa prática não permaneceu, houve ruptura nessa prática histórica de final de curso.

No decorrer da aula, os licenciandos receberam dos professores ministrantes da aula, uma camiseta que tinha estampada a fotografia de cada aluno, ainda criança, na perspectiva de lembrar que a formação docente começou há muito tempo, quando estes ainda estavam na idade pré-escolar.

No registro fotográfico da figura 40 aparecem enfileirados todos os estudantes concluintes da primeira turma de Matemática. Da esquerda para direita, pessoal em pé na primeira fila: Regina Cristina dos Santos; Márcia Regina de Souza; Josirene Zalenski de Siqueira; Vergínia Simone Domingos Rios; Marçal Takana; Jayme Mendes; Nelson e Marlúcia Vieira Amorim (*In Memoriam*); Da esquerda para direita, pessoal em pé na segunda fila: Clodoaldo de Oliveira Freitas, Ruberval Lopes Daniel; professora Maria

das Graças C. A. Coelho; Creison Lopes de Oliveira; Maria Margarete Ferreira; Marcos Rogério Barbieri; Márcio Antônio Félix Ribeiro e Wanderley Pereira da Silva (*In Memoriam*). Pessoal agachado, da esquerda para direita: o primeiro era conhecido como Sr. Coronel e atuava como vigilante do *Campus*, os demais são professores: Lenilson Sergio Candido, Marlos Gomes de Albuquerque, Francisco de Assis Pinto Cândido, Fernando Luiz Cardoso, Carlos Roberto França e Aurélio da Costa Neto (*In Memoriam*).



Figura 40 – Aula da saúde da primeira turma de Licenciatura em Matemática – 1996
Fonte: Arquivo pessoal de Maria Margarete Ferreira

Observamos ainda a presença de apenas 16 formandos, dos quarenta que iniciaram o curso. Buscamos analisar as causas e por meio de análise documental identificamos que 3 licenciandos foram transferidos para outras IES, outros 2 colaram grau junto com turmas posteriores, os demais desistiram do curso.

A fotografia foi tirada no pátio do *Campus*, que assim como suas instalações tinha iluminação muito precária. A história local contrapõe-se ao que ocorre na maior parte do Brasil, isso em plenos anos finais do século XX, enquanto quase todo o país possuía energia elétrica, o interior do estado de Rondônia era abastecido por energia advinda de motores geradores que funcionavam a base de óleo diesel.

Em Ji-Paraná, a subestação da companhia de energia era pequena e conseqüentemente insuficiente para atender a demanda do município, o racionamento era intenso, com isso, parte da população ficava sem luz, os bairros eram atendidos alternadamente, faltava energia em alguns e tinha em outros. A escala era divulgada

previamente através das emissoras de rádio. O privilégio de possuir energia durante 24 horas por dia se restringia a camada da população de melhores condições financeiras, que possuía motor gerador próprio, enquanto que o restante da população ficava a mercê do calendário de fornecimento da central de energia. O *Campus* possuía motor, todavia não era garantia de energia sempre, pois dependia da disponibilidade de recursos para compra do combustível, o que nem sempre existia. Neize, aluna da primeira turma de Matemática lembra-se que “*várias vezes não tinha aula ou tinha aula a luz de velas*”. A energia elétrica só foi chegar ao município em 1994 e foi assim anunciada no Jornal Alto Madeira:

Porto Velho, quinta-feira, 29 de setembro de 1994

Alto Madeira

Porto Velho, quinta-feira, 29

Ji Paraná recebe energia de Samuel

Será acionado hoje, em Ji-Paraná, o último trecho da linha de transmissão Samuel/Ariquemes/Ji-Paraná, construída em tempo recorde com investimentos da ordem de R\$ 55 milhões. O primeiro benefício é a eliminação imediata dos racionamentos e o fim da custosa operação de unidades termelétricas movidas a derivados de petróleo.

O sistema de transmissão que leva a energia gerada na Usina Hidrelétrica Samuel ao interior de Rondônia tem 315 km de extensão e atenderá a 70% do mercado de energia elétrica do Estado, incorporando mais de 250 mil habitantes e economizando com derivados de petróleo cerca de R\$ 80 milhões nos primeiros cinco anos de operação.

Outro aspecto importante da obra é o uso de tecnologia pioneira no Brasil, 55% mais barata que a convencional: Rondônia será a primeira unidade da Federação a usufruir do atendimento a pequenas cargas, localizadas ao longo da linha de transmissão, através de cabos pára-raios energizados. São beneficiados imediatamente 60 mil habitantes das cidades de Jamari, Rio Crespo, Alto Passo, Cacaupônia, Santa Cruz da Serra, Governador Jorge Teixeira de Parauapebas, uma carga de 13 mil quilowatts.

Considerando o mercado de energia elétrica projetado para 1995 na região de influência da obra, a concessionária estadual de energia elétrica economizará, naquele ano, cerca de 103 milhões de litros de óleo diesel, o equivalente a R\$ 30 milhões, sem contar os investimentos que deverão ser feitos com a aquisição de novas unidades termelétricas. Com essas obras, Rondônia viverá a expansão da produção agrícola, industrial e comercial e o Brasil economizará divisas.

Figura 41 - Chegada da energia elétrica
Fonte: Jornal Alto Madeira

A energia elétrica chegou, mas ao longo do tempo, os problemas foram resolvidos? Parcialmente sim. O racionamento no fornecimento de energia das

termelétricas e que prejudicava toda a população ji-paranaense acabou. As atividades do *Campus* não são mais prejudicadas por falta de energia elétrica, entretanto a economia citada na matéria não chegou ao consumidor, pagamos uma das energias mais caras do país.

4.2 COMPLEMENTAÇÃO EM MATEMÁTICA

Em 14 de outubro de 1992, por meio da ordem de Serviço nº 6 da Direção do Campus de Ji-Paraná (DCJP) o diretor do *Campus* professor José Carlos Cintra nomeia a comissão formada pelos professores Airton Carlos Notari, Beatriz Machado Gomes e Marlos Gomes de Albuquerque com a finalidade de elaboração da matriz curricular de Licenciatura Plena em Matemática a partir do Curso de Ciências. Ariveltom, que é egresso dessa turma e atualmente professor do DME, lembrou que:

Por iniciativa do professor Cintra, em 1992..., porque a UNIR já havia oferecido também um curso de Licenciatura Curta em Ciências Naturais. Por conta desses professores licenciados pela Universidade Federal do Pará e pela UNIR, ele sugeriu, lutou por isso e conseguiu fazer um curso de Complementação em Licenciatura plena em Matemática no Campus em Ji-Paraná (SILVA, Ariveltom. entrevista concedida em 15 de março de 2013).

Tem-se início os estudos e discussões acerca da Complementação em Matemática ou plenificação do curso de Ciências. Este curso teve como objetivo atender aos licenciados em Ciências de 1º grau, que pretendiam proceder com a complementação dos estudos e regulamentar sua habilitação para atuar também no 2º grau com a disciplina de Matemática.

A plenificação atenderia aos licenciandos que, na época, estavam fazendo o curso ainda na versão de licenciatura curta e os professores licenciados das turmas que já haviam concluído também a mesma modalidade de licenciatura.

Alguns dos argumentos que levaram a mudança já eram causas de incômodos para os alunos do Curso de Ciências, conforme documento encaminhado à coordenação de Cursos no dia 21 de maio de 1992 em processo que pediam mudança de grade curricular:

9ª) - Já foi detectado que o atual curso de Licenciatura Curta não satisfaz aos anseios dos discentes deste curso em virtude de não suprir corretamente as necessidades do Ensino de 1º e 2º Graus. Ocorre que a carga horária do Curso de Licenciatura Curta em atual funcionamento em Ji-Paraná, é pouco inferior à do Curso de Licenciatura Plena. Esta distorção, é fator de desestímulo aos discentes do curso.

A resolução 30/74 em seu Art. 6º itens a e b, estabelece que : " Art. 6º - O curso de Ciências terá como duração mínima :

- a) - na modalidade de licenciatura de 1º Grau, 1800 (mil e oitocentas) horas a serem integralizadas em tempo total variável de dois a quatro anos letivos;
 - b) - na modalidade de Licenciatura Plena, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas a serem integralizadas em tempo total variável de três a sete anos letivos, com o tempo médio de quatro anos. "
- Fica assim claramente demonstrada a distorção

em Ji-Paraná que é de 2175, para com a carga horária mínima da Licenciatura Plena - 2800 - tornando a Licenciatura Curta um curso de pouca aceitação.

A implantação das Licenciaturas Plenas vem atender plenamente aos anseios dos discentes e do Estado de Rondônia.

Figura 42 – Requerimento de Mudança no Curso
Fonte: Processo Setorial 0061/92

O documento em voga faz parte do processo em que os alunos solicitavam a mudança da matriz curricular, todavia os conselheiros do CONSEC e do CONDEP entenderam que a formação do professor para atender apenas até a 8ª série, já não era mais o ideal. Por meio da plenificação do curso, com a extensão da licenciatura curta e expansão para plena, os futuros professores poderiam atuar também no então segundo grau.

A matriz curricular para a plenificação foi aprovada com 990 horas, pela plenária do CONSEC em 19 de maio de 1993, e autorizado pelo CONSEPE via Portaria 101 de 13 de outubro do mesmo ano. As disciplinas correspondiam ao bloco final, que em geral são ministradas nos últimos períodos em cursos de licenciatura plena.

O elenco de disciplinas oferecidas foi o seguinte:

Tabela 13 - Matriz Curricular para Complementação

| Disciplina | CH | CR |
|--|-----|----|
| Álgebra Linear I | 60 | 4 |
| Cálculo III | 90 | 6 |
| Geometria Descritiva | 60 | 4 |
| Probabilidade | 60 | 4 |
| Geometria Analítica e Vetorial | 75 | 5 |
| Fundamentos da Matemática Elementar | 75 | 5 |
| Álgebra Linear II | 60 | 4 |
| Análise Real | 60 | 4 |
| Matemática Aplicada | 60 | 4 |
| Instrumentação de Ensino | 60 | 4 |
| Teoria dos Números | 60 | 4 |
| Cálculo Numérico | 60 | 4 |
| Prática de Ensino do 2º Grau | 120 | 8 |
| Variáveis Complexas | 60 | 4 |
| Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º grau | 30 | 2 |

Fonte: SERCA/UNIR/JP

A DCJP, por meio do Ofício nº 59 de 29 de junho de 1993, comunicou a direção de todos os Colégios de Ji-Paraná e as Secretarias de Educação deste município e cidades vizinhas da abertura de inscrição para complementação que teve como público alvo os professores de Ciências, licenciatura curta.

Por ser um projeto especial e considerando que o número de professores que estava na expectativa de plenificação de seus cursos era grande, o Departamento de Ciências Exatas, aprovou a abertura de duas turmas para complementação de estudos. O curso foi oferecido durante o período de 1993 a 1995.

A professora Margarida Theobald, por meio de entrevista lembrou que:

Esses alunos que terminaram a Curta (Ciências), eles se organizaram primeiro junto com a UNIR, para que fosse feita a plenificação. Inicialmente foi uma proposta isolada, para aquela turma, inclusive o professor Arivelto, que hoje é o diretor do Campus, foi um dos integrantes dessa turma. Eram professores do Estado, do Território na época. Depois fizeram a complementação, que a gente chama de plenificação. Pegaram a licenciatura Curta, fizeram umas disciplinas a mais para transformar em licenciatura plena (THEOBALD, entrevista concedida em 23 de maio de 2013).

Tal ação permitiu através de seu colegiado, cumprir um papel social no tocante a formação de professores, regularizando a situação e conseqüentemente trazendo, através

dos novos docentes, para as salas de aulas da Educação Básica, outros conhecimentos teóricos e metodológicos acerca do ensino a aprendizagem da matemática.

A colação de grau da primeira turma de Complementação em Matemática, ocorreu em 17 de dezembro de 1994 no Campus da UNIR em Ji-Paraná:

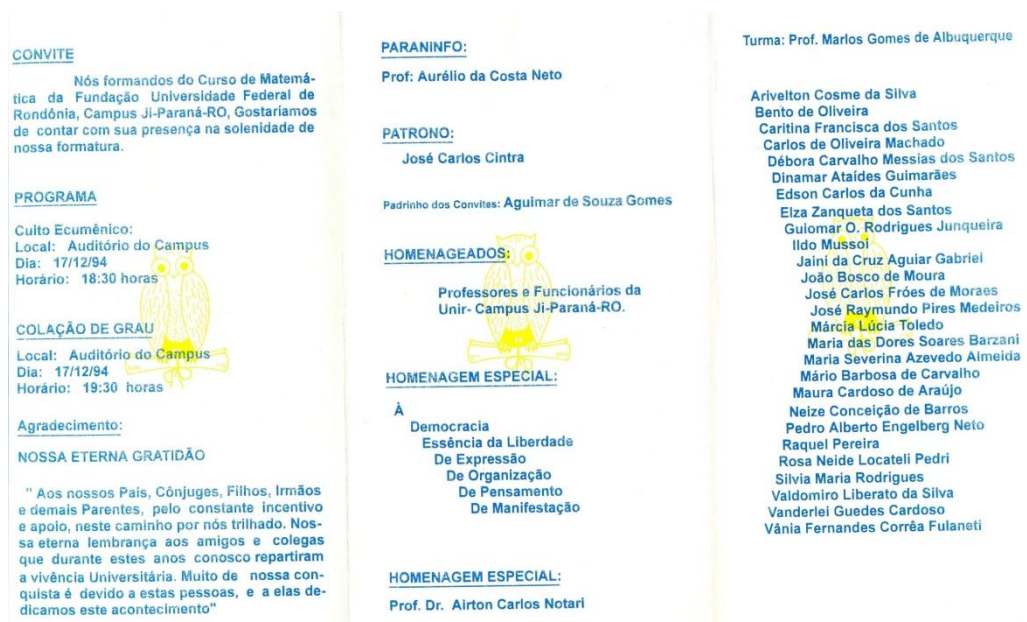


Figura 43 – Convite de formatura da primeira turma de Complementação em Matemática
Fonte: Arquivo pessoal do professor Fernando Luiz Cardoso

A discussão acerca da plenificação em nível local não foi um caso isolado, havia uma movimentação em vários lugares do país, adotando a licenciatura plena. Esta mudança nos leva a inferir que as ações locais têm influência nas globais e vice-versa, em movimento cíclico. Chartier descreve esta relação:

[...] uma das práticas possíveis da história global se apega às passagens entre mundos muito distantes uns dos outros, ou mesmo reconhece nas situações mais locais as interdependências que as ligam ao longe, sem que necessariamente os atores tenham clara percepção disso (CHARTIER, 2010, p. 57).

Os cursos de licenciatura curta só foram extintos em 1996, por meio da L.D.B. nº 9.394. A nova Lei no seu artigo n. 63, estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica será feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, portanto houve uma ruptura no modelo de licenciatura curta dando lugar a plena, a partir de então se oficializa a plenificação em todo o Brasil.

Em de 1999, são estabelecidos critérios para plenificação através das resoluções n.º: 1, de 27 de janeiro de 1999 para cursos sequenciais e n.º 2, de 19 de maio de 1999 para as novas licenciaturas, ambas publicadas pela Câmara de Educação Superior.

4.3 FEIRA DE CIÊNCIAS, INFORMÁTICA E MATEMÁTICA

Os cursos de Licenciaturas em Matemática e Física realizaram de 6 a 9 de novembro de 1996 a 1ª Feira de Ciências, Informática e Matemática – FECIM, coordenada pelo professor Francisco de Assis Pinto Cândido. O FECIM teve o objetivo diminuir o distanciamento entre universidade e incentivar alunos e professores na busca de novos conhecimentos, oferecendo espaço significativo para a iniciação científica, desenvolvendo a atividade e o gosto pela pesquisa.

O evento ocorreu no Ginásio de Esportes Gerivaldão, onde as Escolas anteriormente convidadas eram representadas por um professor orientador de cada disciplina e seus respectivos alunos. As equipes montaram seus estandes com exposição de experimentos realizados nas áreas de Ciências, Biologia, Química e Física. A presença da Matemática no evento ocorreu por meio de jogos didático-pedagógicos. Quanto a informática, houve a presença de um ou outro computador que estavam começando a aparecer nas escolas. Ficou sob a responsabilidade dos licenciandos acompanhar a elaboração destes materiais junto às escolas inscritas.

A socialização das atividades trouxe contribuição para todos os participantes, todavia os licenciandos de Matemática tiveram na *práxis*, o exemplo de atividades que fazem as escolas funcionarem. As experiências vivenciadas em contato com alunos do 1º e 2º graus, o diálogo com os professores experientes proporcionaram a vivência escolar aos futuros professores que anteriormente era espaço exclusivo apenas durante a realização do estágio. A FECIM foi realizada em 1996 e 1997.

4.4 A REFORMULAÇÃO DO CURSO OCORRIDA EM 1999

Nosso objeto é a investigação de alterações importantes ocorridas no curso e desse modo a reformulação do Projeto Político Pedagógico realizada em 1999, firmou-se como mudança local significativa, oportunidade em que a comissão formada pelos

professores Antônio Vicente Pereira Neto, Aparecida Augusta da Silva, Beatriz Machado Gomes e Marlos Gomes de Albuquerque apresentou ao Departamento Acadêmico a nova proposta para o Curso de Licenciatura em Matemática. O projeto foi fruto de discussão junto a todos os professores e configurou-se como a primeira matriz curricular elaborada pelos docentes de Ji-Paraná, haja vista que a matriz anterior implantada no *Campus* foi elaborada pelos docentes da Licenciatura em Matemática em Porto Velho.

A vivência *in lócus* com a primeira matriz curricular e sua adequação a realidade local já proporcionavam espaços de reflexões, entre docentes e licenciados, na perspectiva de mudança curricular, todavia o elemento cerne da reformulação foi à publicação da Lei denominada L.D.B. nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

A promulgação da nova lei desencadeou uma série de mudanças na Educação brasileira. Sua influência permeou os diferentes níveis de ensino, tornando-se um fato histórico na perspectiva que “os fatos históricos são, por essência, fatos psicológicos. É, portanto em outros fatos psicológicos que encontram geralmente seus antecedentes. Sem dúvida, os destinos humanos inserem-se no mundo físico e sofrem sua influência” (BLOCH, 2001, p. 156), levando a construção de novos fatos históricos.

Com a Licenciatura em Matemática na cidade de Ji-Paraná não poderia ser diferente, durante o interstício de 1997 a 1999, os debates e ponderações sobre a melhoria do curso, entre professores formadores se intensificaram de tal forma que o objetivo da elaboração do novo Projeto Político Pedagógico foi à adequação do curso a nova legislação em vigor e:

Ao ser elaborada esta proposta, levou-se em conta as diretrizes curriculares apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e a realidade do estado de Rondônia, que precisa formar profissionais mais voltados para a Educação Básica, que prepare o professor para elevar a qualidade do ensino no 2º grau (PPP, 1999, p. 4)

As discussões para reestruturações do curso eram permanentes, a professora Aparecida lembra que “a gente vem fazendo essas discussões, já há muito tempo, por exemplo, História da Matemática que não era obrigatória na época que eu cheguei e depois a gente inseriu no curso” (SILVA, Aparecida. entrevista concedida em 23 de agosto de 2013) várias mudanças emergiram da prática do professor em sala, foram socializadas com o grupo e colocadas no projeto.

Inicialmente cada docente analisava as disciplinas que ministrava, fazia suas ponderações e, em reunião com o grupo, socializava suas concepções. Neste espaço coletivo eram fechadas as propostas. O professor Arivelto, por meio de entrevista, descreveu sua participação nesse processo:

Trabalhei na época, ainda na condição de professor colaborador. Principalmente quando ministrando alguma disciplina a mais tempo, a gente era chamado a dar sugestões sobre a mudança. Buscávamos algumas matrizes de outras universidades, nos cursos de Matemática, via como eles estavam trabalhando a disciplina, qual era o seu currículo, como ela estava colocada e fazíamos as adaptações (SILVA, Arivelto. entrevista concedida em 15 de março de 2013).

Mais de dez anos havia se passado desde a criação da licenciatura e a carência de profissionais habilitados para trabalhar com a área de Ciências Exatas ainda era grande, não apenas em Ji-Paraná, mas em todos os municípios da região central do Estado, estes formavam seu quadro docente de Matemática no curso da UNIR.

A matriz curricular ora elaborada buscou, na visão do corpo docente da época, minimizar o distanciamento existente entre a Matemática aprendida nos bancos universitários e a Matemática a ser ensinada nas escolas de 1º e 2º graus, dedicando algumas disciplinas aos conteúdos da educação básica, para tanto, “fomos conversando com os professores que iam chegando e assumindo o curso. Aquela primeira revisão da grade de 1999, foi marcante para essa mudança, para esse perfil pedagógico, porque na prática, os professores foram trabalhando e trazendo para essa marca de licenciatura” (THEOBALD, entrevista concedida em 23 de maio de 2013).

Na mesma época, no início da década de 1990, já havia movimentação em nível nacional de reformulação de vários cursos de formação de professores, estes caminhavam para apropriação de novos perfis e características para as Licenciaturas em Matemática, caminhando em paralelo com estas mudanças, crescia o movimento da Educação Matemática como área de conhecimento com estreita ligação com a formação inicial de professores nas licenciaturas. Entendemos que as características que permeiam ou norteiam o curso, advêm dos saberes profissionais envolvidos, da história de vida docente, bem como do tratamento que o professor dá a cada disciplina. Corroborando com tal afirmativa, Freitas (2001) apresenta alguns aspectos que indicam a presença da tendência tecnicista na educação, apontando para mudanças nas práticas pedagógicas em que os alunos não são motivados a reinvestir

conhecimentos, quando se faz exageros em determinados tipos de decorebas ou macetes. Contraindo-se a essa tendência acrescenta:

As novas propostas e orientações pedagógicas estão indicando rumos diferentes, ou seja, que a aprendizagem matemática ocorre através de investigação, de descobertas, de tentativas e erros, de ação e reflexão, de argumentação, contextualização, isto é, pela reconstrução de conceitos através da resolução de situações-problema em contextos diversificados. É claro que uma mudança para esse tipo de postura necessitaria, da parte do professor, de mais trabalho de pesquisa, de leituras, troca de experiências, mas principalmente pela prática de resolução e formulação de problemas de matemática. Como observamos anteriormente, esse é um dos grandes desafios para os profissionais que trabalham na área de Educação Matemática. (FREITAS, 2001, p.104)

O curso de Ji-Paraná que ainda era uma extensão de Porto Velho teve a renovação do reconhecimento em 23 de agosto de 1999, por meio da Portaria nº 1.280 MEC.

O corpo docente permaneceu com as atividades de reestruturação e, em reunião realizada dia 17 de novembro de 1999, o Colegiado de Cursos aprovou a reformulação da Licenciatura em Matemática para as turmas que ingressaram em Ji-Paraná, a partir do vestibular de 2000.

A nova matriz curricular tinha o total 3.160 horas, das quais 120 horas eram práticas junto às disciplinas de Matemática I, II e III e 200 horas na Prática de Ensino I e II, estas últimas correspondiam ao estágio supervisionado e tiveram a seguinte metodologia de trabalho: Os alunos eram divididos em grupos. Cada grupo tinha um professor orientador, estes ficavam sob a responsabilidade da professora Theobald, coordenadora destas disciplinas, que em memorando encaminhado em 15 de maio de 2002, aos orientadores reiterava suas atribuições:

- Elaborar um projeto didático ou plano de ensino para o grupo;
- Acompanhar as fases as fases de preparação e execução das atividades do grupo;
- Orientar os acadêmicos na preparação dos relatórios finais e individuais.

Esse modelo durou pouco tempo em virtude do reduzido número de docentes que assumiam uma carga horária acima da média, com o objetivo de atender todas as disciplinas que eram oferecidas as quatro turmas de Matemática. A partir desta matriz curricular foi adotado o sistema de 100 dias letivos para o semestre. O prazo mínimo de

integralização do curso permaneceu de oito semestres, e máximo de dezesseis, com 40 vagas oferecidas no período noturno e tinha a seguinte composição:

Tabela 14 - Matriz Curricular (2000 - 2005)

| Período | Disciplina | Carga. Horária | | Pré-requisito |
|---------|---|----------------|---------|--|
| | | Teórica | Prática | |
| 1º | Matemática I | 80 | 40 | - |
| | Lógica Matemática | 80 | - | - |
| | Língua Portuguesa | 80 | - | - |
| | Sociologia | 60 | - | - |
| | Filosofia | 60 | - | - |
| 2º | Matemática II | 80 | 40 | - |
| | Cálculo I | 120 | - | Matemática I |
| | Psicologia da Educação | 80 | - | - |
| | Metodologia Científica | 80 | - | - |
| 3º | Matemática III | 80 | 40 | - |
| | Cálculo II | 120 | - | Cálculo I |
| | Geometria Analítica e Vetorial | 80 | - | - |
| | Didática | 80 | - | - |
| 4º | Cálculo III | 120 | - | Calculo II |
| | Física I | 80 | - | Cálculo I |
| | Física Experimental I | 40 | - | Cálculo I |
| | Desenho Geométrico | 80 | - | - |
| | Probabilidade e Estatística | 80 | - | - |
| 5º | Equações Diferenciais | 120 | - | Cálculo III |
| | Geometria | 80 | - | - |
| | Física II | 80 | - | Física I |
| | Física Experimental II | 40 | - | Física Experimental I |
| | Processamento de Dados | 80 | - | Lógica Matemática |
| 6º | Álgebra I | 80 | - | - |
| | Álgebra Linear I | 80 | - | Matemática III |
| | Cálculo Numérico | 80 | - | Proc. dados e Cal. II |
| | Legislação Educacional – Gestão Escolar | 80 | - | - |
| | Física III | 80 | - | Física II |
| 7º | Álgebra II | 80 | - | Álgebra I |
| | Álgebra Linear II | 80 | - | Álgebra Linear I |
| | Análise Real I | 80 | - | Cálculo III |
| | Prática de Ensino I | - | 100 | Didática, Legislação, Matemática I, II e III |
| | Optativa I | 80 | - | - |
| 8º | Análise Real II | 80 | - | Análise Real I |
| | Prática de Ensino II | - | 100 | Prática de Ensino I |
| | História da Matemática | 80 | - | Filosofia |
| | Optativa II | 80 | - | - |

Fonte: DME

A formação de cada professor formador exerceu influência, no processo de construção dessa matriz curricular. Rondônia passava na época por um movimento de chegada de muitos migrantes, vindo de todas as regiões brasileiras, com isso o curso foi se constituindo com professores que traziam suas formações básicas em diferentes modelos pedagógicos, tal diversidade foi positiva para o curso, em especial na reformulação curricular. Esta ação vivenciada por este autor enquanto testemunha ocular foi também observada pela então chefe de departamento professora Beatriz, que fazendo menção à nova matriz curricular afirmou:

A primeira referência seria a formação original de cada um, de cada professor, ele trazia o que ele havia vivenciado na graduação. O curso que nós temos, essa característica de termos professores de várias localidades, então na hora da discussão de uma reformulação de grade, todo mundo pesquisou as suas origens. Qual era sua grade curricular? Qual foi a sua experiência? Para fazer essa discussão, então houve consultas às grades curriculares de outras instituições (GOMES, entrevista concedida em 21 de março de 2013).

A influência do meio onde se vive é inerente ao homem, seja isoladamente ou em um grupo de pessoas de uma mesma época, uma mesma geração. O professor formador traz consigo essas influências para a trajetória do curso onde está atuando. Acerca desta temática Bloch nos fala que:

Os homens que nasceram num mesmo ambiente social, em datas próximas, sofrem necessariamente, em particular em seu período de formação, influências análogas. A experiência comprova que seu comportamento apresenta, em relação aos grupos sensivelmente mais velhos ou mais jovens, traços distintivos geralmente bastante nítidos. Isso até em suas discordâncias, que podem ser das mais agudas. Apaixonar-se pelo um mesmo debate, mesmo em sentidos opostos, ainda é assemelhar-se. Essa comunidade de marca, oriunda de uma comunidade de época, faz uma geração (2001, p. 151).

Apesar da construção deste P.P.P. ter ocorrido até 1999, o curso só foi aprovado por meio da Resolução 334/CONSEPE de 14 de janeiro do ano 2000, entretanto nos referiremos a ele como matriz curricular de 1999.

4.4.1. A emancipação da licenciatura em Ji-Paraná

A historiografia acumula uma diversidade de tempos que perpassam a cronologia da construção dos fatos. Estes vão desde o tempo da documentação ao da pesquisa culminando no tempo para a escrita do texto, vindo a *posteriori* o tempo do leitor, “Por isso, a historiografia se caracteriza como o gênero do desdobramento no

qual convivem várias temporalidades em tensão, que provocam contradições que precisam ser percebidas e moderadas pelo historiador” (MORAES, GAMBETA, 2011, p. 169), neste sentido e, considerando que o curso em Ji-Paraná era uma extensão de Porto Velho, de que forma ocorreu a temporalidade que culminou na emancipação da licenciatura?

A luta pela emancipação da licenciatura em Matemática jiparanense foi árdua. A periodização que a antecedeu foi construída por conflitos da comunidade acadêmica local exigindo maior atenção ao curso. Até a publicação da Resolução 334/CONSEPE de 14 de janeiro do ano 2000, foram necessários 12 anos para que esta licenciatura se tornasse emancipada do curso que o originou em Porto Velho, adquirindo independência, tendo a partir de então Projeto Político Pedagógico e corpo docente próprios.

Foram períodos em que ocorreram mobilizações no sentido de derrubar ações que pediam a suspensão do vestibular e a não realização de concurso para docentes conforme texto presente no Memorando Circular 014/VR de 18 de agosto de 1992 que fazia referência a uma representação contra o projeto PIQUE onde os autores,

[...] apresentaram representação contra o Reitor da UNIR requerendo ao Senhor Procurador da República em Rondônia a anulação do projeto PIQUE, a suspensão do concurso vestibular para o interior e a suspensão do Concurso para Docentes. Esta deve ter sido a primeira vez na história da universidade brasileira em que professores entram na justiça contra a contratação de mais professores. Desnecessário dizer os prejuízos que os Campi teriam se os autores alcançassem êxito na sua funesta intenção (UNIR, Memorando Circular 014/VR, 1992, p.1).

Eram recorrentes as reivindicações do Campus para a Reitoria cobrando investimentos em infraestrutura, acervo bibliográfico, contratação de pessoal docente e administrativo. Houve momento que o descaso era tão eminente a ponto de levar o professor José Carlos Cintra, então diretor do Campus, a publicar em 21 de outubro de 1993 uma carta aberta à comunidade, explicando a situação caótica e pedindo mais respeito a unidade acadêmica de Ji-Paraná:

Gostaríamos que num órgão federal pudesse acontecer um tratamento igualitário, sem discriminações para este Campus e entendemos ainda que a eleição para Reitor já aconteceu e precisamos trabalhar para construção (edificação) deste Campus (JI-PARANÁ, Carta aberta, 1993, p.2).

Cintra havia enviado para o Reitor, um dia antes, em 20 de outubro de 1993 o ofício nº 88 da Diretoria do Campus de Ji-Paraná, relatando em três páginas o descaso

com o Campus, finalizou o documento colocando seu cargo a disposição, caso fosse ele o impedimento para o que chamou de “comunidade marginalizada do Campus” pudesse receber os benefícios a que tinha direito. Os conflitos foram aos poucos se resolvendo e o diretor permaneceu no cargo até meados de 1996.

Há um déficit histórico de licenciados em todas as áreas para atuar nas escolas públicas e, na área de Matemática, este déficit é maior ainda. A microrregião de Ji-Paraná não era e não é diferente. Faltam muitos professores de Matemática sendo, portanto, inconcebível qualquer ação no sentido de fechamento deste curso. Havia na época, o receio de alguns docentes da capital, que com a criação de polos de concentração por área de conhecimento em cada *Campi* do interior por meio do PIQUE, implicaria em suas transferências para estes municípios e, acreditamos que seria esta a motivação dos céticos aos cursos interioranos em especial, a licenciatura em Matemática.

Na busca da construção de nosso objeto que passa por investigar as permanências e rupturas, podemos inferir que a luta por mudanças manifestadas nas tensões entre o curso da capital e do interior levou ao fortalecimento do curso localmente, que através dos enfrentamentos conquistou sua autonomia, suscitada por meio da reforma curricular ocorrida em 1999, caracterizando-se como um dos seus principais ponto de inflexão.

O Estatuto da UNIR havia passado por mudança em 1999, com isso o CONSUN aprovou também o novo regimento da universidade através da Resolução n.º 002/CONSUN, de 21 de agosto de 2000 de tal forma que culminou numa nova estrutura organizacional da universidade.

Independentemente da área de conhecimento, todos os cursos faziam parte de um único Departamento Acadêmico, a última reunião realizada com a estrutura antiga ocorreu em 13 até junho de 2001. Em atendimento as mudanças promovidas pela ruptura com o antigo modelo no *Campus* de Ji-Paraná, foram criados por meio da Portaria n.º 549/GR de 22 de junho de 2001 os Departamentos de Ciências Exatas e da Natureza – DECEN composto pelos cursos de Licenciatura em Matemática e em Física e o DCHS composto pelo Curso de Pedagogia. Ambos ficam submetidos ao CONSEAC, maior instância deliberativa e consultiva no *Campus*.

O Chefe de Departamento, além das funções inerentes a chefia agrega as atribuições anteriormente delegadas ao coordenador de cursos. Todas as decisões administrativas pertinentes ao curso, em nível executivo são designadas ao Chefe de Departamento enquanto que em nível deliberativo e consultivo, ao Conselho de Departamento (CONDEP) formado pelos docentes do curso.

Nas buscas pelos vestígios documentais, encontramos o livro ata e nele o registro da primeira reunião do DECEN, ocorrida em 08 de agosto de 2001, sendo chefe de Departamento a professora Beatriz Machado Gomes.

Em 9 de outubro de 2002, foi aprovado pelo DECEN o seu Regimento Interno. Em consonância com Regimento Interno da UNIR, o Chefe de Departamento, além das funções inerentes a chefia agrega as atribuições anteriormente delegadas ao coordenador de cursos. Todas as decisões administrativas pertinentes ao curso, em nível executivo são designadas ao Chefe de Departamento enquanto que em nível deliberativo e consultivo, ao CONDEP.

4.5 CAMINHANDO PELA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA

O corpo docente da Licenciatura em Matemática de Ji-Paraná, concebendo que a formação do professor perpassa o espaço da sala de aula, buscou alternativas que viessem contribuir, não só com a formação inicial, mas com a formação continuada dos professores de Matemática e de professores que ensinem Matemática, que culminaram nas ações descritas a seguir.

4.5.1 Pós-graduação, *Latu Sensu* em Educação Matemática

Em 1999 o curso de Licenciatura em Matemática em Ji-Paraná, já havia formado 8 turmas de professores (Ciências e Matemática). Todavia esses licenciados, já vivenciando o exercício do magistério, entravam em contato com os docentes formadores do curso de Matemática e buscavam alternativas metodológicas de ensino para suas aulas nas escolas. Em entrevista realizada com Neize Barros, nossa ex-aluna,

questionamos de que forma o curso poderia ter contribuído mais com sua formação, a resposta foi incisiva:

Que a UNIR ensinasse mais os formandos a dá aula. Eu não aprendi a dar aula. Eu aprendi os conteúdos, os conteúdos sim, eu aprendi! A parte metodológica deixou a desejar. A lidar com os alunos? Eu não aprendi a lidar com as crianças, com os alunos. Eu fiz a habilitação para dar aulas de 5ª a 8ª séries e não aprendi a lidar com o aluno (BARROS, entrevista concedida em 25 de fevereiro de 2013).

Observações similares a de Barros, atualmente professora da Educação Básica, nos levaram a refletir sobre nosso papel de professores formadores nos cursos de licenciatura em Matemática. Parte do corpo docente entendia que a formação inicial deveria contemplar aspectos de Educação em conexão com a Matemática, que o curso ofereça aos futuros professores momentos de experiência, no tocante ao ensino desta disciplina. Além do ponto de vista local, Fiorentini pontua outras concepções que estão presentes nas práticas docentes que ensinam Matemática, inclusive nos cursos de licenciatura:

Há, entretanto, diferentes modos de conceber e ver a questão da qualidade do ensino da Matemática. Alguns podem relacioná-la ao nível de rigor e formalização dos conteúdos matemáticos trabalhados na escola. Outros, ao emprego de técnicas de ensino e ao controle do processo de ensino/aprendizagem com o propósito de reduzir as reprovações. Há ainda aqueles que relacionam ao uso de uma matemática ligada ao cotidiano do aluno. Ou aqueles que colocam a educação Matemática a serviço da cidadania (FIORENTINI, 1995, p. 2).

Com a disponibilização de novas legislações voltadas a educação, a exemplo da LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Fundamental (1998), havia por todo o Brasil boas expectativas inerentes à melhoria do ensino. O movimento da Educação Matemática estava se consolidando, o VI ENEM, que ocorreu em São Leopoldo-RS em 1998 também contribuía no sentido de repensar as licenciaturas desta área, ademais a relação dual ensino e aprendizagem, já era na época uma das temáticas mais presentes nas pesquisas em Educação Matemática. Era necessária a criação de fóruns para discutirem especificamente a Educação Matemática:

[...] ao entendimento de membros da SBEM que participavam dos encontros da ANPED, entre 1997 e 1998, da necessidade e possibilidade de se constituir um fórum específico para discussão das pesquisas em educação matemática, em reunião anual que se constituía e se constituiu no fórum maior de discussão das pesquisas que são desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação brasileiros, uma vez que as pesquisas em educação matemática estavam sendo desenvolvidas em programas de pós-graduação vinculados à área de educação (MIGUEL et al., 2004, p.79).

O contexto global, não era diferente no local. O momento era oportuno, pois o curso de licenciatura estava passando por mudanças e poderia se apropriar de alterações curriculares que estavam circulando nacionalmente. Todavia, veio à tona a seguinte reflexão: Como promover as discussões da Educação Matemática localmente? Poderemos minimizar o distanciamento entre ensino e aprendizagem para os novos licenciandos, mas e os professores que já concluíram sua formação inicial?

Cabia então a formação continuada, promover o elo entre dominar o conteúdo e estabelecer ações pedagógicas que promovessem o aprendizado. Nessa perspectiva a professora Aparecida Augusta da Silva, teve aprovado em setembro de 1999, pelo DECEN, o Projeto de Especialização, *latu sensu*, em Educação Matemática. Na justificativa do projeto a autora argumentava:

Acompanhando o Ensino Médio durante alguns anos percebemos a necessidade de reciclarmos nossos professores, que apesar de ter o curso de graduação, sentem a necessidade de novos métodos de ensino. Métodos que ofereçam-lhes instrumentos que melhor se adaptem a realidade escolar do aluno, com esse intuito este projeto de especialização em Educação Matemática foi elaborado. Sabemos que o ideal seria um curso de mestrado, mas infelizmente ainda não estamos preparados para tal passo. Esta especialização visa o uso de material concreto para o ensino da Geometria e da Trigonometria e procura trazer uma visão bastante geométrica do Cálculo, também prioriza o ensino da História da Matemática (ESPECIALIZAÇÃO, 2000, p. 4).

O curso foi criado na modalidade institucional e atendendo o que preceitua a resolução CES n.º 3, de 5 de outubro de 1999 do Conselho Nacional de Educação, sua aprovação nos Conselhos Superiores da UNIR, se deu via Resolução n.º 009/CONSEA, de 17 de abril de 2000, teve início no mesmo ano. A carga horária de 400 horas foi dividida entre as disciplinas:

Tabela 15 - Especialização em Educação Matemática

| Disciplinas | CH |
|---|-----------|
| Metodologia da Pesquisa Científica | 40 |
| Álgebra e aplicações | 40 |
| Trigonometria e aplicações | 40 |
| Geometria e aplicações | 40 |
| Matemática e o Pensamento Lógico | 40 |
| Cálculo Diferencial e Integral com aplicações | 40 |
| Matemática em Laboratório | 40 |
| Docência em Matemática | 60 |
| História da Matemática | 60 |

Fonte: DME

O público alvo era formado por professores graduados em Matemática, com licenciaturas curta ou plena e outros profissionais de áreas afins, de acordo com legislação em vigor no departamento. A maioria dos alunos atuava na Educação Básica trabalhando com disciplinas de Matemática, Física ou Química.

O curso serviu, de acordo com comentários dos alunos em ficha de avaliação da especialização, para reflexão da postura em sala de aula, fazendo que Matemática seja uma disciplina desafiadora.

Houve 3 entradas (2000, 2003, 2006) com 15 vagas por turma. Após 2006, o departamento lançou outros editais para abertura de novas turmas, todavia não foram preenchidas sequer as vagas que formariam uma turma, em virtude de que além da UNIR, outras IES de iniciativa privada, também passaram a oferecer cursos de especialização na área, com isso o curso foi encerrado.

A pós-graduação em voga era *Latu Sensu*, o corpo docente não possuía a titulação necessária para abertura de mestrado. A abertura da especialização em Educação Matemática local acompanhou uma movimentação que ocorria pelo país:

No que tange à área de educação, no Brasil, no final da década de 1980 e início de 1990, começava a se formar um círculo vicioso. [...] Por todo o país era crescente a organização de núcleos de pesquisas em educação matemática nos programas de pós-graduação em educação, além da consolidação dos programas de pós-graduação específicos em educação matemática como o da UNESP Rio Claro e PUC-SP (MIGUEL et al., 2004, p.74).

O pós-graduando para conclusão do curso e obtenção do título de Especialista em Educação Matemática tinha o dever redigir sua monografia em temáticas propostas pela coordenação, ou de sua iniciativa desde que aprovado pelo colegiado e respectivo professor orientador. Após o término das disciplinas tinha o prazo máximo de 6 seis meses para conclusão e defesa pública da monografia. Os trabalhos finais foram pré-cursos da I Semana de Matemática do Campus.

4.5.2 Semana de Matemática

Considerando que as defesas das monografias eram públicas, a então coordenadora do curso de especialização em Educação Matemática, professora Aparecida Augusta da Silva, propõe que seja realizada num evento para socialização destas pesquisas com os alunos da graduação e demais público interessado. As

temáticas das monografias com influência da História da Matemática e que foram apresentados pelos pós-graduandos eram os seguintes:

Tabela 16 – Temáticas das Monografias

| Temáticas | Autor |
|--|-----------------------------|
| Pitágoras e seu teorema | José de Souza Vieira |
| A Matemática de Tales de Mileto e Euclides de Alexandria | Ana Maria Fortunato |
| O pensamento de Aristóteles | Leonice Ferreira de L.Souza |
| As cônicas de Apolônio | Djalma Antônio Santiago |
| A criatividade de Arquimedes | Maria Rosa dos A.Oliveira |
| A Matemática no Renascimento | Geraldo M. C. de Oliveira |
| O pensamento de René Descartes | Shirley Lazarin |
| A Filosofia de Platão | Marinalva Alves de Oliveira |
| O último teorema de Fermat | José Olegário da Silva |
| O cálculo de Leibniz | Vânia Cristina Ferreira |
| A família Bernoulli | Sinval de Souza Silva |
| A genialidade de Gauss | Célia dos Santos |
| Cantor e o infinito | Reginaldo T. dos Santos |
| A história da Contagem | José Oliveira da Silva |
| A história da Geometria | Rosália Maria Duarte |
| A história da Álgebra | João Bosco de Moura |

Fonte: D.M.E.

Advém dessa iniciativa a criação da I Semana de Matemática, que a ela foram agregadas outras atividades (defesas das monografias, palestras, mini-cursos, oficinas, exposição de vídeos) que compuseram a programação do evento ocorrido de 27 de agosto a 9 de setembro de 2001. Alguns professores do curso que tinham concluído seus mestrados apresentaram a comunidade acadêmica suas dissertações, oportunizando aos presentes o conhecimento das produções científicas dos discentes e docentes do curso.

A figura 44 é um registro fotográfico que eternizou a I Semana de Matemática realizada inicialmente no Campus e, nos dias seguintes no auditório da Câmara de Dirigentes Lojistas de Ji-Paraná.



Figura 44 - I Semana de Matemática

Fonte: Arquivo pessoal da professora Renata Gonçalves Aguiar

Nela observamos que os primeiros dias de palestras foram realizados a céu aberto, entre os blocos de salas de aula, pois o *Campus* não possuía um teatro, auditório ou algo do gênero para abrigar o evento. A torcida de todos é para que não chovesse naqueles dias. A iluminação era precária, para tanto foi improvisada uma extensão de lâmpadas que vemos ao fundo. As cadeiras eram trazidas das salas, pelos alunos e professores. Não havia sequer data-show no Campus, foi necessário pedir emprestado a administração da UNIR em Porto Velho.

No transcorrer da semana, o evento científico já tinha conquistado o interesse de toda comunidade acadêmica, de tal forma que um grupo de alunos e professores saiu às ruas a procura e conseguiu o auditório do Comércio de Diretores Lojistas, no centro da cidade, onde as últimas atividades da programação aconteceram. A fotografia exposta pela figura 45 é o registro desse espaço e tempo que marcaram um ponto de inflexão para a história da formação de professores de Matemática em Ji-Paraná, uma ruptura com o modelo de formação anterior que se limitava ao espaço da sala de aula:



Figura 45 - I Semana de Matemática

Fonte: Arquivo pessoal do professor Fernando Luiz Cardoso

A mesa redonda mostrada na figura 45 tinha como temática central as tendências para o ensino de Matemática. O CDL cedeu o auditório com espaço para 200 pessoas. Ao fundo temos as bandeiras de Ji-paraná, Brasil e Rondônia respectivamente. O ambiente era climatizado e assim o evento ofereceu melhores condições de conforto para o público participante. Aparece sentados a mesa, da esquerda para a direita: professora Valmira Gouveia, representante Estadual de Ensino em Ji-Paraná, que abordou acerca do ensino de Matemática nas escolas, bem como os projetos que eram realizados nessa área; em seguida vemos a professora Guiomar Otília Junqueira, que palestrou sobre o uso de tecnologias para o ensino de Matemática; o terceiro é o professor Orestes Zivieri Neto, da UNIR, Campus de Rolim de Moura que trouxe para discussão metodologias de ensino de Matemática, por fim temos a professora Mari Solange Cella, na época era a Secretária Municipal de Educação e trouxe um quadro de reflexão do ensino de Matemática nas escolas urbanas e rurais de Ji-Paraná.

A Semana de Matemática tornou-se tradição em Rondônia e vem sendo realizada há 13 anos consecutivos, com média de 300 participantes. Participam dela estudantes das licenciaturas, professores do Ensino Superior e da Educação Básica, estudantes do Ensino Médio.

Desde a sua primeira edição se percebia, por meio da programação que as atividades emergentes eram relacionadas à Educação Matemática. As temáticas das monografias apresentadas já davam sinal de que havia uma forte tendência presente ao evento e que tais tendências eram reflexos do trabalho docente realizado previamente em sala de aula. As palestras e minicursos davam suporte ao professor acerca de aspectos do ensino e da aprendizagem de Matemática. O curso já apontava que o caminho da formação passa pelo domínio de conteúdo, mas também requer o aprendizado de como ensinar esse conteúdo e para que ensiná-lo, enfim o curso de Licenciatura em Matemática de Ji-Paraná, já apontava indícios para formação do Educador Matemático.

Na sua trajetória já foi realizada paralelamente com eventos dos cursos de Licenciatura em Física, na época era intitulada de Semana de Exatas, com a Pedagogia, quando recebeu o nome de Semana Pedagógica. Atualmente o evento é realizado junto com o curso de Estatística e, este ano, a XIII Semana de Matemática e III Semana de

Estatística, recebeu o nome de Semates²⁴, que é uma junção do evento realizado pelos dois cursos pertencentes ao DME.

Dentre as contribuições propiciadas pela Semana de Matemática, através do espaço dedicado as Comunicações Científicas, os licenciandos sentem-se motivados para iniciação a pesquisa, são instigados a realizarem pesquisa ainda na graduação por meio de projetos como PIBID, PIBIC ou pelo TCC, e o produto dessas pesquisas, ou relatos de experiências são socializados como artigo científico nas modalidades comunicação oral ou pôster. Através dessas atividades, os licenciandos desenvolvem habilidades da escrita, oralidade, leitura e de argumentação ou sistematização de ideias, condições essenciais para a formação de um bom professor de Matemática.

Os licenciandos participam das várias atividades agregando novos saberes para sua formação inicial, todavia nem todos têm essa concepção pois ainda “existe aluno, que chega e diz que só vai participar das palestras na Semana de Exatas, somente para cobrir uma carga horária, esse não sai completo, quer dizer, nenhum aluno sai completo, mas esse sai faltando mais alguma coisa” (CANDIDO, entrevista concedida em 4 de junho de 2013), uma vez que a formação do professor se dá em diferentes espaços formativos.

Por meio do evento, o DME busca ainda propiciar momentos de debates acerca dos trabalhos científicos dos pesquisadores da UNIR e de outras IES brasileiras, assumindo como objetivo cerne, contribuir com a formação inicial dos seus alunos e a formação continuada da comunidade externa e divulgar essa área do conhecimento. “A Semana de Exatas, ela é a grande contribuidora das atividades complementares” (SILVA, Aparecida. entrevista concedida em 23 de agosto de 2013).

O conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da semana proporcionam, nos âmbitos científico e pedagógico, contribuições da área de Matemática e áreas afins, além de mostrar o diálogo dessa disciplina, com outras áreas do conhecimento. Desde a criação da Licenciatura em Matemática, muitas coisas mudaram, porém “o que permanece é justamente a Semana de Matemática que é uma marca do curso” (THEOBALD, entrevista concedida em 23 de maio de 2013). O evento está se fortalecendo entremeio a permanências e rupturas e se tornou ainda um espaço de

²⁴ Site da XIII Semana de Matemática e III Semana de Estatística: <http://www.semates2013.com.br/>

formação inicial para os licenciandos e de formação continuada para os professores em exercício profissional.

Por fim, com a Semana de Matemática, docentes e discentes do curso param por uma semana, e durante as atividades refletem sobre as práticas permeadas pelo curso, estreitam a relação aluno/professor e somando-se a esses atores, juntam-se as contribuições trazidas pelos pesquisadores convidados que proporcionam aos licenciados a aquisição de novos saberes acerca das pesquisas e tendências da Educação Matemática. Todavia perpassando a formação inicial, a Semana de Matemática leva aos professores e alunos da Educação Básica, na condição de formação continuada, novos conhecimentos que podem contribuir para a melhoria do ensino de Matemática nas escolas.

4.5.3 Os Educadores Matemáticos rondonienses se organizando em sociedade

Rondônia é um Estado distante dos grandes centros brasileiros. O curso de Matemática de Ji-Paraná precisava sair do isolamento, era imprescindível que promovesse articulação dos seus licenciandos com outros cursos de Matemática, rompendo os limites geográficos regionais, com o intuito conhecer o que estava sendo desenvolvido no âmbito da Educação Matemática no Brasil. "A vida é muito breve. Isolado, nenhum especialista nunca compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos" (BLOCH, 2001, p. 26). Por meio desses saberes os professores formadores, licenciandos, professores de Matemática da Educação Básica poderiam agregar as suas práticas em sala de aula, outras práxis desenvolvidas pelo país.

Um grupo de docentes formadores entendeu que, se organizando em sociedade facilitaria o acesso às informações pertinentes aos aspectos educacionais da disciplina, tanto no que se refere a Rondônia, quanto o restante do Brasil, já que um bom número de licenciandos e professores não podiam sair do Estado para participar de congressos nas demais regiões brasileiras, seria então interessante trazer alguns Educadores Matemáticos para socializarem seus saberes com o público interessado na cidade de Ji-Paraná. Os objetivos pontuados pela SBEM estavam de acordo com as habilidades que buscavam:

A SBEM tem como finalidade ampla buscar meios para desenvolver a formação matemática de todo cidadão de nosso país. Para isso, ela congrega profissionais e alunos envolvidos com a área de Educação Matemática e com áreas afins e procura promover o desenvolvimento desse ramo do conhecimento científico, por meio do estímulo às atividades de pesquisa e de estudos acadêmicos. É também objetivo da SBEM a difusão ampla de informações e de conhecimentos nas inúmeras vertentes da Educação Matemática (SBEM, 2013).²⁵

Para tanto o grupo entrou em contato com o Conselho Nacional Deliberativo da SBEM, de quem recebeu as instruções para a criação da regional Rondônia. No advento da realização da II Semana de Matemática em 2002, junto à plenária ocorreu o processo de votação, sendo aceito por unanimidade o ato de fundação da regional SBEM-RO. Cabe aqui, abrir espaço, para trazer nossa concepção de Educação Matemática, que mobilizou esta articulação local com o movimento global, para tanto nos apropriamos dos escritos de Miguel e Miorim, quando afirmam:

[...] concebemos Educação Matemática como um tipo de atividade que se processa no interior de um conjunto de práticas sociais (e, portanto interpessoais e/ou institucionais) de qualquer época ou contexto que procuram promover a ação educativa no âmbito da matemática e/ou que tomam por objeto de investigação os processos sociais (subjetivos ou intersubjetivos, institucionalizados ou não) de produção, circulação, apropriação e re-significação dos objetos matemáticos no âmbito de quaisquer práticas sociais em que esse conhecimento circule (2002, p. 186).

Em 2003, durante a realização da III Semana de Matemática, a então presidente professora Célia Maria Carolino Pires veio a Ji-Paraná, no dia 6 de outubro proferiu palestra e minicurso e institucionalizou a SBEM Regional Rondônia, oportunidade em que foi feito o seguinte registro fotográfico:



Figura 46 – Institucionalização da SBEM-RO por Célia Maria Carolino Pires
Fonte: Arquivo pessoal do próprio autor

²⁵ Site da SBEM: www.sbemrasil.org.br acesso em 21 de outubro de 2013.

O movimento da Educação Matemática que já permeava o curso teve um grande reforço na história local com a vinda da professora Célia Carolino que deixou claro na sua fala o quanto é importante que o professor de Matemática assuma seu papel também de Educador Matemático, desenvolvendo ações pedagógicas que favorecem os processos de aprendizado do aluno. Chamava ainda a atenção de nós professores formadores, no sentido de minimizar o distanciamento entre a academia e a escola da Educação Básica. A presidente deu posse à primeira diretoria que foi composta pelos professores:

- Marlos Gomes de Albuquerque – Diretor;
- Arivelton Cosme da Silva – Vice-Diretor;
- Aparecida Augusta da Silva – Primeira Secretária;
- Vânia Cristiane Grosso Ferreira – Segunda Secretária;
- Emerson da Silva Ribeiro – Primeiro Tesoureiro e
- Andréia Silva Brito – Segunda Tesoureira.

Os membros da primeira diretoria atuavam em diferentes espaços de ensino: Os três primeiros eram professores do DME. A professora Vânia atuava na Educação Básica da rede privada de ensino, a professora Andréia pertencia ao quadro de professores da Secretaria Estadual de Educação na cidade de Presidente Médici, enquanto que o professor Emerson, recém-graduado, não exercia a docência.

A sede da SBEM-RO fica localizada no *Campus* de Ji-Paraná. Ao longo do tempo, outros membros da Diretoria Nacional participaram das Semanas de Matemática, trazendo seus conhecimentos e contribuindo com os saberes locais, dentre eles a primeira presidente da SBEM, a Educadora Matemática, professora Nilza Eigenheer Bertoni (2008), que na figura 47, aparece ao lado de discentes e um docente do curso, fazendo visita ao stand da SBEM-RO. Reiteramos que as imagens iconográficas trazem complementos informativos a presente pesquisa “nessa perspectiva, no diálogo com documentos escritos e depoimentos orais, as fotografias ampliam o horizonte das fontes a serem consideradas em pesquisa em história da educação Matemática” (DALCIN, 2012, p. 12), nesse olhar, temos ao fundo o prédio em tijolo aparente que foi construído, em 1994, sob o regime de cooperação financeira, através das doações de docentes e discentes. Sobre a mesa, alguns fascículos da

Educação Matemática em Revista, que a época já eram utilizados pelos licenciandos como aportes teóricos para suas pesquisas de TCC:



Figura 47 – Nilza Bertoni presente a VIII Semana de Matemática
Fonte: Arquivo pessoal do próprio autor

Ao longo do tempo, outros palestrantes a exemplo de Luiz Márcio Imenes (2005), Luiz Roberto Dante (2006), Antônio José Lopes - Bigode (2007), Marco Vieira Teixeira (2008 e 2010), Maria Salete Biembengut (2009), Gladys Denise Wielewski (2010), Ole Skovsmose (2011), Miriam Godoy Penteado (2011), Arlete de Jesus Brito (2012), Erasmo Borges de Souza Filho (2013), também participaram da Semana de Matemática contribuindo com reflexões que levaram ao desenvolvimento da Educação Matemática seja entre o corpo docente do curso de Licenciatura em Matemática local ou com os licenciandos, ou ainda com professores da Educação Básica presentes ao evento.

A diretoria nacional executiva da SBEM promoveu em 2004 o Fórum sobre Currículos de Matemática para a Educação Básica no Brasil, focalizando discussões para se chegar a um consenso acerca do ensino de Matemática na Educação Básica. O evento promoveu a articulação desse curso, através de seus docentes e discentes e de professores de Matemática da Educação Básica em Rondônia com discussões e decisões nacionais acerca do ensino de Matemática.

O curso de Licenciatura em Matemática de Ji-Paraná, através da diretoria da SBEM-RO, participou dessas discussões promovendo o Fórum Estadual. A primeira etapa ocorreu de 5 a 26 de março de 2004, nos municípios que através das Secretarias

de Educação receberam questões norteadoras para a discussão local, estes tinham que fazer uma síntese e levar para discussão em Ji-Paraná. A segunda etapa foi em nível estadual e ocorreu em Ji-Paraná no dia 29 de março de 2004, onde culminou na elaboração de um documento denominado Carta de Rondônia, que teve como objetivo apresentar as reflexões deste estado no Fórum Nacional.

O Fórum foi realizado norteado por algumas questões que foram previamente enviadas pela SBEM nacional e nos levavam a refletir sobre os PCNs. Os educadores que participaram do Fórum, na sua maioria, concluíram que são boas às propostas dos PCNs, porém poucas delas foram implementadas. Ainda de acordo com os participantes, os motivos da não implementação são: falta de maiores esclarecimentos sobre práticas interdisciplinares; falta de espaço para planejamento; sobrecarga dos profissionais da educação; falta de tecnologia apropriada e também foi citada a desvalorização profissional. A carta composta por 21 páginas apresentava a discussão e sugestões de melhoria referentes aos problemas identificados.

A oportunidade foi impar, pois reuniu licenciandos, professores da Educação Básica e do Ensino Superior de Rondônia, refletindo sobre o ensino de matemática e pontuando alternativas para sua melhoria para cada uma das modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos.

O evento em nível nacional ocorreu de 3 a 7 de maio de 2004, na PUC em São Paulo. Foi o I Fórum Nacional das licenciaturas em Matemática que teve como temática: Currículos de Matemática para a Educação Básica no Brasil. Na oportunidade buscou-se consolidar um documento único, construído com as propostas previamente discutidas nos estados da federação. O documento final com as propostas dos Educadores Matemáticos do Brasil foi entregue ao MEC. Registra-se que, o curso de Licenciatura em Matemática de Ji-Paraná, representado através da diretoria da SBEM local foi a única delegação da região norte a participar do evento.

Essa busca de sintonia com expoentes da Educação Matemática, manifestada pela presença deles em eventos locais, foi fundamental para a consolidação do perfil do curso. O corpo docente local foi se apropriando dos saberes que eram socializados por estes palestrantes, promovendo reflexão, mudança de atitudes, contribuindo com a construção da identidade do curso com tendências à Educação Matemática.

4.5.4 O Laboratório de Matemática – LABMAT

Era comum entre professores e seus pares, também entre professores e alunos reflexões acerca de metodologia de ensino da Matemática. Tais discussões ocorriam durante algumas aulas e também em espaço e tempo não oficiais, ou seja, não necessariamente ficavam limitadas as aulas e os debates permeavam também pelos corredores, cantina, enfim, por qualquer espaço do *Campus*.

Ao longo do tempo, tornou-se consenso entre os professores que havia a necessidade de mais espaço físico para que fossem desenvolvidas, além das disciplinas específicas em sala, oficinas didático-pedagógicas, confecção e utilização de material concreto e seminários independentemente das disciplinas. Mas seria restrito ao curso de Matemática? Não, ficaria sob a coordenação de um docente dessa licenciatura, entretanto tendo como público alvo, licenciandos de Matemática e demais professores interessados em trabalhar com a disciplina na Educação Básica ou Ensino Superior. Para tanto, o projeto foi feito e após ser aprovado nos CONDEP e CONSEC foi criado, ou institucionalizado o Laboratório de Matemática – LABMAT, que teve sua aprovação final via Ato Decisório nº 49 do CONSEA em 10 de abril de 2007.

Em 14 de maio de 2007, através da portaria 32/DCJP, o professor Marlos Gomes de Albuquerque, autor do projeto do LABMAT, foi nomeado como o primeiro coordenador. A aquisição do mobiliário inicial foi proveniente de emenda parlamentar. As figuras 48 e 49 mostram o espaço físico destinado ao laboratório de ensino de matemática:



Figura 48 – Material pedagógico do LABMAT



Figura 49 – Visão panorâmica do LABMAT

Fonte: Arquivo pessoal do professor Emerson da Silva Ribeiro

A sala é climatizada e com acesso livre a internet. Possui recursos de multimídia como impressoras, computadores e data-show. Observamos por meio da figura 49, na prateleira, alguns materiais pedagógicos que foram confeccionados em disciplinas do curso pelos licenciandos em Matemática. As mesas redondas foram escolhidas para este ambiente com o objetivo dos participantes sentirem-se próximos da temática que esteja sendo discutida, do material que esteja sendo confeccionado, ou dos colegas favorecendo melhor contato visual. É visível na figura 49, um pôster da SBEM, pois nesta mesma sala está instalada a regional Rondônia desta sociedade. Funciona também como sala de apoio ao subprojeto de Matemática do PIBID, realização de seminários e espaço de apresentação dos trabalhos de conclusão de cursos.

O LABMAT surgiu tendo como objetivos:

- Consolidar-se como espaço de estudos e pesquisas com a finalidade de contribuir com a melhoria de Ensino de Matemática;
- Atender professores da Comunidade, dando-lhes suporte para o ensino da disciplina matemática;
- Atender professores, alunos e técnicos pertencentes ao Campus da UNIR de Ji-Paraná no tocante a área de matemática;
- Proporcionar suporte experimental, aos cursos do Campus através de ensino, pesquisa e extensão na área de matemática.

Por fim, podemos inferir que em síntese o LABMAT ou,

o laboratório de ensino é uma grata alternativa metodológica [...] é uma sala-ambiente para estruturar, organizar, planejar e fazer acontecer o pensar matemático, é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender (LORENZATO, 2006, p. 7).

As disciplinas de características mais experimentais são realizadas nesse espaço, onde existem varias mesas redondas, bancada com computadores, material pedagógico de baixo custo confeccionado pelos alunos e materiais pedagógicos comercializados. Apesar de estar vinculado ao DME, o LABMAT também atendeu ao longo do tempo, professores e disciplinas de outros cursos a exemplo de Teoria e Prática para o Ensino de Matemática e Tecnologias Educacionais do curso de Pedagogia.

4.6 A REFORMULAÇÃO DO CURSO OCORRIDA EM 2006

Algumas ações pedagógicas ocorridas no final do século XX e início do século XXI, desenvolvidas pelo então DECEN, a exemplo da realização da Semana de Matemática e criação do LABMAT não estavam previstas no Projeto Pedagógico do curso. Porém, com a consolidação da Educação Matemática pelo Brasil, o corpo docente se apropriava localmente dessa tendência globalizada.

A matriz curricular em vigor no curso até o ano de 2005 (tabela 14), em parte de contrapunha a este tendência, uma vez que, mesmo com a reformulação realizada em 2000, o curso oferecia uma formação de professores com perfil de Bacharelado e distante de uma Licenciatura. O corpo docente não ficou preso ao PPP, mas a partir das suas práticas promoveu uma ruptura com o modelo de formação que estava posta, por meio dessa práxis, foi se desenhando um novo currículo. A professora Theobald, em entrevista, reforçou nossa acepção:

É natural esse processo de adaptação a novos tempos, novas exigências. Porque, o que eu vejo aqui no nosso Campus, não só no curso de Matemática e Pedagogia, que nós estamos na prática, à frente do Projeto. A gente faz a mudança na matriz curricular, depois que na prática nós já estamos trabalhando. A nossa matriz curricular vem refletir aquilo que a gente trabalha na prática, é um desafio colocar no papel aquilo que fazemos na prática, na Pedagogia isso é muito forte, a nossa pratica está muito a frente do que está escrito no papel. Às vezes eu fico com medo em colocar no papel, um texto que restrinja essa prática, mas a gente não é presa a isso. Você pode observar, que tanto a Pedagogia quanto a Matemática estão muito a frente do que temos proposto no projeto, mesmo assim a gente não se distancia do currículo básico proposto pelo MEC. Não ficamos limitados a matriz curricular, as pessoas não ficam engessadas na questão da matriz curricular (THEOBALD, entrevista concedida em 23 de maio de 2013).

Urgia, e era consenso entre os professores a necessidade de reformulação imediata no currículo do curso de formação de professores de Matemática em Ji-Paraná, pois não mais atendia integralmente as expectativas dos professores formadores e licenciandos.

A necessidade de uma reformulação do curso de Licenciatura em Matemática de Ji-Paraná é fruto de discussão iniciada em 2004, entre professores do antigo DCEN – Departamento de Ciências Exatas e da Natureza. Participaram também dessa discussão alunos de graduação e professores que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio, que juntos perceberam um grande distanciamento entre o curso de formação e a realidade no ensino de matemática da Educação Básica. Estes, na sua grande maioria, afirmavam que um curso de formação de professores deve, além de desenvolver outras competências, destinar atenção especial às necessidades da atuação docente no ensino básico (BASTOS, OHSE, ALBUQUERQUE, 2008, p. 100).

As influências para a mudanças vieram apenas do contexto da história local? Existiram outras motivações que levaram a reformulação do curso, de tal forma que desencadeou uma ruptura com o currículo que estava posto?

As mudanças no P.P.P. suscitaram a partir do local, mas encontraram maior respaldo em ações que estavam circulando globalmente pelo país, a saber:

- A implantação, em 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica por meio da Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002 que instituiu a duração e carga horária nos cursos de formação de professores da Educação Básica. A legislação em tela foi um marco de mudança e melhoria para o presente curso de formação de professores de Matemática;
- Os cursos de Licenciatura em Matemática estavam sendo discutidos em Fóruns estaduais e nacional, promovidos pela SBEM, buscando oferecer a contribuição de vários educadores matemáticos, pesquisadores da área, uma reorientação desses cursos. Os estudos levaram em consideração as Diretrizes Curriculares para a formação de professor, na perspectiva da organização das Licenciaturas em Matemática que possibilitassem aos futuros professores conhecimentos de pesquisas em Educação Matemática e o uso delas em suas práticas. Em 2002, a SBEM publicou um número especial da Revista Educação Matemática em Revista, intitulada Licenciatura em Matemática um curso em discussão²⁶ mostrada na figura 50, com uma coleção de diferentes artigos resultantes das discussões ocorridas até aquela data e que, junto com outros documentos serviu para orientação do corpo docente na elaboração da nova matriz curricular, rompendo com um paradigma de formação estritamente conteudista e caminhando para uma tendência em Educação Matemática. Dentre os elementos trazidos pela revista e que contribuíram com a reflexão do corpo docente acerca da reformulação do curso podemos elencar as temáticas relacionadas ao Parâmetros Curriculares de Matemática para o ensino de Matemática; a competência do ser professor frente as propostas dos PCNEM e seus saberes; a formação do professor

²⁶ Educação Matemática em Revista. Ano 9 – nº 11A – Edição especial, abril de 2002.

pesquisador, além das propostas e desafios pertinentes à avaliação e à formação de professores.

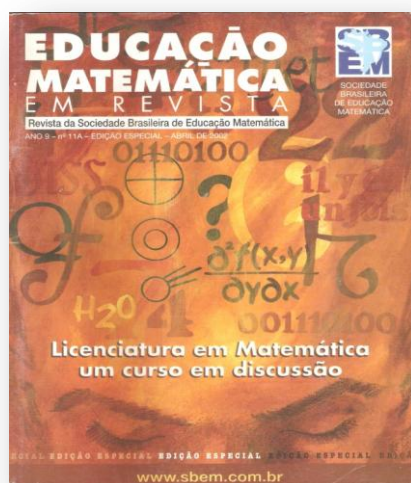


Figura 50 – Número Especial da Revista da SBEM

Um curso de formação de professores, no nosso entendimento, deve permanentemente realizar ações que levem ao redimensionamento de suas políticas de formação, bem como a melhoria e eficácia do seu Projeto Político Pedagógico. Nessa perspectiva, o então chefe do DECEN professor Jorge Luiz Nepomuceno de Lima, em 16 de fevereiro de 2005, nomeia via ordem de serviço nº 2/DCEN/UNIR/JP, comissão para reformulação da Licenciatura em Matemática. O produto resultante de um longo processo de sistematização, pesquisas e discussões culminou na nova proposta pedagógica de formação para a Licenciatura em Matemática que foi aprovada pela Câmara de Graduação, através do parecer nº 585/CGR em 13 de março de 2006, quando passou a vigorar neste *Campus*, tendo a seguinte matriz curricular:

Tabela 17 - Matriz Curricular adotada desde 2006

| Período | Disciplina | Carga Horária | | | Pré-requisito |
|---------|---------------------------------|---------------|---------|-------|---------------|
| | | Teórica | Prática | Total | |
| 1º | Matemática I | 80 | 40 | 120 | |
| | Filosofia das Ciências | 40 | - | 40 | |
| | Língua Portuguesa | 60 | 20 | 80 | |
| | Lógica Matemática | 80 | - | 80 | |
| | Geometria Plana | 60 | 20 | 80 | |
| 2º | Matemática II | 80 | 40 | 120 | |
| | Cálculo Diferencial | 120 | - | 120 | Matemática I |
| | Geometria Espacial | 40 | 40 | 80 | |
| | Metodologia da Pesq. Científica | 80 | - | 80 | |
| 3º | Matemática III | 80 | 40 | 120 | |

| | | | | | |
|----|---|-----|-----|-----|---|
| | Cálculo Integral | 80 | - | 80 | |
| | Psicologia da Educação | 60 | 20 | 80 | |
| | Física Básica | 120 | - | 120 | |
| 4º | Geometria Analítica e Vetorial | 80 | - | 80 | |
| | Iniciação à Modelagem Matemática | 40 | - | 40 | |
| | Cálculo de Funções de Várias Variáveis | 80 | - | 80 | Cálculo Integral |
| | Didática Geral | 40 | - | 40 | |
| | Prática do Ensino Fundamental | 40 | 40 | 80 | |
| | Cálculo Numérico | 20 | 60 | 80 | Cálculo Integral |
| 5º | Tópicos de Cálculo | 80 | - | 80 | Cálculo de Funções de Várias Variáveis |
| | Matemática Financeira | 80 | - | 80 | |
| | Estatística I | 60 | 20 | 80 | |
| | Tecnologias Educacionais aplicadas ao Ensino Matemática | - | 80 | 80 | |
| | Equações Diferenciais | 80 | - | 80 | Cálculo de Funções de Várias Variáveis |
| 6º | Álgebra Linear | 120 | - | 120 | |
| | Estágio Supervisionado do Ens. Fundamental | - | 160 | 160 | Psicologia da Educação e Prática do Ensino Fundamental |
| | Legislação Educacional | 40 | - | 40 | |
| | Prática do Ensino Médio | - | 40 | 40 | |
| 7º | Álgebra I | 80 | - | 80 | |
| | Estagio Supervisionado do Ens. Médio I | - | 80 | 80 | Psicologia da Educação e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental |
| | Variáveis Complexas | 80 | - | 80 | |
| | Optativa | 80 | - | 80 | |
| | História da Matemática | 80 | - | 80 | |
| 8º | Análise Real | 80 | - | 80 | Cálculo de Funções de Várias Variáveis |
| | Estágio Supervisionado do Ens. Médio II | - | 160 | 160 | Estagio Supervisionado do Ensino Médio I |
| | Trabalho de Conclusão de Curso | - | 40 | 40 | Metodologia da Pesquisa Científica e Estágio Supervisionado do Ensino Médio I |
| | Seminários de Matemática | - | 40 | 40 | |

| | | | | |
|------------------------------|--|----------------|----------------|--------------|
| Atividades Extra-sala | | 120 | | |
| Total | | | | |
| | | Teórica | Prática | Total |
| | | 2140 | 1060 | 3200 |

Os pontos de inflexão ora apresentados, não devem ser enunciados apenas de forma descritiva, eles exigem a emergência de uma análise crítica, deste pesquisador, “Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção. No princípio, é o espírito. Nunca [em nenhuma ciência,] a observação passiva gerou algo de fecundo. Supondo, aliás, que ela seja possível” (BLOCH, 2001, p. 79), desta forma, emergiram algumas questões de análise: Quais foram as rupturas mais significativas? Quais aspectos, neste novo modelo, dão vestígios de apropriação de uma tendência de formação do Educador Matemático em detrimento da formação do Matemático?

As respostas aos dois questionamentos não estão dissociadas, uma vez que as mudanças ocorreram na perspectiva de romper com um paradigma de formação, em que “o professor concebe a Matemática como uma ciência exata, logicamente organizada e a-histórica ou pronta e acabada” (FIORENTINI, 1995, p. 4), mas construir uma formação em que possa contribuir para que o professor conceba em suas práticas pedagógicas, a Matemática “como uma ciência viva, dinâmica e historicamente sendo construída pelos homens, atendendo determinados interesses e necessidades sociais” (Ibidem, loc. Cit), um educador matemático. Assim passaremos a analisar as rupturas existentes com o modelo anteriormente estabelecido e que buscaram saberes matemáticos permeados pela nova tendência de formação.

O novo modelo de formação incluiu novas disciplinas que, em conjunto com as anteriormente existentes, dão ao futuro professor melhores instrumentos de análise e crítica, bem como elementos de intervenção no tocante às alternativas pedagógicas. As novas disciplinas são: Filosofia das Ciências, Física Básica, Química Básica, Iniciação a Modelagem Matemática, Prática do Ensino Fundamental, Prática do Ensino Médio, Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, Trabalho de Conclusão de Curso, Seminários de Matemática, Tecnologias Educacionais aplicadas ao Ensino de Matemática e Matemática Financeira.

O espaço de formação não deve ser restrito a sala de aula, nessa perspectiva há a exigência que o licenciando cumpra pelo menos 120 horas de atividades extraclasse, elas se remetem a participação destes em: eventos educacionais, tais como seminários, congressos, works shops, preferencialmente apresentando artigos, relatos de experiências construídos nas disciplinas do curso; Estágios nos laboratórios da UNIR;

Projetos institucionais a exemplo do PIBID e PIBIC; Monitorias de disciplinas; Extensão universitária. Pressupomos que através dessas ações o futuro professor, poderá construir competências que certamente minimizarão os choques enfrentando no início de carreira docente.

Dentre as indicações que compõem as Diretrizes Curriculares, uma delas se refere as práticas docentes, reiterando que elas devem está presente em todo o curso e permear toda a formação do professor, não se restringindo apenas aos estágios. Nesta concepção, o novo modelo traz um total de 1.060 horas práticas que estão distribuídas ao longo do curso, do primeiro ao último semestre, possibilitando maior tempo para experiência da práxis e desenvolvimento de habilidades inerentes a este ofício. Por meio desta ação pretende-se romper com o modelo existente desde a criação dos cursos de formação de professores, que ficou conhecido como “3 + 1”, três anos que possibilitavam o título de Bacharel em Matemática e, com mais um ano, a formação pedagógica adquirida no curso denominado de Didática, cumprindo esses requisitos, obtinha-se o título de Licenciado em Matemática.

Através das disciplinas de Seminários de Matemática, Práticas de Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso e as atividades extra-sala, que não constavam dos modelos anteriormente estabelecidos, os licenciandos terão elementos contributivos para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e profissional, pois serão motivados a iniciação a pesquisa científica, rompendo com um modelo de formação centrado apenas no professor formador. Entretanto, as mudanças das concepções de ensino não ficaram restritas a inclusão de novas disciplinas, mas estão presentes também nas disciplinas já existentes e que permaneceram, elas se apropriaram de transformações em seu interior tendo o objetivo de se constituírem em disciplinas de matemática para professores de matemática. O movimento da Educação Matemática, portanto, adentra todas as disciplinas do curso.

Os Estágios tiveram sua carga horária aumentada para 400 horas. Foram subdivididos em três momentos: Um dedicado ao Ensino Fundamental com 160 horas (6º período) e, outros dois para o Ensino Médio com 240 horas (7º e 8º períodos). Outro diferencial no presente modelo é que antes da realização do Estágio, o licenciando deve cursar as disciplinas Práticas de Ensino voltadas especificamente para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores desencadeou por todo o país, uma revisão dos currículos das licenciaturas. Havia a época, por parte da comissão que atuou na reestruturação do presente curso, a perspectiva de conceber um novo modelo de Licenciatura em Matemática, pautado na necessidade de levar o professor a repensar seu papel perante o aluno que viesse a contribuir com o processo ensino e aprendizagem:

O momento atual concentra esforços para desvelar, de maneira mais eficiente, a formação de professores em matemática, com concepções mais voltadas para os aspectos que propõem a Educação Matemática. [...] Seu avanço depende, fortemente, de investimentos na formação inicial e continuada de professores (BASTOS, OHSE, ALBUQUERQUE, 2008, p. 100).

O novo projeto implantado caracterizou-se, portanto, um ruptura com o modelo de conhecer a Matemática pela Matemática, para uma perspectiva de Educação Matemática.

4.6.1 Os embates em busca de uma melhor perspectiva formativa

Durante o período de discussões que levou a reformulação curricular ocorrida em 2006, o DECEN era composto por dois cursos de Licenciatura: Matemática e Física. O corpo docente da Licenciatura em Matemática era pequeno, composto por apenas cinco professores efetivos que participaram diretamente das discussões referentes às mudanças no currículo local, havia entre estes, quase na sua totalidade, um consenso na perspectiva formativa do professor de Matemática e que resultou na matriz curricular apresentada por meio da tabela 17. Ressalta-se que o professor Fernando reconhece a necessidade de articulação entre o grupo de disciplinas de formação específica e de formação pedagógica, todavia comenta que:

Então com essa mudança houve um equilíbrio, por um lado você aprende matemática e, por outro lado, você está preocupado em passar aquele conteúdo com clareza, embora eu ache que hoje com a mudança da grade, o pessoal sabe muito menos matemática do que com a grade antiga (CARDOSO, entrevista concedida em 27 de março de 2013),

o professor já trazia a época suas concepções neste sentido, que foram discutidas pelo grupo, porém chegou-se ao entendimento que a formação de professores de Matemática deve proporcionar ao licenciando espaços formativos que estabeleçam relações entre o saber matemático, mas também saberes pedagógicos de como ensinar essa disciplina.

No final da década de 1980 e continuando na década seguinte via-se o movimento da Educação Matemática em plena expansão pelo país, este conseqüentemente trouxe influencia para o curso localmente, quebrando paradigmas, conforme reconheceu o mesmo professor, quando afirmou:

Eu acho que na verdade ele [o curso] perdeu o perfil inicial dos professores aqui da época de 80. O que foi feito foi mudar aquela grade que ele tinha na cabeça e achava que era o bom, que era mais carregada de matemática pura e menos disciplina de Educação. Na verdade quebrou um paradigma, porque mudou uma grade, onde tudo mudou, estava naquele processo e não tinha uma formação com a grade, naquele tipo. Tecnicamente, naquela época, nem existia curso de Educação Matemática, ou existia pouco. Hoje não, hoje existem vários cursos de Matemática, Educação e Matemática (CARDOSO, entrevista concedida em 27 de março de 2013).

Essas discussões tinham como objetivo, agregar ao curso a melhor qualidade de ensino, porém, esse conceito “varia de acordo com as concepções epistemológicas, axiológico-teleológicas e didático-metodológicas daqueles que tentam produzir as inovações ou transformações do ensino” (FIORENTINI, 1995, p. 2) sendo, portanto, um processo de embates buscando desvencilhar-se de antigas concepções que vão se modificando historicamente.

Para Marc Bloch, as crises e crenças que levantam discussões acerca de diferentes aspectos possibilitam maior clareza para a história, pois, “a pacífica continuidade de uma vida social sem rasgos de febre mostra-se menos favorável do que às vezes se acredita à transmissão da memória” (BLOCH, 2001, p 85).

Os rasgos de febre definidos por Bloch (2011) vieram à tona, quando a comissão constituída por professores da licenciatura em Matemática apresentou o projeto para discussão em reunião do DECEN, na oportunidade, suscitou o debate entre docentes dos cursos de licenciatura em Física e de Matemática acerca das diferentes concepções imprescindíveis a um curso de formação de professores. A professora Ana Fanny, docente da licenciatura em Matemática lembra que:

Os embates nas reuniões dentro do Departamento ocorriam com os professores da Física, principalmente nos momentos de discussão dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, a gente tinha uma visão, talvez pela prática, pelo perfil, essa era a minha impressão, [...]. Um número razoável de professores da Física, não tinha a vivência de docência, eles tinham dificuldades de compreender a importância das questões pedagógicas para a formação desses professores. Os embates eram grandes, eles tinham o olhar como se o curso fosse um bacharelado, o curso tinha que ter o perfil de bacharel, tinha que formar pesquisadores. A questão é que tinha que dá primazia a uma qualidade, mas uma qualidade para quê? Para o destaque

na pesquisa, o destaque para que esses alunos entrassem nos cursos de pós-graduação (BASTOS, entrevista concedida em 24 de outubro de 2013).

A visão de formar um professor estritamente preocupado apenas com o conteúdo, sem domínio de ações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem ou de pressupostos teóricos que levassem a reflexão de suas próprias práticas não era abraçada pelos docentes da Matemática.

Havia necessidade de conseguir espaço, dentro na matriz curricular, para incluir disciplinas que articulassem o bloco de formação específica com as de formação pedagógica, porém tal percepção não era unanimidade entre os membros do DECEN, “eu lembro que houve muita pressão dos professores de Física para a gente manter as disciplinas de Física, na grade de Matemática. A gente não era muito favorável a isso, de tal forma que acabamos deixando apenas uma disciplina de física com 120 horas” (OHSE, entrevista concedida em 30 de maio de 2013). Os docentes da Matemática entenderam que, caso o licenciando em Matemática desejasse aprofundar seus conhecimentos na área de conhecimento de Física, poderiam cursar disciplinas, na condição de aluno especial naquela licenciatura.

Ainda na reformulação curricular, outro momento de discussão foi pautado no conhecimento prévio que o aluno deveria possuir para cursar Cálculo, disciplina esta que tem grande índice de evasão no curso. A professora Ana Fanny destaca que dentre as dificuldades,

A primeira ainda era com o grupo dos professores de Física, levou um tempo para eles aceitarem que a gente precisava de algumas disciplinas de pré-requisito ao Cálculo, que na verdade era a retomada de alguns conteúdos do ensino médio, que a gente sabia que esses alunos não tinham tido acesso, para se inserir, para facilitar a compreensão e diminuir a evasão deles no Cálculo, principalmente na disciplina de Cálculo, que havia uma grande evasão, tanto no curso de Matemática, quanto o de Física (BASTOS, entrevista concedida em 24 de outubro de 2013).

No final ficou aprovado o oferecimento das disciplinas Matemática I no primeiro semestre e Matemática II no segundo semestre, paralelamente com o Cálculo Diferencial. Na atualidade Matemática I e II são ministradas no primeiro semestre, enquanto que Matemática III é oferecida junto com o Cálculo Diferencial no segundo semestre do curso. Percebemos que esta mudança tem diminuído o número de alunos evadidos nos Cálculos.

As alterações curriculares ocorridas em 2006 não resolveram todos os problemas. A professora Beatriz que atuou nesta licenciatura nos seus primórdios acredita que:

Muita coisa mudou na área de Educação e tem mudado de uma forma muito rápida. As escolas, os cursos de licenciaturas em geral, não têm acompanhado essas mudanças. Tanto a parte específica de conteúdos, como a parte didática, elas ainda estão fracionadas, elas estão distantes (GOMES, entrevista concedida em 21 de março de 2013),

é imprescindível que o curso esteja permanentemente revendo seu projeto, pesquisando sobre metodologias que contribuam de melhor maneira com a formação de professores de Matemática em Ji-Paraná e região.

Os períodos de crises e embates ficaram marcados na trajetória do curso, provocaram ruptura de modelos formativos e serviram de amadurecimento. Os conflitos compõem a presente história não por acaso, pois Le Goff (2003) afirma que a periodização histórica traz a prerrogativa de “privilegiar as revoluções, as guerras, as mudanças de regime político, isto é, a história dos acontecimentos” (p. 209), dessa forma o curso, diante dos acontecimentos, foi construindo a sua história.

4.6.2 A concepção de Educação Matemática presente no discurso e práticas docentes dos sujeitos entrevistados

Após o processo de qualificação, retomamos a leitura das entrevistas até então realizadas, onde confirmamos a presença de cultura formativa que vinha se delineando na trajetória do curso, de tal forma que a nova perspectiva formativa ocorrida com a mudança curricular implantada a partir de 2006, tornou-se um marco histórico local, uma história construída por documentos, mas também por vários seres sociais através de suas memórias, ou uma “história dita ‘nova’, que se esforça por criar uma história científica a partir da memória coletiva, [...] História que fermenta a partir do estudo dos ‘lugares’ da memória coletiva” (LE GOFF, 2003, p. 467).

A seguir trazemos fragmentos das entrevistas de alguns depoentes confirmando tal acepção. O professor Fernando faz um paralelo do curso antes da reformulação e o da atualidade:

Quem estudou na UNEC em 1980 ainda lembra, nós tínhamos um curso de Matemática mais voltado para a matemática pura, sem pensar muito na

Educação, ou na forma de ensinar todo o conteúdo, o importante mesmo era fazer conta. E o nosso curso [em Ji-Paraná] também tinha esse perfil, no começo, pela influência do pessoal da década de 80, então a UNIR tinha essa cara. Com a mudança da grade, em 2006, acabou acontecendo uma mudança mais voltada para educação focada na formação e, com isso, foram tiradas disciplinas mais pesadas e incluídas algumas de caráter pedagógico. Teve uma mudança em 1999, porém a mais significativa mesmo foi em 2006 (CARDOSO, entrevista concedida em 27 de março de 2013).

Os docentes formadores perceberam que um curso de licenciatura deve fazer a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, nessa concepção, a professora Ana Fanny acrescentou que,

os professores da Matemática eram poucos, tinham uma formação mais vinculada a Educação, tinham lecionado nos Ensinos Fundamental e Médio, compreendiam essa dinâmica da transição do Ensino Médio para o Superior, tinham uma tolerância maior as dificuldades que os alunos traziam quando entravam na licenciatura. [...] Quando o grupo da Matemática ficou mais afinado, a gente tinha mais discussões, a gente conversa sobre os problemas que ocorriam na sala de aula, sobre os encaminhamentos do curso (BASTOS, entrevista concedida em 24 de outubro de 2013).

A professora Theobald acrescenta que o docente deve se apropriar de um perfil pedagógico e relata um pouco dessa construção formativa do perfil que foi adotado pelo curso ao longo do tempo:

Por ser um curso de licenciatura, o que teve muitos debates. Foi justamente esse discernimento entre o curso de Matemática em si, que seria o bacharelado e o curso que a gente queria que fosse mais voltado para a formação de professores, que tivesse essa marca de licenciatura. Graças a DEUS a gente, aos poucos foi se adequando a isso, a Educação Matemática. Os professores que foram chegando, foram assumindo isso e o que eu lembro é que nós colocamos como movimento forte, foi à necessidade de formar professores de Matemática para o Estado de Rondônia, que a gente sabe que é uma necessidade, uma realidade, e precisava responder a essa demanda local, e também no sentido dos professores, o corpo docente da universidade quando foi ingressando, tivesse mais este perfil, um perfil pedagógico. Essa era uma preocupação, e eu acredito que importante. [...] Quem já foi professor na Educação Básica, entende melhor como formar o professor para atuar na Educação Básica (THEOBALD, entrevista concedida em 23 de maio de 2013).

Concordamos com Theobald, pois se o formador tiver em sua graduação o curso de Licenciatura e agregando a sua formação a vivência da docência na Educação Básica, ele compreenderá melhor as angústias e ansiedades que permeiam o processo de formação desses futuros professores de maneira que, naturalmente, a relação dicotômica aluno/professor será exercida por ambos de forma motivadora, pois existem vários estudos desenvolvidos na área de psicologia comprovando que a afetividade contribui significadamente com o processo de aprendizagem. O exercício da docência do próprio professor formador carece ser exercido nessa concepção, a fim de que, os licenciandos

possam tomar como referencial para suas aulas. Os reflexos dessa relação são pontuados no curso tema da presente pesquisa, pela professora Aparecida:

Além de tudo trabalhar uma questão que eu defendo muito, afetividade, a Matemática tem o carisma. A Matemática que é formada por pessoas, ou seja, um grupo de profissionais que trabalha, um grupo extremamente afetivo, que acaba tendo uma ligação grande com o aluno. O aluno não é só mais um número, ele é o ser que a gente sabe o nome. Eu acho que a academia é essa coisa. Você é formado pelo grupo que tem. Se você chega num grupo que é afetivo, que trata bem, que chama pelo nome, você automaticamente é convidado a ser afetivo. Se você chega num grupo que tem mais atrito talvez você tivesse mais atrito. Um grupo que se conhece, que se respeita e, isso passa para o curso (SILVA, Aparecida. entrevista concedida em 23 de agosto de 2013).

O perfil de compromisso com o aluno, com a formação do futuro professor, enfim com a Educação também é lembrado pelo professor Lenilson:

O que o professor fazia lá em 1995, quando eu comecei, o comprometimento do professor, a dedicação, a responsabilidade com os alunos, continua e isso é positivo. Você pode mudar o que for, pode virar o projeto de cabeça para baixo, mas se não houver o comprometimento não existe resultado. Chegam os professores novos, mas a grande maioria incorpora o espírito do Departamento e os professores que estão aqui há mais tempo, professor Arivelton, professora Aparecida, professor Marlos, professora Ana Fanny transmitem isso, esse comprometimento, o grupo que chega percebe isso e continua esse trabalho. Esse comprometimento é passado para o aluno, o aluno sente quando o professor é comprometido (CANDIDO, entrevista concedida em 4 de junho de 2013).

A mesma concepção é destacada durante a entrevista concedida pela professora Ana Fanny:

Nosso Departamento, com todas as diferenças que a gente tem, cada um tem um perfil, uma personalidade, mas eu acho que enquanto grupo sabe ouvir, quando um fala, o outro para e ouve, por mais que a gente tivesse nossas diferenças, o grupo se apoia um no outro, para conversar, para perguntar. [...] Nosso Departamento é muito respeitoso com o professor, todo mundo pode falar, mas também a gente é muito pragmático, ou seja, a reunião começa em tal horário e termina em tal horário, se não deu para discutir, em outra a gente termina (BASTOS, entrevista concedida em 24 de outubro de 2013).

A nosso ver, a formação do professor de Matemática, ou do Educador Matemático, passa pela formação específica, porém articulada a pedagógica. O ex-professor do curso Marcos Ohse, atualmente docente da UFFS, reitera essa concepção quando, em entrevista, afirmou: “tanto a parte de conteúdos específicos quanto de formação pedagógica, os dois [blocos de disciplinas] são importantes, [...] não tem como você querer formar o professor de Matemática somente com conhecimentos específicos, é impossível” (OHSE, entrevista concedida em 30 de maio de 2013).

Percebemos na fala desses professores a presença do movimento da Educação Matemática que veio crescendo no curso. Junto aos documentos analisados, os testemunhos evidenciam uma cultura de formação de professores de Matemática em Ji-Paraná, uma cultura que vem se consolidando com seres sociais vindo de diferentes regiões brasileiras e que se fortaleceu com a mudança curricular ocorrida em 2006.

Reiteramos que a respectiva matriz curricular está em vigor até o tempo presente, entretanto já carente de nova reestruturação, tendo na atualidade, uma comissão desenvolvendo estudos para este fim.

4.6.3 As pesquisas desenvolvidas por meio do TCC

A última reformulação curricular ocorrida e que passou a ser validada a partir de 2006 incluiu, pela primeira vez, na presente licenciatura, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Anteriormente nos anos 1990 e 1991, o TCC fez parte da matriz curricular, entretanto o curso era Ciências.

A partir do novo modelo, por estar vivenciando uma nova atividade no processo de formação de professores, havia por parte do DME a necessidade de regulamentação para as novas ações, dentre elas o TCC. O processo se deu permeado por várias reflexões, culminando da Normatização 001/2010, que foi aprovada em 24 de fevereiro. Mas, o que se pretendia com a inclusão do TCC? Em quais aspectos ajudaria a futuro professor? A resposta pode assim ser sintetizada:

Art. 2º. O objetivo do desenvolvimento do TCC por parte dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, *Campus* de Ji-Paraná, é proporcionar a eles a oportunidade de demonstrar a vivência e o aproveitamento do curso, o aprofundamento temático, o estímulo à produção científica, a consulta de bibliografia especializada e o aprimoramento da capacidade de interpretação em sua área de formação (JI-PARANÁ, *NORMATIZAÇÃO 001/DME*, 2010, p.1).

O curso de formação de professores deve oportunizar aos licenciandos, o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências de forma que se constituam como auxílio pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem. O TCC que começa a ser construído a partir dos Seminários de Matemática, portanto, um ano antes de sua defesa pública, com o acompanhamento de um professor orientador, além de promover a iniciação à pesquisa científica, possibilita ainda ao futuro professor ampliar

os conhecimentos sistematizados no tocante a escrita, leitura, interpretação, concatenação de ideias, argumentação.

Distanciando um pouco nosso olhar do curso local, em Ji-Paraná, no que se refere as disciplinas ou atividades que possibilitem a realização de pesquisas e TCC, especificamente nos cursos de licenciatura em Matemática, emergiu o questionamento: Como está circulando esta temática nos demais recantos brasileiros? Na busca por respostas, deparamo-nos com resultados não tão satisfatórios, de acordo com pesquisa publicada no segundo semestre de 2009, portanto 7 anos depois de implantação da Diretrizes Curriculares Nacionais, Gatti e Barreto (2009) mostraram como resultado de pesquisa realizada com as licenciaturas em Matemática, que apenas 3,7% do total da carga horária eram destinadas a esta atribuição, as autoras observaram ainda que, apesar da elaboração do trabalho de conclusão de curso ser item obrigatório para a obtenção do diploma de licenciado em Matemática, nem todas as instituições tinham implantado disciplinas relacionadas a pesquisa e TCC. Salienta-se que, através de outras ações desenvolvidas por projetos como o PIBIC e o PIBID, o licenciando participante tem maior contato com o universo da pesquisa, entretanto estes projetos não são extensivos a totalidade dos alunos.

De posse desse quadro global, voltemos nossas atenções ao quadro local. A primeira turma de licenciandos, que estava cumprindo a nova matriz curricular resultante dessa reestruturação, com defesas de seu TCC's, terminou o curso no final de 2009. Considerando que na presente pesquisa, estamos construindo a história do curso, tendo como período de estudos (1988-2012), veio a seguinte curiosidade que nos propusemos a desmistificar: Quais tendências estão tomando as pesquisas de TCC, no curso de licenciatura em Matemática, na cidade de Ji-Paraná? Para nossa análise, trazemos através da tabela 18 a seguinte síntese:

Tabela 18 – Temáticas presentes nos TCC's (2010-2012)

| Título/Autor | Ano | Orientador |
|---|------------|-------------------------|
| Erros em Matemática: Um estudo diagnóstico com alunos do 1º ano do ensino médio. <i>Rosa Lunas dos Santos (SANTOS, R. L. 2010)</i> | 2010 | Ana Fanny B. O. Bastos |
| Aplicação de Derivadas. <i>Anderson Marcolino de Santana (SANTANA, 2010).</i> | 2010 | Reginaldo T. dos Santos |
| Uma visão do contexto histórico da matemática. <i>Clayton Guerra Mamede (MAMEDE, 2010)</i> | 2010 | Marcos L. Ohse |
| Didática da Resolução de Problemas de Matemática. | 2010 | Ana Fanny B. |

| | | |
|---|------|--------------------------|
| <i>Ana Itamara Paz de Araújo (ARAÚJO, 2010)</i> | | O. Bastos |
| Caracterização do carbono dissolvido na solução do solo de um fragmento florestal na Amazônia Ocidental – Rondônia. <i>Reginaldo Felix de Souza (SOUZA, R. 2010)</i> | 2010 | Beatriz M. Gomes |
| Determinação e validação do coeficiente de cultura e estimativa da Evapotranspiração para gramínea <i>Bachiaria Brizantha</i> no Estado de Rondônia. <i>Diego Jatobá dos Santos (SANTOS, D.J. 2010)</i> | 2010 | Renata G. Aguiar |
| Análise da história da Matemática presente nos livros didáticos do Ensino Médio utilizados em escolas da rede pública estadual no município de Ji-Paraná: uma abordagem qualitativa. <i>Joziene Batista Alves (ALVES, J. 2010)</i> | 2010 | Emerson da S. Ribeiro |
| A importância da matemática financeira no ensino fundamental e médio. <i>Duane Gomes dos Santos (SANTOS, D. G. 2010)</i> | 2010 | Marcos L. Ohse |
| A importância da matemática aplicada nos cursos de administração, ciências contábeis e economia. <i>Moizilene Chagas Cortes (CORTES, 2010)</i> | 2010 | Marcos L. Ohse |
| Formação de professores de Matemática e o uso de Tecnologia como ferramenta de ensino. <i>Sebastiana Alves da Silva Nascimento (NASCIMENTO, 2010)</i> | 2010 | Marlos G. de Albuquerque |
| A qualidade do Ensino e Aprendizagem de Matemática segundo visão dos alunos. <i>Gleicy Mirelly de Souza (SOUZA, G. 2010)</i> | 2010 | Marlos G. de Albuquerque |
| Estranhamentos e possibilidades de exploração das TICs a partir da análise de um livro didático de Matemática do Ensino Médio adotado em escolas públicas de Ji-Paraná/RO <i>Ewerton Rodrigues Andrade (ANDRADE, E. 2011)</i> | 2011 | Emerson da S. Ribeiro |
| Concepções de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem da Matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo com professores da rede pública de ensino de Ji-Paraná <i>Mirani dos Santos Alves (ALVES, M. 2011)</i> | 2011 | Emerson da S. Ribeiro |
| Aplicação de Equações Diferenciais. <i>Sérgio dos Santos Alitolef (ALITOLEF, 2011)</i> | 2011 | Reginaldo T. dos Santos |
| Desmotivação e antipatia pela disciplina de Matemática no 1º ano do Ensino Médio: estudo de caso. <i>Edileide da Silva Bento (BENTO, 2011)</i> | 2011 | Lenilson S. Candido |
| Redução da carga horária no Ensino Médio: uma análise frente aos desafios da prática docente no município de Ji-Paraná-RO. <i>Jonatha Daniel dos Santos (SANTOS, J. 2011)</i> | 2011 | Marlos G. de Albuquerque |
| Reeducação carcerária e Educação Matemática: o caso da escola da penitenciária Dr. Agenor Martins de Carvalho. <i>Cerly Targa dos Santos (SANTOS, C. 2011)</i> | 2011 | Kécio G. Leite |
| A história da Matemática no Ensino Fundamental: uma análise dos livros didáticos de Matemática utilizados nas escolas públicas de Ji-Paraná. <i>Joab de Souza Pena (PENA, 2012)</i> | 2012 | Emerson da S. Ribeiro |
| A relação entre a Matemática Formal e a Matemática Informal na visão dos professores de Matemática da EJA do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Ji-Paraná/RO <i>Robson Ronque dos Santos (SANTOS, R. R. 2012)</i> | 2012 | Emerson da S. Ribeiro |
| Investigação sobre algumas produções de significados e | 2012 | Marlos G. de Albuquerque |

| | | |
|--|------|-------------------------|
| dificuldades encontradas por acadêmicos de Matemática durante o Estágio Supervisionado. <i>Mariza dos Santos (SANTOS, M. 2011)</i> | | |
| Metáforas utilizadas por uma professora de matemática do Ensino Médio de uma escola pública situada em Ji-Paraná/RO. <i>Marcelo Moysés Corilaço (CORILAÇO, 2012)</i> | 2012 | Kécio G. Leite |
| Concepções de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem da Matemática para alunos surdos: um estudo com docentes de uma escola pública de Cacoal – RO <i>Alice Morais Torres (TORRES, 2012)</i> | 2012 | Emerson da S. Ribeiro |
| Matemática aplicada a agrimensura. <i>Claydaiane Ferraz Andrade (ANDRADE, C. 2012)</i> | 2012 | Arivelton C. da Silva |
| Equações Diferenciais aplicadas a Biologia <i>Cleudson Bruno de Abreu Coelho Barreto (BARRETO, 2012)</i> | 2012 | Reginaldo T. dos Santos |
| A Matemática na construção civil. <i>Elihebert Saraiva (SARAIVA, 2012)</i> | 2012 | Reginaldo T. dos Santos |

Fonte: Livro ata de TCC

De posse dos 26 trabalhos de conclusão de cursos acima inventariados, nos dedicamos a identificar quais tendências de pesquisas estão emergindo localmente. De antemão, reiteramos que dentre os autores, vários casos pontuou-se como o primeiro contato com a pesquisa, uma vez que não participaram, ao longo do curso, de projetos que proporcionassem a realização dessa atividade, portanto são investigações educacionais, ainda incipientes, mas que atendem o rigor necessário para um trabalho de graduação.

Buscamos agrupar os trabalhos por linha de pesquisa, ou através de suas temáticas, ou ainda pelos objetivos a que se propuseram.

Os trabalhos realizados por (CORTÊS, 2010), (SANTANA, 2010), (SOUZA, R. 2010), (SANTOS, D. J. 2010), (ANDRADE, C. 2012), (ALITOLEF, 2011), (SARAIVA, 2012) e (BARRETO, 2012), investigaram a aplicação da Matemática e sua importância em outras áreas de conhecimento. A contextualização matemática foi uma das habilidades desenvolvidas por estes futuros professores, que, com seus 8 trabalhos, constituíram o maior grupo por nós analisado, chegando a representatividade de 30,7% do total. Notamos que esta temática de pesquisa se concentrou nos dois primeiros anos de existência do TCC. Nos anos seguintes, outras temáticas se tornaram mais presentes.

Imbuídos da perspectiva de investigar as contribuições que as atividades extracurriculares possibilitam ao processo de ensino e aprendizagem, os licenciandos (NASCIMENTO, 2010), (SANTOS, D. G. 2010), (ARAÚJO, 2010), (ANDRADE, E. 2011) e (CORILAÇO, 2012), realizaram suas pesquisas de TCC. O grupo que atingiu

19,23% do total das pesquisas realizadas até 2012, vivenciou o uso de ferramentas educacionais além do espaço e tempo restritos a sala de aula. As pesquisas foram realizadas permeadas pelo uso de metáforas, análise de livro didático ao uso de novas tecnologias. Através dessas experiências, o licenciando se apropria de novas metodologias de ensino, que vão além daquelas estabelecidas pelo currículo oficial.

Identificamos um grupo de discentes que resolveu pesquisar algumas concepções que estão postas no meio educacional e que têm influência concernente ao afastamento ou aproximação do aluno com a matemática/professor. O bloco formado por 4 futuros professores ou 15,4% do total de pesquisas de TCC realizadas até 2012, foi formado por (SANTOS, R. L. 2010), (BENTO, 2011) e (SOUZA, G. 2010). As questões de pesquisas estudadas pelo grupo transitaram por aspectos relacionados a: motivação, erros em matemática, concepções e qualidade de ensino. Os autores mostram como resultados que, apesar da deficiência de conhecimento prévio da matemática que os alunos trazem, esperam que o professor possa minimizar o quadro.

A história da Matemática foi elemento de estudos de 11,5% dos licenciandos elencados na tabela 18. Desenvolveram o TCC nessa temática (MAMEDE, 2010), (ALVES, J. 2010) e (PENA, 2012). O primeiro fez uma revisão bibliográfica, trazendo uma contextualização da história da matemática. Os dois últimos realizaram análise dessa temática presente em livros didáticos, respectivamente no Ensino Médio e Fundamental. Nas conclusões, os autores destacam a importância da História da Matemática para compreensão dessa ciência.

As pesquisas desenvolvidas por (ALVES, M. 2011) e (SANTOS, R. R. 2012), centraram atenção a Educação de Jovens e Adultos. A primeira autora desenvolveu estudos acerca das concepções de alguns professores sobre o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino. O segundo autor, também trabalhou com docentes da EJA, no entanto buscou identificar conexões existentes entre a matemática formal e informal, na visão desses sujeitos.

Outros quatro TCC's, por sua particularidade de estudos, não se encaixaram nos grupos até descritos:

A Educação Especial foi a área pesquisada por (TORRES, 2012), que buscou analisar quais eram as concepções de alguns professores de Matemática sobre o

processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar para os alunos surdos. Dentre os resultados, destaca que os docentes sentem muitas dificuldades em trabalhar a matemática para os alunos surdos, haja vista, que muitos não tiveram formação para a utilização e o domínio da LIBRAS. Já para os alunos surdos sujeitos de sua pesquisa, a autora concluiu que é importante ensinar matemática usando mais o visual e a percepção.

A pesquisa desenvolvida por (SANTOS, J. 2011), enveredou pelas Políticas Docentes no Estado, onde investigou os reflexos da diminuição da carga horária de Matemática no Ensino Médio. Dentre os resultados, o autor destaca que dada a diminuição da carga horária, os professores não conseguem desenvolver sistematicamente todos os conteúdos propostos no decorrer do ano letivo, causando prejuízos imensos aos alunos.

O Estágio Supervisionado foi investigado por (SANTOS, M. 2011). Nas considerações, a autora, fez menção da importância dessa atividade na vida do futuro professor, destacou ainda que as problemáticas vivenciadas durante o estágio possibilitaram reflexões a respeito de dificuldades, conflitos, desafios, bem como suas formas de enfrentamento.

Presidiários do regime fechado foram sujeitos de pesquisa no TCC desenvolvido por (SANTOS, C. 2011). A autora, que na época trabalhava como agente penitenciária, desenvolveu sua pesquisa na escola existente dentro do presídio, onde buscou entender como ocorria o processo de ensino da Matemática e quais eram as expectativas que os presos, os professores, os funcionários da penitenciária e o magistrado tinham quanto à educação associada ao processo de reinserção social desses apenados. Concluiu que, para melhor reinserção, os cursos lá existentes poderiam ser profissionalizantes.

Em aspectos mais gerais, a nosso ver, as temáticas deixam claro que vários autores buscavam responder alguma inquietação acerca do ensino da Matemática, que estavam relacionadas a sua história de vida, outros, adentram por questões que emergiram durante o processo de formação inicial.

Através dos TCC's analisados, fica evidente a intencionalidade dos autores de permearem por processos de ensino que possam melhor dialogar com a aprendizagem da Matemática. As tendências de pesquisa trilham por caminhos que relacionam a

Educação Matemática com: História da Matemática, EJA, Educação Especial, Interdisciplinaridade, Políticas Docentes, Movimento Social, TIC's e Livro Didático. Por fim, os trabalhos de conclusão de cursos desses licenciandos, trazem contribuições que pressupomos, se constituirão ponto de inflexão para sua identidade docente.

4.6.4 Os estágios

Do início do curso em 1988 ao ano de 2005, os estágios recebiam o nome de Prática de Ensino, só a partir da última reformulação curricular ocorrida em 2006 é que recebeu a denominação de Estágio Supervisionado. A história mostra que localmente foram necessários muitos anos para que houvesse uma ruptura com o modelo de estágio, que surgiu em 1930 quando este fazia parte da Prática de Ensino, ou seja, não havia separação entre essas disciplinas.

Mas historicamente, como os estágios foram evoluindo em termos legislação, desde a chegada dos primeiros cursos superiores em Ji-Paraná na década de 1970?

O departamento acadêmico tem autonomia sobre seus cursos, entretanto suas decisões devem atender as leis que lhe são impostas. Um evento marcante para os estágios foi o I Encontro Nacional de Professores de Didática, em 1972, onde foi apresentada a legislação (Portaria nº 1.002, de 29/09/1967) que o tornava obrigatório e, portanto, deveria fazer parte integrante dos currículos nas licenciaturas. Cinco anos após, foi criada a Lei nº 6.494/77, que regulamenta os estágios em estabelecimentos de desde o Ensino Superior ao 2º grau e Supletivo, incluindo aí o ensino profissionalizante. Na década de 1980 os estágios eram apenas de observação e os estagiários tinham muita dificuldade em receber autorização da escola para realização dessa atividade. Em 1996, com a promulgação da L.D.B., ficou estabelecida uma carga horária total de 300 horas para prática do estágio. Em 2001 e 2002, tem-se o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 28/ 2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002, que definiram um total de 400 horas para a prática do estágio curricular supervisionado. Recentemente, em 2007, com a Resolução CNE/CP 9, a carga horária do estágio sofre nova mudança, passando de 400 para 300 (SANTOS, ALBUQUERQUE, 2013).

E como foram estabelecidos os estágios no curso de formação de professores de Matemática em Ji-Paraná?

O estágio, em Ji-Paraná, traz consigo uma situação atípica relacionada aos grandes centros urbanos do país. O curso recebe alunos de vários municípios em torno da cidade. Em entrevista a professora Aparecida descreveu esta realidade:

Eu já trabalhei com os estágios. Eu achei tão difícil, tão difícil aquilo... Porque para começar, o aluno mora lá na cidade de Urupá, que é longe para caramba. Ele tem dificuldade para fazer o estágio aqui onde está a universidade, mas como é difícil, porque tem um ônibus, mas ele às vezes não tem dinheiro para vir e voltar, você fica num dilema sempre. Como é que eu acompanho isso? Trabalhar na diversidade que nós temos, porque a gente é um Campus, onde tem ônibus que vem todos os dias, com mais de 100 quilômetros daqui, a gente tem ônibus que vem de Rolim de Moura, de Cacoal, de Jaru, de Ouro Preto, um grupo que vem de Médici. Como é que é isso? Aquilo me inquietou tanto, tanto, eu não sabia como fazer, como acompanhar direito, foi muito ruim. Eu acho que a gente tem que fazer um grande seminário para discutir estágio, porque é diferente, não é igual a uma cidade maior, ela é maior, mas ela só recebe gente dali (SILVA, Aparecida. entrevista concedida em 23 de agosto de 2013).

Há ainda localmente, entre os licenciandos de Matemática, um número significativo de alunos que precisa conciliar os estudos e trabalho, garantir seu sustento e, em alguns casos, garantir o sustento da família. Considerando que nestes casos, o aluno estuda no período noturno, como fazer o estágio se à noite não há um número suficiente de escolas para recebê-los?

É necessário que a União possa criar políticas públicas de apoio ao estudante durante seu período de estágio:

O aluno no curso noturno tem dificuldades de estagiar nas escolas. Qual horário ele vai estagiar? A escola não quer receber o aluno. Eu vejo que falta um entrosamento, há ausência de uma política para realmente estimular esse graduando a se profissionalizar e atuar na área de formação que é a licenciatura. [...]. No estágio, o aluno poderia ter uma bolsa, ele teria a garantia de ter um valor de uma bolsa, que ele pudesse realmente sair do seu trabalho, do comércio (GOMES, entrevista concedida em 21 de março de 2013).

No período (1988-1991), quando o curso era Ciências e habilitava o professor para atuar com a disciplina de Matemática no 1º grau, acompanhando o modelo que imperava no restante do país, o estágio era realizado em dois módulos, através das disciplinas: Prática de Ensino I, com 30 horas e Prática de Ensino II com 90 horas. No ano de 1991, foi ministrada em um único módulo, preservando a carga horária de 120 horas. Em todos os casos, tinha como pré-requisito a disciplina de Didática.

Com a implantação do curso de Licenciatura em Matemática e, considerando a primeira matriz curricular que vigorou no período compreendido entre (1992-1999), a disciplina de Prática de Ensino passou a ser ministrada com um total de 180 horas. Já com a reestruturação do curso que culminou numa nova matriz e permaneceu validada durante o período (2000-2005), o curso passou a oferecer um total de 200 horas para o estágio. Em ambos, ainda não aparecia à nomenclatura Estágio, mas Prática de Ensino I e II e traziam como pré-requisito obrigatório a disciplina de Didática. Cada etapa era composta por uma carga horária subdividida em ações de observação, participação e regência.

A partir da matriz curricular implantada em 2006 e que permanece válida até a atualidade, a disciplina passou a ser denominada de Estágio Supervisionado. Em atendimento a Resolução CNE/CP 02/2002, as 400 horas de carga horária, estão assim distribuídas:

- Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, com carga horária de 160 horas, oferecida no 6º semestre do curso. Tem como pré-requisito obrigatório as disciplinas de Psicologia da Educação e Prática do Ensino Fundamental;
- Estágio Supervisionado no Ensino Médio I, com carga horária de 80 horas. A disciplina é oferecida no 7º período e, para cursá-la o discente deve ter concluído o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental;
- Estágio Supervisionado no Ensino Médio II. A disciplina tem com 120 horas, é oferecida no 8º período do curso. Como pré-requisito obrigatório, exige-se que o licenciando tenha cumprido o Estágio Supervisionado no Ensino Médio I.

Em cada etapa, a disciplina é subdividida de forma que o licenciando realize atividades de observação em sala, participação efetiva em aula, ajudando o professor em suas tarefas pedagógicas e a realização do estágio supervisionado com regência efetiva da classe. Há ainda dentro de cada disciplina, disponibilização de carga horária para cumprimento de atividades relacionadas (participação em reuniões da área de Educação na unidade Escolar, colaboração nos trabalhos didáticos, de pesquisas, de estudos, planejamento de aulas, correção de atividades e outras atividades da escola) e, por fim, para elaboração do relatório.

O presente modelo está melhor distribuído que os anteriores, pois proporciona ao futuro professor o desenvolvimento de competências mais globais dentro do espaço escolar, que vão além da sala de aula. Na universidade, os relatórios finais são sistematizados em grupo, na oportunidade os licenciandos socializam suas conquistas, mas também suas frustrações, o professor coordenador da disciplina intervém com suas contribuições no processo formativo.

Então, o Estágio Supervisionado, no formato em que está posto, é um modelo a ser seguido?

Não! Reconhecemos que este espaço ainda não é o suficiente para promover a função integradora entre a formação específica e a formação para a docência. É preciso rever o atual projeto “principalmente, nessas disciplinas/atividades que serão desenvolvidas e discutidas as competências e habilidades que o futuro professor precisa adquirir para elaborar propostas efetivas de ensino-aprendizagem de matemática” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 145), é preciso reformular ações que possam melhorar a formação de professores, dando-lhes condições para enfrentar as adversidades do ambiente escolar e para atuar em sala de aula conquistando e provocando nos alunos, o compromisso com o conhecimento (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2013).

4.6.5 A extinção do DECEN e criação do DEMAT

O curso de Licenciatura em Física, que havia sido criado pelo Departamento de Matemática no início da década de 1990, e a Licenciatura em Matemática permaneceram juntos congregando o então DECEN até 11 de maio de 2007, oportunidade em que foram criados respectivamente o Departamento de Física de Ji-Paraná – DEFIJI e o Departamento de Matemática - DEMAT.

A instauração do DEMAT marcou um momento de inflexão para a formação de professores de Matemática em Ji-Paraná, oportunidade em que promoveu uma ruptura com qualquer tendência bacharalesca implícita no curso e que, geralmente aparece revestida de licenciatura. Não estamos dizendo aqui que uma modalidade de curso é inferior a outra, ou uma melhor que a outra, mas que as duas têm objetivos diferentes.

Quais outros aspectos contribuíram para esta mudança?

O curso estava com uma nova matriz curricular recém implantada, o professor Marcos Ohse referindo-se a reestruturação curricular destacou que “a inclusão das disciplinas pedagógicas como as Tecnologias voltadas para a Educação, foi um referencial positivo” e foi a partir da separação dos departamentos, “que centralizou os professores de Matemática em pensar o curso de Matemática, essa foi uma modificação importante” (OHSE, entrevista concedida em 30 de maio de 2013).

Estes elementos se constituíram como variáveis importantes na construção da identidade do Departamento de Matemática, com pontos de vista convergentes ou divergentes, mas que foram colocados em comum para o crescimento do curso. O crescimento e maturidade são permeados também por diferenças:

Eu acho que o departamento é isso, ele é maior, porque eu posso discordar e brigar com você, mas a nossa causa é maior do que a nossa briga. E eu acho que a gente soube distinguir bem isso ao longo do tempo. Porque trabalhar em grupo é difícil, a gente tem diferenças, mas a partir do momento que está muito claro, nas nossas cabeças, que trabalhar com Matemática, formar professor de Matemática, é tão maior para a gente, que a gente consegue sentar e há anos, todo mundo e falar disso com leveza, falar disso com olhar de futuro, a gente faz isso com motivação membros (SILVA, Aparecida, entrevista concedida em 23 de agosto de 2013).

Dada a não linearidade da história, não só localmente, mas em nível global, as ações que dão fundamento ao curso para construção de sua identidade em busca de um ideário pedagógico, estão pautadas, inicialmente, nas crenças individuais de cada docente para, em seguida, passar a ser o ideário do coletivo:

O processo de construção de um ideário pedagógico, tanto individual como coletivo, é sempre dinâmico e dialético. De fato, se estamos permanentemente refletindo sobre nossa prática pedagógica, se discutimos com nossos pares, se pesquisamos e buscamos continuamente novas fontes teóricas e novas alternativas de ação em sala de aula, então, é de se esperar que nosso ideário também esteja em permanente mutação (FIORENTINI, 1995, p. 29),

e, no curso de Matemática em Ji-Paraná, este ideário está sempre sendo revisto.

4.7 O PROJETO PIBID

Ao construir a história do curso de Licenciatura em Matemática em Ji-Paraná, se faz necessário destacar as inflexões mais expressivas que ocorreram com o advento recente de um importante projeto nacional voltado exclusivamente para a formação

inicial de professores, denominados de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Este programa teve início em 12 de dezembro de 2007, quando na oportunidade o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), publicou edital de abertura para recebimento propostas de projetos institucionais com o objetivo de fomentar a iniciação à docência de estudantes das IES e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

O PIBID é executado por meio do financiamento de projetos pela concessão de bolsas de iniciação à docência aos licenciandos, bolsas de coordenação destinadas aos professores coordenadores de área e bolsas de supervisão aos professores supervisores que necessariamente deve ser docente da escola participante. Ressalta-se que cada IES só pode submeter um único projeto unificado, composto pelos de subprojetos específicos as áreas do conhecimento a serem contempladas.

No advento de sua criação, a participação era limitada as instituições federais, posteriormente instituições estaduais e municipais e atualmente, algumas particulares, passaram a compor o programa. A primeira edição do PIBID priorizava às licenciaturas nas áreas de Ciências Exatas: (Física, Química, Matemática e Biologia). Pressupomos que a ênfase dada a estes cursos, ocorreu em decorrência de historicamente existir, nessas áreas de conhecimento, o menor número de concluintes e o maior déficit de numero de professores atuando nas escolas da Educação Básica. Nas edições subsequentes abriu-se edital para as submissões de projetos com o mesmo peso para todas as licenciaturas.

O PIBID foi desenvolvido buscando atingir as seguintes metas:

- Melhoria da qualidade da formação inicial dos alunos das licenciaturas apoiadas pelo PIBID;
- Ampliação dos conhecimentos dos alunos da educação básica em conteúdos das áreas específicas atendidas pelo Programa;
- Aperfeiçoamento da formação dos professores/formadores da Universidade e das escolas de educação básica;

- Articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica;
- Produção de conhecimento sobre educação e docência;
- Divulgação dos conhecimentos oriundos dos subprojetos desenvolvidos;
- Ampliação no número de interessados pelos cursos de licenciatura) por meio de ações integradas de ensino-pesquisa-extensão realizadas a partir da parceria entre professores e estudantes dos cursos de licenciatura participantes e professores, alunos e as escolas da rede de educação básica pública do estado.

O programa proporciona aos licenciandos ações que transitam pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão universitária, reforçando assim a indissociabilidade entre estes três fazeres, “uma vez que a própria experiência nas atividades na escola de base torna-se material para a formação do licenciando e também o obriga à pesquisa constante de metodologias pedagógicas para solucionar problemas reais de aprendizado” (FERNANDES, 2014, p. 8).

E localmente, como foi se organizando o subprojeto PIBID de Matemática?

Em 2008 a UNIR abriu o edital para os interessados em apresentar subprojetos para comporem o projeto institucional. O curso de Matemática em Ji-Paraná, através dos professores Marlos Gomes de Albuquerque e Marcos Leandro Ohse, submeteu e teve seu subprojeto aprovado para participar do programa.

A primeira edição do PIBID teve suas atividades iniciadas em fevereiro de 2009 e término em janeiro de 2011, sendo coordenada pelos autores do subprojeto. As ações foram desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Aluizio Ferreira através do convênio N° 004/2008 UNIR/SEDUC. Neste espaço, os 15 licenciandos (bolsistas CAPES), aprovados por meio de processo seletivo, ficavam sob a supervisão da professora Maria Teresa Pereira Gomes.

O programa cresceu e, na sua segunda edição (2011-2013), a Escola Estadual de Ensino Médio Jovem Gonçalves Vilela sob a supervisão da professora Norma Coelho Vieira, juntou-se com a Escola Aluizio Ferreira e passaram a receber o projeto em suas dependências. A época eram 16 licenciandos, metade em cada escola. Respondiam pela coordenação de área, os professores Emerson da Silva Ribeiro e Marlos Gomes de Albuquerque.

Assim, para cumprir as metas estabelecidas globalmente, o programa localmente tem se pautado nas seguintes ações: planejamento e execução de atividades didático-pedagógicas em sala de aula a partir de instrumentos e metodologias diversas (atividades lúdicas, experimentos, leituras dentre outras); atividades de divulgação científica (feiras de ciência, teatro, oficinas, palestras) e participação no desenvolvimento de projetos escolares.

O grupo realiza reuniões pedagógicas no LABMAT, permitindo a construção de um planejamento coletivo para as ações futuras. Neste espaço são organizados ainda seminários de estudos, tendo uma temática relacionada a Educação Matemática, em geral, apresentada por um bolsista em forma de comunicação oral, constituindo-se em Rodas de Formação, em que todos opinam, neste sentido, vale salientar que:

As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos (ALBUQUERQUE E GALIAZZI, 2011, p. 388).

A realização e, especialmente, a reflexão proporcionada posteriormente às atividades vem despertando em bolsistas e docentes (da educação básica e superior) a importância do planejamento e replanejamento das ações, propiciando momentos de aprendizagem compartilhada por meio dessas rodas de formação. A figura 51, nos mostra um desses encontros que são realizadas as terças-feiras.



Figura 51 – Rodas de Formação do PIBID
Fonte: Arquivo pessoal de Claydaiane Ferraz de Andrade

Nestas ações, a nosso ver, desenvolve-se o ensino e aprendizagem de Matemática numa perspectiva construtivista, pois durante seu desenvolvimento:

O professor sempre está junto ao aluno, ao lado de todos, porque todos confabulam e discutem sobre o que estão fazendo. É o saudável barulho da efervescência da aprendizagem. É o zumbido das abelhas “fabricando o mel” na sala de aula. Todos estão produzindo; todos estão construindo; todos estão participando (FIORENTINI, 1995, p. 22).

A formação proporcionada através do PIBID, não ocorre apenas localmente, há o encontro estadual dos PIBID's da UNIR. No evento, as ações e metas cumpridas pelas diferentes licenciaturas são compartilhadas através da escrita de artigos científicos e que são apresentados sejam por comunicação oral ou pôster. O incentivo à escrita dentro de cada subprojeto possibilita a reflexão sobre as ações arroladas, além de contribuir positivamente com a forma pela qual todos enxergam o processo de formação docente, fato que contribui para sua possível ressignificação tendo como princípio a pesquisa.

As pesquisas locais, desenvolvidas pelos alunos do subprojeto de matemática, foram levadas para outros eventos educacionais em Rondônia e fora do estado, a exemplo: Seminário de Educação na UFMT em Cuiabá-MT, do I Encontro Nacional do PIBID na UFSM-RS em Santa Maria-RS, da 65ª Reunião Anual da SBPC em Recife-PE e do XI ENEM em Curitiba-PR.

No período (2009-2012), passaram pelo projeto um total de 42 licenciandos, os resultados são imediatos, a docência tem sido abraçada por vários ex-pibidianos que foram aprovados em concurso público e estão instalados em diferentes municípios rondonienses (Alvorada do Oeste, Espigão do Oeste, Vilhena, Ji-Paraná e Presidente Médici).

O incentivo a docência através do PIBID, tem atingido resultados além do esperado, não ficando limitado aos bolsistas, pois localmente, quando são realizadas as seleções para os licenciandos participarem do projeto, colocamos algumas questões discursivas e, uma delas perguntava, por que você quer participar do PIBID? A resposta abaixo nos surpreendeu, pois dizia que,

Desde que cursava o terceiro ano do ensino médio na escola Celso Ferreira já tinha como objetivo participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Quero de mão estor em um curso superior admirara o projeto principalmente por que fui aluna do mesmo.

Figura 52 – Relato de uma bolsista ingressante no PIBID

a licencianda, que a época era aluna do Ensino Médio, através das ações dos bolsistas em sua escola, sentiu-se motivada pelo PIBID para o exercício da docência, razão que a levou a escolher a Licenciatura em Matemática como seu curso superior. Ações como essas, quebram paradigmas, mostram que o ensino e aprendizagem de Matemática pode ser prazeroso.

Na trajetória do PIBID, alguns licenciados precisavam deixar o projeto antes mesmo de seu término. Para tanto, tinham que apresentar a coordenação uma justificativa com exposição de motivos. Uma das bolsistas que precisou sair do projeto para assumir emprego na carreira pública, lista algumas habilidades adquiridas durante sua passagem pelo PIBID e expressa seu sentimento lamentando pela saída:

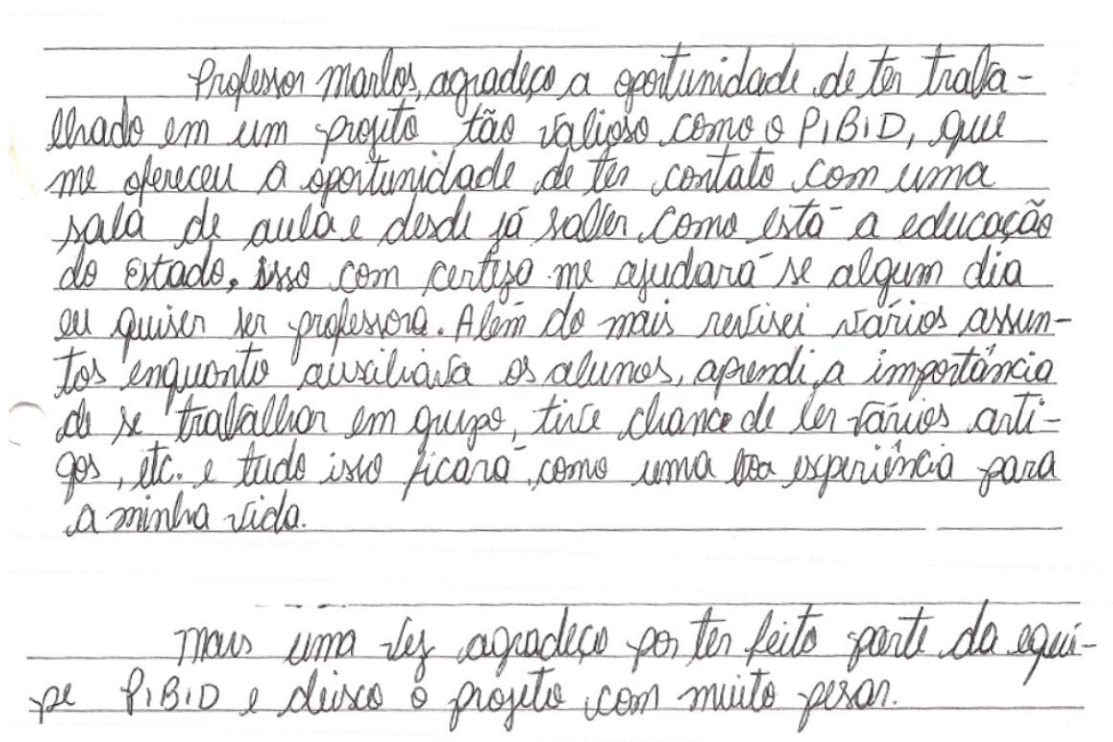


Figura 53 – Relato de uma bolsista ao sair do PIBID

Os artigos científicos elaborados pelos alunos dos diversos subprojetos do programa na UNIR, compuseram um livro intitulado “PIBID – Novos ou velhos espaços formativos? Perspectivas para a formação docente em Rondônia e no Brasil”. A coletânea disponibiliza ao leitor, relatos de experiências construídos nas salas de aulas das escolas e universidade.

Por seus resultados positivos na formação de professores, o PIBID, no ano de 2013, foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a partir de então passou a ser uma política pública e de Estado para a formação de novos docentes. Ações como as desenvolvidas no PIBID deveriam se fazer presente em todo o curso de licenciatura, independentemente de projetos especiais: “O curso deve proporcionar mais tempo de contato do aluno [licenciando], com a escola, com o aluno, com a supervisão” (BARROS, entrevista concedida em 25 de fevereiro de 2013)

Todo esse processo oportuniza aos envolvidos a inserção pela pesquisa e na pesquisa através da vivência no cotidiano escolar em sentido amplo, evidenciando a contribuição do eixo norteador ensino-pesquisa-extensão na formação dos participantes e no desenvolvimento do PIBID enquanto espaço formativo.

4.8 A TRAJETÓRIA DO PERFIL ESPERADO DO EGRESSO

O projeto político pedagógico de um curso de licenciatura deve expressar, dentre outros fatores, o perfil profissional esperado do futuro professor, contemplando aspectos do ensino tendo como meta alcançar a aprendizagem do aluno, além do desenvolvimento de atividades e ações construídas no trabalho coletivo que se constituem como elementos necessários ao bom exercício do magistério.

Traçar um perfil para formação inicial dos futuros professores pressupõe o desenvolvimento de ações pedagógicas adequadas para suscitar no licenciando características e habilidades de um bom professor, capaz de enfrentar os desafios da sala de aula e superá-los com êxito.

O curso que iniciou suas atividades em 1988 formando professores de Matemática em Ji-Paraná passou por mudanças, mas o perfil de formação desejado foi sendo atingido ao longo desses 25 anos? De que forma foi se consolidando? É necessário buscar a partir dos primórdios do curso até a contemporaneidade, vestígios que nos ajudarão a compreender como chegamos ao perfil atual, pois “Nesta devoção pelo passado há, no entanto, fendas através das quais se insinuam a inovação e a mudança” (LE GOFF, 2003, p. 217). Para refletir acerca desta temática, construímos a tabela 19, que traz um recorte das habilidades esperadas do egresso, constituindo-se desta forma, o perfil proposto em cada P.P.P existente na história do curso:

Tabela 19 – Perfil do egresso (1988-2012)

| Ciências (1988-1991) | Matemática (1992-1999) |
|---|--|
| <p>Ter consciência do papel do professor de Ciências e Matemática de 5ª a 8ª séries do 1º grau;</p> <p>Conhecer e estar disposto a dar um enfoque teórico experimental, prático vivencial ao ensino de Ciências e Matemática no 1º grau;</p> <p>Assimilar os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para desenvolver o ensino de Ciências e Matemática da 5ª a 8ª séries no 1º grau, dentro de um enfoque teórico;</p> <p>Conhecer a realidade do ensino de Ciências e Matemática no 1º grau;</p> <p>Ter iniciado a vivência do exercício profissional nas séries 5ª a 8ª do 1º grau, dentro de um enfoque teórico-experimental-prático-vivencial.</p> | <p>Formar um educador com conhecimentos, habilidades e atividades necessárias para desenvolver o ensino em nível de 1º e 2º graus dentro de um enfoque teórico, experimental e vivência no setor científico.</p> |

Fonte: Arquivo Eudes Barroso Junior

Fonte: Resolução nº 67/CONSEPE/1991

| Matemática (2000-2005) | Matemática (2006-atual) |
|---|---|
| <p>Ter visão abrangente do papel social do educador, capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares e de exercer lideranças</p> <p>Integrar vários campos da Matemática para elaborar modelos, resolver problemas e interpretar dados;</p> <p>Compreender e elaborar argumentação matemática;</p> <p>Trabalhar com conceitos abstratos na resolução de problemas;</p> <p>Discorrer sobre conceitos matemáticos, definições, teoremas, exemplos, propriedades;</p> <p>Desenvolver comunicação de ideias e técnicas matemáticas;</p> <p>Analisar criticamente textos matemáticos</p> | <p>Desenvolver habilidades no uso de programas de computação que ampliem em seus alunos a capacidade de visão geométrica, de efetuação de operações algébricas e aritméticas, de modo a ser uma ferramenta de investigação, de aprendizado e de modelagem de problemas;</p> <p>Compreender a matemática como uma ciência articulada e não como conteúdos estanques entre si, além disso, que se torne apto a repassar esta compreensão a seus futuros alunos, ajudando-os a aprender e a usa-la na vida cotidiana, e para estruturar seus pensamentos e raciocínios indutivos e dedutivos;</p> <p>Produzir conhecimento no âmbito científico, em particular na área de ensino, com a geração de métodos e materiais de ensino que permitam melhor entrosamento e compreensão da</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| e redigir formas alternativas; | matemática por parte das novas gerações. |
| Fonte: P.P.P. 2000 | Fonte: P.P.P. 2006 |

O perfil pretendido do profissional que se desejava formar para a licenciatura em Ciências de acordo com o projeto pedagógico de (1988-1992), foi construído de forma cumulativa, pontuando a cada semestre o aspecto desejado, de tal forma que o licenciando adquirisse autonomia específica a cada etapa concluída somada as etapas anteriores.

Analisando o perfil, podemos inferir que os concluintes do curso por meio deste P.P.P., experienciaram localmente reflexos das políticas docentes que foram impostas para formação de professores em Ciências com Habilitação em Matemática que circulavam pelo país nas décadas de 1970 e 1980 e anos iniciais de 1990, a saber: as habilidades esperadas para o professor de Matemática eram eminentemente teóricas. Havia o enfoque experimental, entretanto para a disciplina de Ciências. Não percebemos, dentre as habilidades que compuseram o perfil, qualquer menção de domínio do professor aos aspectos pedagógicos necessários ao ofício. Por fim, entendemos que o perfil caminhou para uma formação polivalente, não possibilitando ao docente melhor aprofundamento formativo seja em Ciências ou Matemática, levando a grande maioria dos egressos a posteriormente fazerem cursos de complementação de estudos.

Em 1992, houve a ruptura com a licenciatura curta, iniciou-se a Licenciatura Plena em Matemática. Consta do Regimento Interno do Curso também aprovado via Resolução nº 67 do CONSEPE em 18 de abril de 1991, que a finalidade básica era formar professores de Matemática ou profissionais de ensino dessa área. O currículo, segundo o regimento, abrangia uma visão bastante intensa de álgebra, geometria, análise e formação pedagógica de tal forma que o licenciado estaria apto a trabalhar com o ensino secundário.

O novo P.P.P. permaneceu em vigor de 1992 a 1999. No tocante ao perfil esperado do egresso, ficou estabelecido que a função precípua do corpo docente era formar um educador com conhecimentos, habilidades e atividades necessárias para desenvolver o ensino em nível de 1º e 2º graus dentro de um enfoque teórico, experimental e vivência no setor científico. Entretanto, ao analisarmos a descrição dada

apenas pelo perfil, não ficou evidente qual era a concepção de ‘educador’ que se pretendia ao concluir o curso. Buscamos resposta analisando o currículo do curso (tabela 12), que nos leva a deduzir que o perfil dos egressos se pautou numa formação mais conteudista da Matemática e com pouco enfoque ao desenvolvimento de competências em questões relacionadas ao processo de ser professor, de se apropriar de estratégias de ensino.

A partir da publicação da L.D.B. em 20 de dezembro de 1996, as licenciaturas brasileiras readequaram seus cursos para atender as prerrogativas trazidas por esta lei de nº 9.394, no caso de Ji-Paraná, o curso de Licenciatura em Matemática reestruturou seu P.P.P. em 1999 e que vigorou durante o período de (2000-2005).

Analisando o perfil estabelecido referente a este interstício, foi possível vislumbrar um novo diálogo com a Matemática, seja pela possibilidade do futuro professor promover em sua sala de aula, a integração de vários campos da Matemática ou através da habilidade do egresso de analisar criticamente textos matemáticos e que conseqüentemente subsidiarão novas competências no exercício docente. Entretanto, havia ainda neste perfil a perspectiva de seguir um modelo preestabelecido de ensino ‘definições, teoremas, exemplos, propriedades’, um resquício de formação de professores, sem conexão entre formação específica e formação pedagógica. Tal situação não é pontual, ou local, mas é reproduzida em todos os cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, conforme pesquisa realizada por Gatti e Barreto, que afirmam:

Outro aspecto que indica a fragilidade desses cursos é o desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência, em que quase não existe uma perspectiva de formação integradora. Nesse sentido, a falta de critérios e de práticas, claramente explicitados nos projetos pedagógicos, que possibilitem um diálogo crescente entre os dois contextos formativos (a escola básica e o ensino superior) constitui também uma debilidade nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Matemática (2009, p. 146).

Todavia a ação de romper com uma cultura de formação que se estabeleceu historicamente desde a década de 1930, não é uma atividade simples, mas possível e, com esta concepção as práticas pedagógicas dos docentes formadores, em 1999, já apontavam para novas mudanças no perfil de formação dos professores de Matemática em Ji-Paraná.

Os primeiros anos do presente século iniciaram com significativas mudanças nos cursos de licenciatura e conseqüentemente no perfil esperado dos seus egressos, elas eram decorrentes ora por necessidades de reestruturação dos próprios cursos, ora em grande parte, para atender as normativas instituídas pelas Diretrizes Nacionais para a Formação Básica do Ensino Básico, publicada em 2002.

A SBEM, desde sua fundação na década de 1980, já trazia à tona discussões que suscitavam reflexões acerca da formação do professor de Matemática. Na década de 1990, a sociedade se consolidou pelo país, suas concepções já eram aceitas por grupos organizados de ensino e de pesquisa nos diferentes níveis de ensino. Os Fóruns das Licenciaturas organizados pela SBEM contribuíram com a reformulação curricular em diversos cursos de Matemática, em especial do presente curso de forma que a história local estava diretamente conectada a história global/nacional. Novos paradigmas começavam a aparecer em documentos oficiais que tratavam de políticas docentes.

O Parecer CNE/CES 1.302/2001, que tem como assunto: as Diretrizes Nacionais para os cursos de Matemática publicadas em maio de 2002, quando faz referência as competências e habilidades inerentes a formação do futuro professor, o denomina de educador matemático, a nosso ver, já influenciado pelo forte movimento da Educação Matemática que circulava nacionalmente. A ruptura não é restrita ao termo, mas a concepção de suas ações, pois o Documento afirma que “No caso da licenciatura, o educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere” (BRASIL, PARECER CNE/CES 1.302/2001, p. 6), não é mais concebível um perfil de professor de Matemática desconectado desta nova realidade de ensino.

A tabela 19 nos mostra ainda uma nova configuração do perfil desejado para o egresso a partir do P.P.P. que se encontra em vigor desde 2006. Na nova concepção de formação, levou-se em consideração a legislação que estava posta, as discussões realizadas nos fóruns das licenciaturas, buscou-se ainda uma articulação entre os aspectos pertinentes a, saber ensinar, como ensinar e para que ensinar Matemática. Enfim, com a reformulação ocorrida em Ji-Paraná,

o curso de Licenciatura em Matemática pretende nortear as ações didáticas e pedagógicas para formar educadores na área de matemática dotados de uma consciência crítica e espírito científico, capazes de elaborar e reconstruir o conhecimento de forma a intervir na realidade tornando-se sujeitos de propostas próprias e aptos a participarem e contribuírem para o avanço

democrático da sociedade brasileira. Este posicionamento vai de encontro as Leis de diretrizes e Base da Educação Brasileira. (P.P.P. 2006, p. 8).

A construção do perfil dos egressos foi pautada na formação do professor de Matemática, que dominasse conteúdos, mas também metodologias de ensino de tal forma que promovessem aprendizagem significativa na mesma perspectiva defendida por Paulo Freire, quando fez referência a prática educativa, afirmou que ela passa por “que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar” (FREIRE, 2000, p. 45).

Ademais, a histórica local acerca da trajetória do curso mostra que no advento de sua criação oferecia um perfil de formação de professor polivalente, permeou por um curso de Licenciatura em Matemática com perfil de bacharelado, não satisfeito com esta perspectiva, a partir de seu último P.P.P. que atualmente encontra-se em vigor, passou a caminhar para um perfil de formação de um educador que pesquisa suas práticas docentes e busca, através delas, intervir para melhorar as ações pedagógicas que não estão dando certo e aperfeiçoar as atividades que estão tendo um processo satisfatório de ensino e aprendizagem.

Mas seria este o perfil ideal para formação do professor de Matemática? Por ser uma questão carregada de subjetividade, de diferentes concepções, há aqueles que diriam que sim, outros diriam que não e ainda alguns que concordariam parcialmente. Por fim, nossa crença é de que muitas pesquisas precisam ser desenvolvidas para se responder a questão de qual é o melhor perfil para a formação do professor de Matemática.

4.9 A TRAJETÓRIA DO CORPO DOCENTE NO CURSO

Para Marc Bloch o objeto da história é, por natureza, o homem ou os homens, donde justifica-se a não linearidade dessa área de conhecimento. As diferentes causas e condições do cotidiano levam esse ser, carregado de subjetividade, a fazer as suas escolhas e estas vão construindo a história permeada por permanências e rupturas. O curso de Matemática, tema de estudo da presente investigação, através dos seus professores formadores, vem formando o perfil docente, não no isolamento, mas em conjunto, cada ser social contribuindo com a história local dessa licenciatura, pois a

“história não é a acumulação dos acontecimentos, de qualquer natureza, que se tenham produzido no passado. Ela é a ciência das sociedades humanas” (BLOCH, 2001, p. 54). A concepção trazida por Bloch nos instigou a entender como esse grupo social (corpo docente) através de sua ciência (Matemática), vem construindo esse perfil profissional.

No capítulo III, ao investigar a composição do corpo docente da Licenciatura em Ciências (1988-1991), nos deparamos com a presença de um perfil docente com formação polivalente (Biologia, Física, Química, Matemática, Pedagogia, História e Letras). Nossa análise seguirá a partir de agora os caminhos percorridos pela licenciatura em Matemática que chegou ao Campus em 1992. Optamos por realizá-la tomando como referencial temporal, o período de funcionamento de cada Projeto Político Pedagógico, com o intuito de responder a seguinte inquietação:

De que forma foi se estabelecendo historicamente o perfil docente no curso de formação de professores de Matemática em Ji-Paraná?

4.9.1. O perfil docente no período (1992-1999)

A época, a UNIR em Ji-Paraná, não tinha um quadro completo de professores efetivos, para tanto, o curso permaneceu recebendo a contribuição de professores substitutos e conveniados. Os primeiros eram contratados pelo MEC por tempo determinado, os últimos eram funcionários do Estado ou Município e eram credenciados pelo CONSUN.

Buscar vestígios por meio de testemunhas oculares permite-nos entender que “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 419), nesse sentido, o professor Fernando Luiz Cardoso, que chegou ao *Campus* em 1996, comentou acerca do reduzido número de docentes: “Eu me lembro, quando cheguei, aqui tinha apenas dois professores do curso de Matemática, os demais eram professores estaduais, municipais que ficavam apenas uma temporada” (CARDOSO, entrevista concedida em 5 de setembro de 2013).

A tabela 20, lista todos os professores que trabalharam com o curso de Licenciatura em Matemática no *Campus*, no período de 1992-1999. Neste interstício, alguns saíram gerando vaga para chegada de outros, o curso de licenciatura em Matemática atuou, por muito tempo, com 3 ou 4 docentes específicos da área. Na coluna destinada à formação do docente, apresentamos a área da graduação e a titulação de pós-graduação *strictu sensu*, quando for o caso, adquirida até 1999.

Tabela 20 - Corpo Docente (1992-1999)

| Nome/Formação | Vínculo | Formação/Titulação |
|-----------------------------------|----------------|-----------------------------------|
| Airton Carlos Notari | UNIR | Bacharelado em Física/Doutor |
| Anna Masako Yoschinaga | Convênio | Licenciatura em Matemática |
| Aparecida Augusta da Silva | UNIR | Licenciatura em Matemática/Mestre |
| Antônio Vicente Pereira Neto | UNIR | Licenciatura em Matemática |
| Ângela M. Liberalquino F. de Lima | Convênio | Licenciatura em Letras |
| Arivelton Cosme da Silva | Convênio | Licenciatura em Matemática |
| Artur de Souza Moret | UNIR | Bacharelado em Física/Mestre |
| Aurélio da Costa Neto | UNIR | Bacharelado em Física |
| Beatriz Machado Gomes | UNIR | Licenciatura em Química/Mestre |
| Belmiro Barriviera | Convênio | Licenciatura em Educação Física |
| Bento de Oliveira | Convênio | Licenciatura em Matemática |
| Carlos Augusto Aquino | Convênio | Engenharia |
| Carlos Manoel R. Henrique | Convênio | Engenharia Civil |
| Carlos Roberto França | Substituto | Licenciatura em Matemática |
| Dirce N. Coelho | Convênio | Licenciatura em Pedagogia |
| Egnaldo Marinho de Almeida | Convênio | Licenciatura em Matemática |
| Eliel Pereira da Silva | Convênio | Licenciatura em Matemática |
| Fernando Luiz Cardoso | UNIR | Licenciatura em Matemática |
| Francisco de Assis P. Cândido | UNIR | Licenciatura em Física |
| Irmgard Margarida Theobald | UNIR | Licenciatura em Pedagogia |
| José Carlos Cintra | UNIR | Licenciatura em Letras |
| José Gregório da Silva | Convênio | Licenciatura em Pedagogia |
| Jurema Perondi da Silva | Convênio | Licenciatura em Pedagogia |
| Justo Nelson Araújo Escudero | UNIR | Licenciatura em Pedagogia |
| Leice Maria Garcia | Substituta | Engenharia Química/Mestre |
| Lenilson Sergio Candido | Convênio | Licenciatura em Matemática |
| Manoel da Conceição Silva | UNIR | Licenciatura em Pedagogia |
| Maria das Graças C. A. Coelho | Convênio | Licenciatura em Pedagogia |

| | | |
|-------------------------------|----------|------------------------------------|
| Maria da Luz Xavier | Convênio | Licenciatura em Pedagogia |
| Maria Leopoldina Froes Yague | Convênio | Licenciatura em Letras e Pedagogia |
| Maria Nelza Pereira de Souza | Convênio | Licenciatura em Pedagogia |
| Maria Angélica A. S. Henrique | Convênio | Licenciatura em Pedagogia |
| Margarida Arcari | UNIR | Licenciatura em Pedagogia/Mestre |
| Marlos Gomes de Albuquerque | UNIR | Licenciatura em Matemática |
| Sebastiana P. Vieira | Convênio | Licenciatura em Letras |
| Tarcísio Lisboa | Convênio | Licenciatura em Pedagogia |
| Teófilo Lourenço de Lima | Convênio | Licenciatura em Pedagogia |
| Waldecy José Gonçalves | Convênio | Engenharia Civil |

Fonte: SERCA/UNIR/JP

Existiam no *Campus* até 1999 as licenciaturas em Matemática, Física e Pedagogia, todas compondo um mesmo Departamento Acadêmico. Na década de 1990 não havia política de apoio à expansão universitária com isso, o número de vagas para contratação de professores efetivos e substitutos era reduzido, a solução para suprir a falta de docentes de carreira culminava no credenciamento de professores para atender, de forma voluntária, a demanda no município.

O corpo docente formado por trinta e oito professores, destes 14 eram efetivos e representavam pouco mais de um terço do corpo docente ou 36,9%, ficando a cargo destes o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, os vinte e quatro docentes restantes, dentre conveniados e substitutos atuavam no ensino. A figura 54 mostra a formação básica desse grupo:

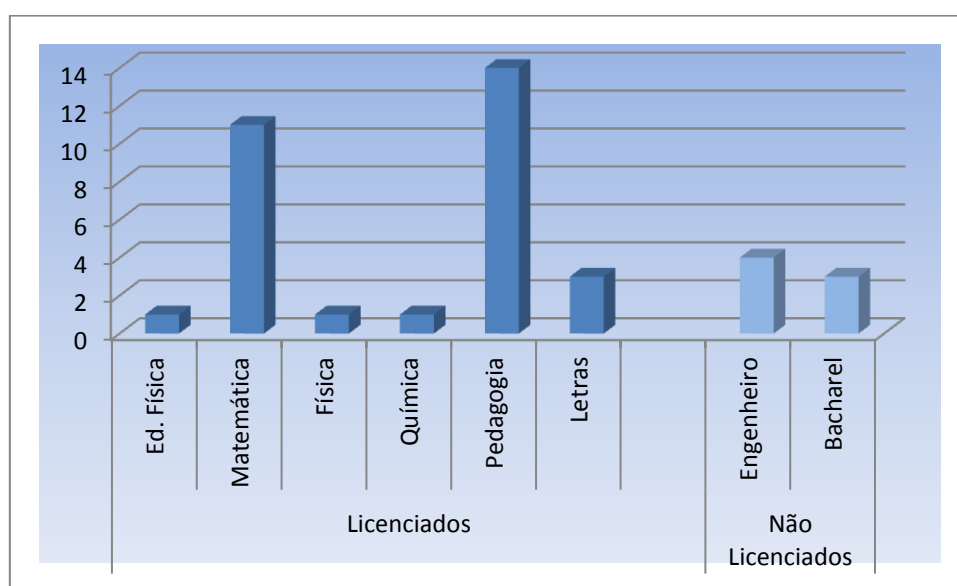


Figura 54 - Perfil Docente (1992-1999)

Diferentemente do período de implantação dos cursos de Licenciatura em Matemática em outras regiões brasileiras, que até a década de 1960 e 1970 predominavam entre o corpo docente a presença de engenheiros, o curso em Ji-Paraná tinha no período (1992-1999) a presença de 31 professores formados em cursos de licenciaturas (81,58%), 3 bacharéis em Física (7,89%) e 4 engenheiros (10,53%). Havia no curso 5 mestres respectivamente nas áreas de (Matemática pura, Física, Química, Engenharia Química e Educação) e um doutor em Física.

Considerando a matriz curricular que estava sendo executada a época (tópico 4.1), considerando ainda que entre o corpo docente havia licenciados, mas também engenheiros e outros bacharéis e, por fim, considerando os professores que tinham pós-graduação *stritu sensu* eram em sua grande maioria fora da área de Educação, nos leva a inferir que a perspectiva formativa no período (1992-1999), caminhava para uma formação de professores de Matemática com fortes tendências ao Bacharelado em Matemática. O movimento da Educação Matemática localmente ainda era incipiente.

4.9.2. O perfil docente no período (2000-2005)

Em 2000, o curso passou a ter uma nova matriz curricular que permaneceu válida até o ano de 2005. A seguir apresentamos uma síntese do corpo docente, reiteramos que em nenhum momento tivemos ao mesmo tempo, o quadro formado por 24 docentes, mas a tabela 21 lista o movimento de circulação de docentes que passaram e os que permaneceram no DECEN neste período de cinco anos.

A história do *Campus* passa pela perda do Físico e professor Aurélio da Costa Neto, que também ministrou aulas no curso de Matemática. O docente tinha como sua grande marca o compromisso com uma Educação de qualidade, foi um dos autores do Curso de Licenciatura em Física para Ji-Paraná e no sábado dia 3 de novembro de 2001, quando estava repondo aulas no retorno de uma greve, teve um infarto fulminante, faleceu dentro da sala de aula, diante de seus alunos.

Tabela 21 - Corpo Docente (2000-2005)

| Nome/Formação | Vínculo | Formação/Titulação |
|------------------------------|---------|-----------------------------------|
| Ana Fanny Benzi de O. Bastos | UNIR | Licenciatura em Matemática/Mestre |

| | | |
|-----------------------------------|----------------|---|
| Ângela M. Liberalquino F. de Lima | Redistribuição | Licenciatura em Letras/Mestre |
| Antônio Francisco Cardoso | Redistribuição | Licenciatura em Física/Especialista |
| Antônio Vicente Pereira Neto | UNIR | Licenciatura em Matemática |
| Aparecida Augusta da Silva | UNIR | Licenciatura em Matemática/Mestre |
| Ariveltom Cosme da Silva | Credenciado | Licenciatura em Matemática/Mestre |
| Aurélio da Costa Neto | UNIR | Bacharelado em Física/Especialista |
| Beatriz Machado Gomes | UNIR | Licenciatura em Química/Mestre |
| Carlos Mergulhão Júnior | UNIR | Bacharelado em Física/Doutor |
| Dailton Alencar Lucas de Lacerda | UNIR | Bacharelado em Fisioterapia/Mestre |
| Edgar Martinez Marmolejo | UNIR | Bacharelado em Física/Doutor |
| Fernando Berton Zachi | Substituto | Licenciatura em Física/Mestre |
| Fernando Luiz Cardoso | UNIR | Licenciatura em Matemática/Mestre |
| Francisco Chagas Ferreira | Substituto | Licenciatura em Matemática/Especialista |
| Francisco de Assis Pinto Cândido | UNIR | Licenciatura em Física/Especialista |
| Irmgard Margarida Theobald | UNIR | Licenciatura em Pedagogia/Especialista |
| Jorge Luiz Nepomuceno de Lima | UNIR | Bacharelado em Física/Doutor |
| Laudileni Olenka | UNIR | Licenciatura em Física/Doutora |
| Lenilson Sergio Candido | UNIR | Licenciatura em Matemática/Especialista |
| Luiz Antônio Bernardino da Silva | Substituto | Licenciatura em Matemática |
| Marcos Leandro Ohse | UNIR | Licenciatura em Matemática/Mestre |
| Marlos Gomes de Albuquerque | UNIR | Licenciatura em Matemática/Mestre |
| Reginaldo Tudeia dos Santos | Substituto | Licenciatura em Matemática/Especialista |
| Windson Moreira Cândido | Substituto | Licenciatura em Matemática/Especialista |

Fonte: SERCA/UNIR/JP

O retrato já bem diferente dos quadros estudados quando da implantação das matrizes curriculares de (1988-1991) e (1992-1999). A tabela 21 nos mostra, que já não tínhamos mais a presença dos professores conveniados. Foi necessária mais de uma década para romper com este modelo inicial, a União cumpria parcialmente seu compromisso com a sociedade local, contratando professores efetivos, o número cresceu e atingiu o percentual de 66,7%, todavia ainda insuficiente, pois a média aluno-professor era de 28 alunos para um professor, acima do que era estabelecido pelo MEC que era 12 alunos por professor. A forma encontrada para suprir o número necessário de docentes foi através da política de contratação de professores substitutos que chegou ao percentual de 20,8% no período. Os professores Antônio e Ângela eram funcionários do Ex-Território Federal de Rondônia e foram redistribuídos para a UNIR, o professor

Arivelto foi credenciado pelo Departamento e atuava como docente colaborador, estes três últimos perfaziam o total de 12,5% do corpo docente.

O crescimento do número de professores efetivos no DECEN se deu com a (re)abertura do curso de Licenciatura em Física em 2001 e as novas contratações para a Licenciatura em Matemática.

Todos os professores que tinham graduação em Matemática eram na modalidade de licenciatura. Da totalidade dos professores do DECEN (2000 – 2005), 19 ou 79,4% eram licenciados e 5 bacharéis correspondente a 20,6% do curso.

Para a análise da formação em nível de pós-graduação dos docentes, consideramos as titulações obtidas até o ano de 2005, havia, portanto, 4 doutores ou (16,8%), 10 mestres (41,6%) e 8 especialistas (33,3%).

Em 2001, via reformulação interna ocorrida na UNIR, foram criados os departamentos DECEN (Física e Matemática) e DCHS (Pedagogia), na oportunidade os professores foram lotados em cada um deles, de acordo com suas áreas de formação, entretanto a professora Irmgard Margarida Theobald permaneceu no DECEN para atender disciplinas de formação pedagógica dos cursos de Matemática e Física. O número de docente ficou reduzido, como mostra a figura 55:

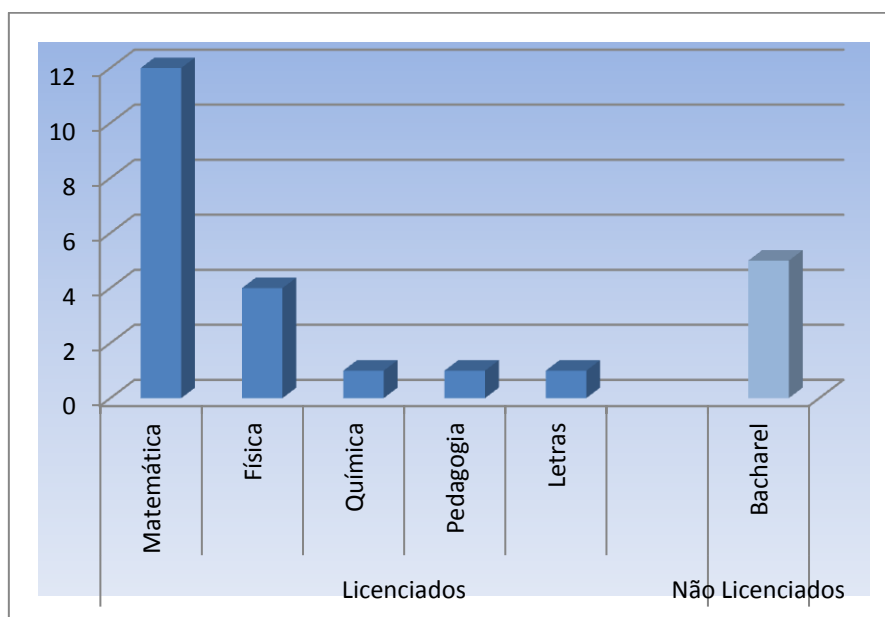


Figura 55 - Perfil Docente (2000–2005)

Confrontando a figura 55 com a figura 54 que traz o perfil docente (1992-1999), observa-se uma grande redução no número de professores pedagogos, que com a mudança passaram a compor o DCHS.

Acreditamos que se, o professor formador de professores de Matemática, tiver na sua graduação o curso de Licenciatura, e agregando a sua formação, a vivência da docência na Educação Básica, ele compreenderá melhor as angústias e ansiedades que permeiam o processo de formação desses futuros professores.

Considerando que quatro quintos dos professores eram licenciados e os demais bacharéis, considerando ainda que dois terços exerciam a docência com regime de dedicação exclusiva ao curso e nove décimos tinha formação em nível de pós-graduação, tal situação nos leva a concepção de que o corpo docente reunia habilidades e saberes docentes necessários ao perfil para um grupo de professores formadores. O movimento da Educação Matemática estava começado localmente, seja através das ações dos professores em sala, a criação da regional Rondônia da SBEM e alguns reflexos deste movimento presentes na matriz curricular, a exemplo da inclusão da disciplina de História da Matemática.

4.9.3. O perfil docente no período (2006-2012)

Para o interstício em voga, levamos em consideração a saída dos docentes da Física para um novo Departamento criado em 2007 (tópico 4.9), ou seja, consideramos para nossa análise todos os docentes do período (2006-2012) exceto os professores da Física.

Construímos a tabela 22 que mostra os docentes que pertenciam ao departamento, porém por motivos de encerramento de contrato de professor substituto e no caso dos efetivos, saíram do DME por transferência ou aposentadoria, enquanto que a tabela 23 lista os professores que passaram a fazer parte do departamento e permanecem no curso até a atualidade.

Com a criação do curso de Bacharelado em Estatística em 2009, o DEMAT passou a ter a denominação de DME.

Esse curso de Bacharelado nasceu a partir do REUNI, que previa também a consolidação dos já cursos existentes, levando a um crescimento significativo do número de professores no DME.

Nas tabelas 22 e 23, identificamos por (M) o docente que atua, ou atuou somente no curso de Matemática, (E) atua apenas na Estatística e (M)(E) os professores que atuam nos dois cursos, entretanto, salientamos que todos docentes estão lotados no mesmo Departamento, porém o determinante de sua maior atuação é realizado inicialmente pelo concurso prestado (M) ou (E) e, em seguida, por sua formação acadêmica.

Tabela 22 – Docentes que pertenceram ao DME no período (2006-2012)

| Docente | Atuou na Ed Básica | Atuação no DME | Formação Básica Instituição | Pós- Graduação | |
|--|--------------------|----------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------------------|
| | | | | Mestrado Instituição | Doutorado Instituição |
| Ângela Maria L. Ferreira de Lima | Sim | (M) | (L) Letras UNICAP | Linguística UFPA | - |
| Beatriz Machado Gomes | Sim | (M) | (L) Química | Ciências USP | Geociências e Meio Ambiente UNESP |
| Gisera Dal Santo (professora substituta) | Sim | (M) | (L) Matemática UNIR | - | - |
| Marcos Leandro Ohse | Sim | (M) | (L) Matemática UNIJUI | Matemática UNIJUI | - |

Legenda: (M) Matemática; (L) Licenciatura; (B) Bacharelado

Tabela 23 - Docentes que permanecem no DME (2006-2012)

| Docente | Atuou na Ed Básica | Atuação no DME | Formação Básica Instituição | Pós- Graduação | |
|---------|--------------------|----------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------|
| | | | | Mestrado Instituição | Doutorado Instituição |

| | | | | | |
|------------------------------|-----|------------|---|--|---|
| Ana Fanny Benzi de O. Bastos | Sim | (M) | (L) Matemática UNICAMP | Educação UFMT | Educação UNICAMP* |
| Ângelo de Oliveira | Sim | (M) (E) | (L) Matemática – UNIR | - | - |
| Aparecida Augusta da Silva | Sim | (M) | (L) Matemática UFMT | Matemática UFPE | Educação- Ensino de Ciências e Matemática USP |
| Ariveltom Cosme da Silva | Sim | (M) (E) | (L) Ciências UFPA (L) Matemática UNIR | Geociências e Meio Ambiente UNESP | Geociências e Meio Ambiente UNESP |
| Dilson H. Ramos Evangelista | Sim | (E) | (L) Matemática (B) Estatística UFRGS | Matemática UFRGS | Educação Matemática - UNIR/UNESP* |
| Emerson da Silva Ribeiro | Não | (M) (E) | (L) Matemática UNIR | Educação UFMT | Educação em Ciências e Matemática* UFMT |
| Fernando Luiz Cardoso | Não | (M) (E) | (L) Matemática FAFISM | Ciência da Computação UFSC | Ciências de Florestas Tropicais* INPA |
| Irene Yoko Taguchi Sakuno | Não | (M) (E) | (B) Direito ULBRA | Desenv. Ambiental e Meio Ambiente UNIR | - |
| Lenilson Sergio Candido | Sim | (M) | (L) Matemática UEPB | Desenv. Ambiental e Meio Ambiente UNIR | Educação Matemática UNIR/UNESP |
| Marlos Gomes de Albuquerque | Sim | (M) (E) | (L) Matemática UPE | Ciência da Computação UFSC | Educação em Ciências e Matemática* UFMT |
| Nerio Aparecido Cardoso | Sim | (E) | (B) Estatística UFPR | Programa Produção Vegetal UFPR | Educação em Ciências e Matemática* UFMT |
| Reginaldo Tudeia dos Santos | Sim | (M) (E) | (L) Ciências FIAR (L) Matemática UNIR | Modelagem Matemática UNIJUI | - |
| Ricardo Jose Souza da Silva | Não | (M) (E) | (B) Engenharia Agrônômica UFPel | Solos UFPel | Ciência e Tecnologia de Sementes UFPel |

| | | | | | |
|-----------------------------|-----|------------|-----------------------------|---|---------------------------------|
| Roziane Sobreira dos Santos | Não | (E) | (B) Estatística UFES | Meteorologia Agrícola – UFV | Meteorologia Agrícola UFV |
| Vânia Correa Mota | Sim | (M) (E) | (L) Matemática UNIVAG | Estatística e Experimentação Agropecuária UFLA | - |

Legenda: *Curso em andamento; (M) Matemática; (E) Estatística; (M)(E) Matemática e Estatística; (L) Licenciatura; (B) Bacharelado.

Com o intuito de analisarmos o perfil docente mais contemporâneo do curso de Matemática ji-paranaense, consideraremos apenas os sujeitos presentes na tabela 23 (exceto os professores que exercem o magistério exclusivamente no Bacharelado em Estatística), totalizando 12 educadores.

Uma síntese é mostrada através da figura 56:

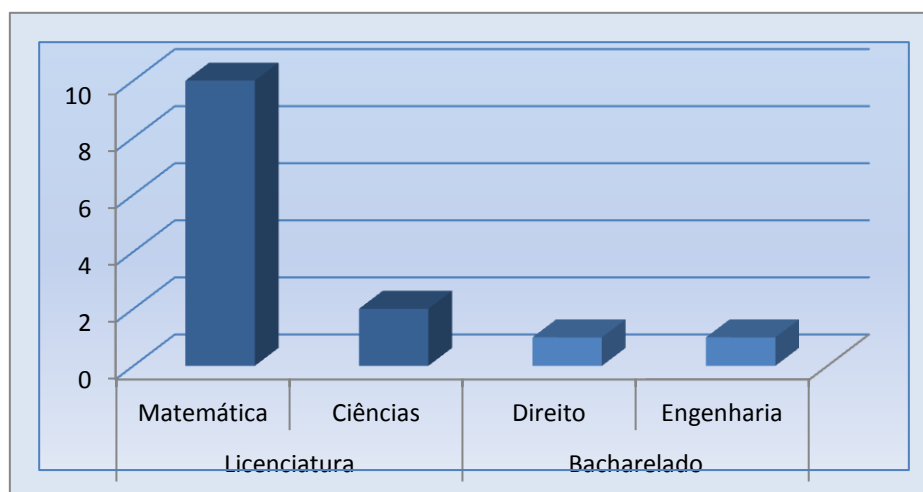


Figura 56 – Perfil Docente (2006-2012)

Através da figura 56 observamos que o grupo é formado por 83,3% de docentes licenciados em Matemática, dentre eles, 2 docentes têm também licenciatura em Ciências. São 10 profissionais da educação que receberam em sua formação básica, por meio de diversas IES, noções acerca do ensino dessa disciplina, refletiram sobre o processo de ensino e aprendizagem. Apenas os professores Irene e Ricardo não são licenciados e vieram para o DME via transferência de outros *Campi*.

A história local mostra aspectos que se reproduzem em nível global. A chamada feminização do ensino não chegou ao curso superior. Percebemos que no grupo há 4 mulheres ou 33,3% , enquanto que os homens são 8, ou aproximadamente 66,7%.

Outra característica importante na composição do perfil docente para a da licenciatura em voga, é que há 8 professores formadores (66,6%) que já exerceram o

magistério na Educação Básica, estes trazem na sua história de vida, a vivência nas mais longínquas localidades brasileiras, em escolas localizadas em zona rural, outras em periferias de grande centros urbanos, escolas interioranas. Outros dois professores vivenciaram o processo de iniciação à docência, no Ensino Fundamental e Médio, ainda que de forma experiencial, apenas no estágio supervisionado, mesmo com curto espaço de tempo conseguiram atuar na Educação Básica.

Nenhum docente do grupo é rondoniense, o movimento migratório ainda é uma realidade presente no estado. Tal reflexo é bem visível na tabela 23, onde do total de 12 professores que atuam na Matemática, 7 concluíram sua graduação nos estados de origem em diferentes instituições e regiões:

- Centro-Oeste – UNIVAG, UFMT;
- Nordeste - UEPB, UPE;
- Sudeste UNICAMP, FAFISM e
- Sul – UFPel,

outros 5 professores concluíram seus estudos em Rondônia através das instituições: FIAR, ULBRA – Campus de Ji-Paraná, UFPA – curso oferecido em Ji-Paraná e UNIR.

Diante desse quadro, surge o seguinte questionamento: Essa diversidade tem ajudado, ou atrapalhado o curso?

A mobilidade de vários professores, vindos de regiões diferentes, tem trazido elementos positivos para o curso, no sentido de fazer circular e atualizar as ações de ensino e aprendizagem. Com isso, as diferentes concepções formativas são melhores discutidas e aceitas com mais leveza no DME. Diferentemente de alguns grupos existentes pelo país e que são resistentes a inovação, o grupo local se tornou mais aberto a mudanças e rupturas e preserva as ações que têm dado certo na trajetória do curso.

A graduação de cada professor formador realizada em diferentes regiões/instituições favorece ainda o dialogo com outras IES:

Acho que é importante o dialogo do grupo, com outros grupos. Como a gente tem o histórico, de que todo o grupo inicial, ninguém era de Rondônia. Hoje a gente tem a felicidade, o privilégio que nossos ex-alunos, hoje professores, são filho da terra, mas como a gente veio do nordeste, do centro-oeste, do sul e do sudeste, a gente, a todo tempo, bebeu em todas as fontes. A gente nasceu assim, nasceu dialogando, nasceu olhando o outro. Existem no Brasil, alguns

grupos bem fechados e infelizmente, nos grandes centros, eles têm uma visão só ali deles. E a gente não! [...] a gente se formou com gente de todos os lugares desse país, o que menos tinha era gente do Norte e olha que a gente estava na região Norte, por mais que não tivesse essa concepção de onde estava, por que isso é uma coisa do profissional iniciando, o grupo foi se formando com a gente, [...] esse é o grupo e foi maravilhoso se constituir com gente diferente mesmo, porque isso permitiu o diálogo entre diferentes, a gente não se fechou (SILVA, Aparecida. entrevista concedida em 23 de agosto de 2013).

Na trajetória do curso, os professores formadores se apropriaram das ações pedagógicas que têm como perspectivas a formação de educadores matemáticos. Essas práticas foram motivadoras para que os docentes ingressassem em cursos de pós-graduação, contribuindo para a mudança no perfil docente.

A tabela 23 mostra que 91,6% dos docentes possuem a titulação de Mestre e 25% de doutor. Da mesma forma que a licenciatura, a formação *strictu sensu* do corpo docente local, tanto dos que estão em formação quanto dos que concluíram, perpassou por intuições de todas as regiões brasileiras:

- Centro-Oeste – UFMT;
- Nordeste - UFPE;
- Norte – INPA, UNIR;
- Sudeste UNICAMP, USP, UNESP; UFLA e
- Sul – UFSC, UNIJUI, UFPEL.

O movimento da Educação Matemática estava se fortalecendo em nível nacional. Alguns docentes, localmente, acompanhavam essa tendência, participando em eventos nacionais e internacionais promovidos pela SBEM e, trazendo para o curso, através de suas práticas os aspectos que eram discutidos globalmente. Essa perspectiva se tornou mais forte no Estado, após a criação da regional Rondônia da SBEM, conforme já analisado no tópico 4.5.3. Os professores do DME começaram a sair do estado, levando questões locais que se tornaram objetos de estudos seja no mestrado ou doutorado. Ao longo do tempo, a circulação dos docentes em busca de sua qualificação *stricto sensu* nas áreas de Matemática, Educação ou Educação Matemática, trouxe crescimento ao curso, tal situação é reiterada por meio da fala da professora Aparecida: “Eu me lembro de quando eu cheguei eu era a única mestra neste grupo, mas logo você viu todo mundo, o tempo todo, nesse curso, todo mundo esteve buscando formação, as pessoas não pararam, esse curso ele cresceu junto com esses profissionais” (SILVA,

Aparecida. entrevista concedida em 23 de agosto de 2013). A história é móvel, as concepções dos professores formadores também e os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* contribuíram para a construção de um novo olhar desses docentes:

O nosso grupo está em formação, vai melhorar a sua forma de ver as coisas, de ministrar suas aulas, mas ainda existem algumas lacunas entre estas duas partes [saberes matemáticos e saberes pedagógicos]. Nosso grupo, o grupo formador, inclusive tem alguns egressos no curso, eu observo que nossos ex-alunos, que atualmente são nossos colegas de trabalho mudaram, mas mudaram com a pós-graduação, a graduação em si não fez essa ruptura, entre a matemática dos Matemáticos e a matemática da Educação Matemática (CANDIDO, entrevista concedida em 4 de junho de 2013).

Outros docentes que posteriormente prestaram concursos e ingressaram na licenciatura em Matemática tema de estudo da presente pesquisa, em sua maioria, já traziam a formação na área de Educação Matemática, como consequência, o professor Arivelto, que foi aluno desta licenciatura na década de 1990, afiança que: “Com certeza, hoje a gente olha e vê que os alunos estão tendo uma formação mais completa do que aquele tempo” (SILVA, Arivelto. entrevista concedida em 15 de março de 2013).

Mas de que forma podemos inferir que, ao longo do tempo, através dos cursos de pós-graduação, os docentes se apropriaram de um perfil influenciado pela Educação Matemática?

Dentre os docentes que lecionam na Licenciatura em Matemática e aparecem listados na tabela 23, que faz referência ao período (2006-2012), há uma docente doutora em Educação, com a linha de pesquisa em Educação Matemática; observa-se ainda que outros docentes encontram-se em processo de formação doutoral, nas áreas de Educação Matemática (1), Educação em Ciências e Matemática (2) e em Educação (1), esta última na linha de pesquisa em Educação Matemática. Há, na mesma tabela, docentes da Estatística e que ainda não atuaram na Matemática, que também estão cursando seus doutorandos nas áreas de Educação Matemática (1) e Educação em Ciências e Matemática (1), assim, chega-se a um total de 6 professores que ingressaram no DME até 2012 e estão em processo de doutoramento e, ao terminar, esse grupo terá 7

professores ou, 46,6% do corpo docente com doutorado em Educação Matemática. Essa tendência não é isolada localmente conforme reiteram Brito e Miorim:

Poderíamos considerar que o número cada vez maior de titulações em nível de pós-graduação, que é uma das consequências desse novo contexto e que, diga-se de passagem, acompanha uma tendência mundial, seria o sinal da tão almejada democratização do ensino e de maior respeito pela pessoa nas relações sociais [...] (BRITO; MIORIM, 2010, p. 39).

Apesar da coleta de dados para a presente pesquisa está limitada ao ano de 2012, é importante ressaltar que a tendência de perfil voltada para a Educação Matemática, se fortaleceu em 2013, pois 3 novos professores ingressaram no DME, destes um é Mestre em Educação Matemática e as outras duas professoras também estão cursando seus doutorados nesta mesma área de conhecimento, considerando estes novos docentes e o termino de seus cursos até o final de 2016, teremos um total de 10 profissionais com formação *stritu sensu* em Educação Matemática, chegando-se a representatividade de 55,5 % do departamento, o que confirma localmente, forte tendência do perfil docente pautado na Educação Matemática, que influencia diretamente o modo de ensinar. “O modo de ensinar sofre influência também dos valores que o professor atribui ao ensino de matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem” (FIORENTINI, 1995, p. 2).

4.9.4. Ensino, pesquisa e extensão

Os dez primeiros anos do curso que correspondem ao período de 1988 a 1998, o corpo docente era composto em sua maioria, por professores cedidos via convenio e professores substitutos, as atribuições delegadas a estes eram restritas as atividades de ensino. Havia um espaçamento temporal grande na contratação de professores efetivos conforme é mostrado na tabela 24, composta pelos docentes do curso com formação específica na área de Matemática:

Tabela 24 – Período de ingresso dos docentes no curso (1988-2012)

| Nome | Ingresso | Quantitativo |
|-------------------------------|----------|---------------------------|
| Marlos Gomes de Albuquerque | 1992 | Década 1990 4 docentes |
| Fernando Luiz Cardoso | 1996 | |
| Antônio Vicente Pereira Neto* | 1997 | |

| | | |
|------------------------------|------|---------------------------|
| Aparecida Augusta da Silva | 1998 | |
| Marcos Leandro Ohse* | 2004 | Década 2000 7 docentes |
| Ana Fanny Benzi de O. Bastos | 2004 | |
| Lenilson Sergio Candido | 2005 | |
| Ariveltom Cosme da Silva | 2009 | |
| Emerson da Silva Ribeiro | 2009 | |
| Reginaldo Tudeia dos Santos | 2009 | |
| Ângelo de Oliveira | 2010 | |

* Docentes que não se encontram mais no curso

A tabela apresenta um retrato até o ano de 2012. Nele reitera-se que o curso de formação de professores de Matemática iniciado em 1988, só teve seu primeiro professor efetivo da área, quatro anos depois. Observamos ainda que até o ano de 2008, o curso se manteve com 6 professores que atendiam todas as disciplinas das quatro turmas permanentes. Referente a este período a professora Ana Fanny recordou que “a gente chegou a pegar 5 ou 6 disciplinas, ficamos sobrecarregados, isso dificultou nosso trabalho com pesquisa e de extensão, de formar grupos mais consistentes” (BASTOS, entrevista concedida em 24 de outubro de 2013), mesmo atarefadíssimos com o ensino, porém o grupo produzia os projetos de extensão a exemplo da Semana de Matemática e projeto PIBID que existem até o tempo presente.

Em função da implantação do REUNI, O número de professores cresceu significadamente a partir de 2009, o que possibilitou o consubstancial investimento em pesquisas conforme reitera a professora Aparecida:

Mas o que eu percebo agora que todo o grupo está pesquisando, fazendo o doutorado [...] O curso respira pesquisa, o curso respira inquietação. Tem um preço por isso, que é está todo mundo extremamente ocupado, mas todo mundo está disposto a pagar esse preço porque é um trabalho em equipe, você faz isso, eu faço aquilo, está todo mundo se ajudando, você poderia pensar, está todo mundo ocupado, o curso poderia está abandonado, mas pelo contrário! A gente não sabe como que as pessoas se desdobram e vão com uma felicidade, eu diria o seguinte, todo mundo que está aí fazendo pós e por mais cansado que esteja, certamente são os que estão mais motivados, está crescendo e querendo que todo o curso cresça, a mudança foi constante (SILVA, Aparecida. entrevista concedida em 23 de agosto de 2013).

Há na atualidade, um grupo de professores do DME, elaborando a criação de um grupo de pesquisa do próprio departamento. Todavia, os docentes já fazem parte de outros grupos de pesquisa pertencentes a UNIR ou outras instituições nacionais, a saber:

- GEPEP – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Pós-Modernidade – UEPB;
- GHEMAT – Grupo de Pesquisas em Educação Matemática – UNIFESP;
- Grupo de Pesquisa em Educação Matemática – UFMT;
- Interação Biosfera-Atmosfera-Hidrosfera na Amazônia – UNIR;
- Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional – UNICAMP;
- SIGMA-T Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática – UNESP.

A maior parte da produção desses pesquisadores é desenvolvida por meio de orientação de TCC dos acadêmicos do curso e atividades de pesquisas nos projetos PIBIC e PIBID.

Sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão, o professor Lenilson ponderou que:

Na pesquisa estamos bem, temos nosso grupo, são oito em formação doutoral, é claro que isso fortalece a pesquisa. No ensino, também se aponta para um fator positivo, porque a partir do momento que começamos a avaliar nosso trabalho, podemos nos cobrar e nosso desempenho melhora. Na extensão, eu espero que o departamento em médio prazo se coloque a disposição da comunidade de forma plena, apresentando seus projetos de pós-graduação para realmente atender a comunidade e se fortalecer dentro da instituição (CANDIDO, entrevista concedida em 4 de junho de 2013),

o professor já anuncia, em sua fala, o desejo do corpo docente, no sentido de implantar localmente um curso de pós-graduação *stritu-sensu* em Educação Matemática.

4.9.5. De egresso a professor formador do curso

Ao longo desses 25 anos de existência do curso de Matemática em Ji-Paraná, alguns ex-alunos da licenciatura tornaram-se docentes formadores de professores de Matemática, dentre eles 5 retornaram ao próprio curso de formação inicial, são eles: Arivelto Cosme da Silva, Emerson da Silva Ribeiro, Reginaldo Tudeia dos Santos, Eliana Alves Pereira Leite e Márcia Rosa Uliana, as duas últimas não aparecem em nenhuma das análises do perfis docentes em virtude que passaram a compor corpo docente posteriormente ao nosso período limitante de pesquisa.

Os professores Kécio Gonçalves Leite lotado no Departamento de Educação Intercultural e a professora Renata Gonçalves Aguiar do Departamento de Engenharia

Ambiental, ambos em Ji-Paraná, também são ex-alunos do curso e exercem a docência em matemática nos seus respectivos departamentos.

A opção de exercer o ofício de professor formador, segundo o egresso Arivelton Cosme da Silva que chegou a esta região na década de 1970, teve influência a partir da graduação. Fazendo um breve retrospecto o professor afirma que:

Minha opção pelo magistério iniciou antes mesmo de eu ter qualquer formação nessa área. Eu comecei na época de muita carência de professores em Rondônia, ainda no ex-território Federal de Rondônia. Me chamaram, pelo currículo que eu tinha a época, então comecei a lecionar. [...] Na medida que iniciei o processo de formação, senti e sinto cada vez mais vontade, amor, afinidade com a profissão, o contato com as pessoas, a necessidade de ver as pessoas aprendendo uma ciência, se desenvolvendo. A opção veio de forma natural, com a minha própria formação e o interesse em contribuir com a formação do outro. [...] A opção de professor formador foi em função do que a gente vivenciou na formação inicial. Quando você ver um professor que tem determinadas habilidades, que eu considero naturais, te influenciando pela maneira dele explicar, pela facilidade que tem para explicar, para conduzir o processo de aprendizagem, isso influencia realmente quem está iniciando, o aluno se deixa influenciar por isso. Muito do que a gente faz é por modelo, é por uma forma que a gente ver alguém praticando. A forma de alguém praticando, é que influencia na nossa maneira de conduzir o processo. De fato, esses professores que tivemos na graduação nos influenciaram de diferentes formas (SILVA, Arivelton. entrevista concedida em 15 de março de 2013).

A história do curso foi sendo construída, no cotidiano, por rupturas, mas também por continuidades das ações que deram certo. A professora Aparecida, se reportando aos nossos ex-alunos, que retornaram ao curso na condição de professores formadores, exemplifica bem estas permanências:

Acho que a palavra escola, ela vai muito além da sala de aula. O trabalho em grupo é uma escola, uma escola construída no dia-a-dia, só é possível se você tem sentimento de grupo, porque não se aprende sozinho, se aprende com o outro, é esse tipo de escola que estou dizendo, que é o Departamento. Quando se forma uma escola, porque eu acho o Departamento uma escola, a gente tem a felicidade de ter um curso, que tem vários professores que são ex-alunos. Os professores que estão aqui e retornaram a maioria que retornou para o Campus de Ji-Paraná, tem formação básica em Matemática. Eu acho que é isso, é esse sentimento que a gente passa na sala, de continuidade, de permanência, que eu não sou eu, eu sou um membro do Departamento, que é maior do que eu, e que é maior do que a soma dos seus membros (SILVA, Aparecida. entrevista concedida em 23 de agosto de 2013).

Ter passado pelo curso na condição de aluno e retornar a ele enquanto professor possibilita a esta licenciatura, um olhar para si mesmo, à luz desse profissional que experienciou os avanços e retrocessos e que trazendo o conhecimento vivenciado *in locus*, na Educação Básica tem agora a oportunidade, com conhecimento de causa, de contribuir com o curso, nesta mesma concepção a professora Theobald acrescenta:

Eles viveram esse outro lado como alunos, e agora são professores e isso ajuda muito, porque eles entendem o que os nossos alunos estão passando, isso também ajuda a melhorar este perfil que a gente quer para o curso. O Kécio, o Arivelton, Emerson. O Lenilson que trabalhou bastante tempo na Educação Básica ajuda muito também. A Renata também que está no Campus. Eu vejo isso como uma coisa fundamental, com todo respeito aos professores que vêm de fora, de todo o Brasil, mas a realidade aqui nossa, ela é diferenciada, um aluno que vivenciou esta realidade, ele vai ter outro olhar para atuar no curso. A própria cultura local, é diferente (THEOBALD, entrevista concedida em 23 de maio de 2013).

Outros professores licenciados em Matemática por este *Campus* atuam como professores formadores, em diferentes cursos, pelo estado e fora dele. O objetivo do curso era a formação de professores para atuar na Educação Básica, todavia, esses docentes sentiram-se motivados a continuarem seus estudos, exercerem o magistério no Ensino Superior e contribuírem com a formação de novos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da apresentação deste trabalho de pesquisa, no início de cada um dos quatro capítulos, trazemos aspectos que se contrapõem à perspectiva de construção histórica fundamentada por grandes acontecimentos globais. Assim, respaldada em aspectos reflexivos concernentes às vivências do homem local, uma história foi sendo desenvolvida paralelamente. Todavia “a história das pessoas comuns, mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social” (SHARPE, 2011, p. 55). Desse modo, na epígrafe posta inicialmente, nos capítulos I e II, Jacques Le Goff destacou a presença do homem cristão, que no processo de conduzir suas atividades diárias constrói a sua história. Por outro lado, com Marc Bloch iniciamos os capítulos III e IV, evocando a importância de conhecer o passado para compreender que, o que somos hoje, é decorrente dessa história, assim, desenvolvemos a construção da presente pesquisa por acreditar que a história não pode ser desmembrada da realidade vivenciada pelo homem no seu ambiente social, uma vez que “O presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício de historiador: ‘compreender o presente pelo passado’ e, correlativamente, ‘compreender o passado pelo presente’” (BLOCH, 2001, p. 25).

A ação de estabelecer um diálogo entre o local e o global, nos fez perceber as apropriações que foram ocorrendo ao longo do tempo no curso. As linhas de força levaram a rupturas históricas no percurso da formação de professores de Matemática em Ji-Paraná, porém a presente pesquisa nos possibilitou conhecer uma trajetória de licenciatura que foi construída fundamentada em três modelos distintos de formação de professores que circulavam nacionalmente, entretanto, em Rondônia, tiveram sua própria leitura. Cada apropriação era inerente às práticas específicas e foram produzidas localmente, “daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 2002, p. 28), elas se revestiram da criatividade de cada sujeito envolvido, da criatividade institucional, fazendo uso dos modelos que circulavam, sendo moldadas as suas especificidades.

De início uma formação não específica, mais generalista através do curso de Ciências (1988-1992), deste movimento transitou para a estruturação do curso de Matemática com um modelo próximo à formação do bacharelado em Matemática

(1992-2005) e mais recentemente, a partir da reformulação ocorrida em 2006, se apropriou de aspectos com forte tendência para a formação do Educador Matemático, “apesar de, no papel, o curso ter a marca ou tendência de bacharelado, na prática as pessoas queriam e desejavam o curso de licenciatura” (THEOBALD, entrevista concedida em 23 de maio de 2013).

Os períodos (1988-1992), (1992-2005) e (2006-2012) marcaram as mudanças nas concepções de perfil esperado para a formação de professores, entretanto devemos ser cautelosos em afirmar arbitrariamente que existe uma causa única, que provocou a ruptura em detrimento das condições que se apresentaram, mas sucessivas razões levaram às várias mudanças na história do curso, uma vez que as escolhas foram feitas através de condições dadas por várias linhas de força, todas convergindo para o mesmo fenômeno.

A investigação em voga nos proporcionou ainda a aproximação com a diversidade dos contextos relacionados à UNIR, no que tange a aspectos de criação e processo de consolidação do curso de Matemática em Ji-Paraná. Na condição de testemunha ocular como docente do curso, nas idas e vindas entre o acervo documental e entrevistas, nos deparamos com algumas situações que ocorreram sem que tivéssemos conhecimento na época, e só agora, na presente investigação é que tivemos a oportunidade de conhecer. Acreditamos que descobertas e dificuldades encontradas nesse percurso são fundamentais para a formação ou constituição de um pesquisador.

Permanecemos atentos a todos os detalhes tendo como meta, a construção de “Uma história dos homens, de todos os homens e não só dos reis e dos grandes. Uma história das estruturas e não só dos acontecimentos. História em movimento, história das evoluções e das transformações e não história estática, história-quadro” (LE GOFF, 2003, p. 122) e nessa perspectiva, dentre os aspectos que nos rodeavam sem que tivéssemos conhecimento, a pesquisa nos fez chegar ao nome do *Campus* Urupá, o que causou-nos surpresa, uma vez que na atualidade essa denominação não é utilizada, em seu lugar, para fazer referência a esta unidade acadêmica usa-se a denominação de *Campus* de Ji-Paraná.

A Universidade Federal de Rondônia – UNIR foi criada na capital do estado, no ano de 1982. Sua interiorização teve início em 1988, período em que haviam encerrados

os cursos via convênios realizados com instituições do ensino superior de outras Unidades Federativas. Ao longo dos anos a UNIR se desenvolveu como uma universidade multicampi.

Em todo o desenvolvimento de nossa pesquisa procuramos estudar amplamente a trajetória da formação do professor no curso de Licenciatura em Matemática jiparanaense que nos fez conceber que o elo global/local é um processo natural, uma vez que, “história global se apega às passagens entre mundos muito distantes uns dos outros ou mesmo reconhece nas situações mais locais as interdependências que as ligam ao longe, sem que necessariamente os atores tenham clara percepção disso” (CHARTIER, 2010, p. 57).

A opção de transitar por uma construção histórica, que articulasse aspectos do local e do global, ocorreu em virtude de que possibilitou a este pesquisador oportunidade de se “posicionar e se perceber como sujeito dentro dos processos sociais. Só assim, a partir dessa possibilidade, a educação poderá contribuir para o estabelecimento de uma sociedade que respeite as diferenças e as características próprias de cada comunidade” (FILHO, 2003, p. 11), construindo sua própria identidade de maneira que possa evitar uma generalização global dos aspectos que são estritamente locais.

Essa identidade que se encontra em permanente renovação, está sendo construída pautada na responsabilidade do grupo com o curso, não fechando espaço aos novos professores que chegam, caminhando para uma consolidação dessa licenciatura através das concepções compartilhadas pelo coletivo. Era no início de sua criação, “Um grupo muito pequeno, mas com uma força de vontade assim tremenda, [...] é um envolvimento grande, sempre [buscando] coisa nova e é o grupo junto, em nenhum momento se trabalha em separado, o grupo sempre está unido” (SILVA, Aparecida. Entrevista concedida em 23 de agosto de 2013), portanto, “O comprometimento dos professores com o curso é uma característica do grupo” (CANDIDO, entrevista concedida em 4 de junho de 2013).

A partir das análises, emergiram categorias que, em grande parte, dialogaram entre si, porém por meio de uma relação dialética: (permanências e rupturas, história local e história global, harmonia e tensões e por fim aspectos formativos com tendências em Educação Matemática e, por outro lado, uma formação mais bacharelesca), todavia

há um elemento comum, imerso em todos estes contrapontos e que os denominamos de marcos históricos. Cada marco influenciou fortemente as mudanças ocorridas no curso, constituindo-se desta maneira em pontos de inflexão.

Identificar os pontos de inflexão na trajetória do curso e trazê-los à tona possibilitou melhor compreensão na construção da identidade desta licenciatura. Marc Bloch (2001) entende como essencial que toda pesquisa possa evidenciar esses marcos históricos, pois de acordo com este autor “[...] os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da busca, com seus sucessos e reveses, raramente entedia. É o tudo pronto que espalha o gelo e o tédio” (BLOCH, 2001, p.83).

A interiorização da UNIR é o marco fundamental para a existência do curso em Ji-Paraná. Entretanto o retrato inicial desse “filho” é de abandono por parte de sua geratriz, sejam em aspectos estruturais, pedagógicos, arquitetônicos ou de pessoal. Inicia-se com a licenciatura interiorana um período de conflitos e tensões com administração da universidade na capital. Prova desse descaso é o fato de que o curso funcionou por dois anos apenas com professores contratados via convênio.

A atuação dos docentes conveniados é um marco histórico para o curso, a passagem deles garantiu a continuidade da licenciatura localmente. Entendemos que a contratação de professores via convênio funcionou como estratégia dos gestores locais contrapondo-se à tática de eventual fechamento desta unidade acadêmica.

Os centros universitários criados nos grandes centros urbanos, em geral iniciavam suas atividades com corpo docente completo. O *Campus* de Ji-paraná foi criado tendo como primeiro curso a licenciatura curta, denominada Ciências com habilitação em Matemática, que funcionou durante os quatro anos iniciais do *Campus*. Nos dois primeiros anos não havia corpo docente próprio, assim, foi desenvolvido por professores conveniados cedidos pelo município e estado sobrevivendo graças à dedicação desses profissionais.

Ademais, diferentemente do que ocorria globalmente na década de 1990, enquanto grandes centros universitários recebiam obras do Governo Federal, localmente haviam péssimas condições arquitetônicas dos prédios em madeira até então existente no *Campus*. Alunos e professores, cansados de esperar por ações que não vinham,

construíram, por meio de mutirão, no ano de 1994, o primeiro bloco de sala de aulas em alvenaria, com recursos arrecadados através de doações entre estes, via carnê mensal. Tal situação não foi isolada, no início do presente século, o uso de tecnologias no meio educacional estava em expansão, entretanto localmente, esses recursos não chegavam. “Você não tinha muitos recursos, por exemplo, se você quisesse dar aula com data-show, tinha que quase brigar com o professor para poder reservar o único data-show que tinha do *Campus*” (OHSE, entrevista concedida em 30 de maio de 2013). Assim, através de ação conjunta, alunos e professores arrecadaram fundos na comunidade local e com os recursos foram adquiridos computadores e conseqüentemente instalado o primeiro laboratório de informática. Essas ações colaborativas da comunidade acadêmica foram iniciativas louváveis, mas com o passar do tempo, não mais existiram, pois estudantes e docentes entenderam que estavam resolvendo questões financeiras, de responsabilidade da administração da universidade e de outras instituições educacionais em nível global.

A relação entre a comunidade acadêmica e a administração da universidade não foi sempre harmoniosa, em diversas oportunidades alunos e professores foram às ruas, em ação conjunta promoviam manifestos reivindicando maior atenção dos poderes instituídos para o descaso mostrado por meio de: falta de pessoal; de acervo bibliográfico insuficiente; inexistência de laboratórios de informática e as más condições das instalações físicas do curso. Quando buscamos analisar a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas estaremos, segundo Chartier (2010) imersos “na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam - [...] - o que lhes é possível pensar, dizer e fazer” (CHARTIER, 2010, p. 49). Eram contundentes as manifestações da comunidade acadêmica, mesmo em âmbito de poderes limitado, reivindicando a atenção que lhe era de direito.

A transição de Ciências para a Licenciatura Plena em Matemática se deu em virtude da reivindicação dos acadêmicos e da população local, que entenderam que o primeiro curso já não atendia a demanda para a região e da implantação do Projeto Integrado de Qualidade Educacional – PIQUE, que objetivava a organização dos *Campi*, divididos por área de conhecimentos.

A chegada dos primeiros professores efetivos configurou-se como ponto de inflexão na trajetória do curso. Havia tensões entre interior e capital para contratação de professores para o curso de Ji-Paraná, o *Campus* buscava mudanças e o atendimento de reivindicações por mais professores que já estava posta há tempo. Todavia julgamos a situação como incoerente, pois o Estado Brasileiro criou o curso e só liberou o concurso para docentes dois anos depois de sua criação. Entretanto, o primeiro certame para contratação de docente da área específica de Matemática só ocorreu no ano de 1992, sendo aprovado para esta vaga o autor da presente pesquisa. Foram necessários quatro anos, para que o curso criado com o objetivo de formar professores de matemática tivesse em seu quadro efetivo um professor formador da área de matemática, o que nos leva a reiterar que a estratégia de manutenção do curso com docentes conveniados funcionou.

O Projeto Integrado de Qualidade Educacional - PIQUE, implantado em 1992, também foi um importante ponto de inflexão para o curso, uma vez que houve a ruptura com a formação polivalente e caminhou para a formação específica em Matemática. Com sua implantação, o curso de Ciências licenciatura curta dá lugar a licenciatura plena em Matemática, porém foi um processo carregado de tensões, pois o curso chegou a ser ameaçado de fechamento em virtude de uma ação pedindo o cancelamento do PIQUE. Os interessados da capital, contrários a alguns aspectos do Programa, exigiram ainda a anulação do vestibular e do concurso para docentes, ato que foi comunicado ao Campus via Memorando Circular 014/VR de 18 de agosto de 1992. Todavia a ação não logrou êxito e o curso permaneceu em funcionamento.

A emancipação da Licenciatura em Matemática se deu 12 anos depois de sua criação em Ji-Paraná. A Resolução nº 334/CONSEPE de 14 de janeiro de 2000 trazia a aprovação do novo Projeto Político Pedagógico construído por docentes do curso jiparanaense, tornando assim este independente do seu precursor em Porto Velho. Por meio desta resolução o curso adquiriu sua autonomia e, a partir de então, passou a desenvolver suas próprias concepções no processo de formação inicial e continuada do professor de Matemática cuja matriz curricular era mais adequada aos interesses e condições da comunidade local.

Houve um longo período na trajetória do curso sem a contratação de professores, somente na segunda metade da década de 1990 e no início da década de 2000 foram

contratados mais alguns docentes, todavia a ruptura maior com este descaso só aconteceu com o projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI que oportunizou fortalecimento do curso por meio de abertura de novas vagas docentes para o departamento, que teve um aumento significativo do tocante ao número de professores. Referente à composição de quadro docente para atender o tripé ensino, pesquisa e extensão, duas décadas e meia foram necessárias para reparar o tratamento dado ao curso desde o advento de sua criação. Entretanto, ainda falta investimento relativo à estrutura física para atender as demandas do curso. Atualmente, ainda não existe nenhuma sala/gabinete para os professores do curso desenvolverem suas atividades de estudos, pesquisas e atendimento aos alunos além da sala de aula, pois, “Você está sempre migrando, se você está no laboratório de Matemática, alguém vai dar aula, você tem que sair! Você não tem o seu espaço com seus livros, com seu material de pesquisa, a estrutura é um elemento que dificulta muito nosso trabalho no *Campus*” (BASTOS, entrevista concedida em 24 de outubro de 2013).

As periodizações históricas se constituíram por meio de conquistas, mas também por crises locais, ora com a administração da universidade em Porto Velho cobrando melhores investimentos para a manutenção dos cursos existentes, ora internamente, no próprio departamento, por meio de embates em busca de resposta sobre qual seria a melhor maneira de se formar um professor de Matemática. Os conflitos impulsionaram a comunidade acadêmica local a reivindicar melhorias que só vieram trazer bons resultados *a posteriori*, especialmente no período pós REUNI. Corroborando Bloch afirma que “São as revoluções que forçam as portas dos armários de ferro e obrigam os ministros à fuga, antes que tenham achado tempo para queimar suas notas secretas” (BLOCH, 2001, p.85).

Refutando a concepção de história linear, as mudanças ocorreram. Os escritos de Jacques Le Goff (2003) reiteram que elas, as mudanças, não compõem uma história imóvel, todavia o mesmo autor enfatiza que a periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas e, no curso, estas foram construídas por meio de um processo pautado na perspectiva de formar o Educador Matemático, “Entretanto, por mais bem feitos, por mais abundantes que possam ser, esses marcos indicadores seriam somente de pouca serventia para um trabalhador que não tivesse, previamente, alguma ideia do terreno a explorar” (BLOCH, 2001, p.83), todavia o corpo docente declinou sua atuação dessa área do conhecimento que perpassa o domínio do

matemática pela matemática, migrando para a que suscita a atenção também ao processo do ensino e da aprendizagem da disciplina, abordagem que foi adotada *a posteriori*, na trajetória do curso.

Ao visualizar a trajetória das mudanças mais expressivas que houve na consolidação do curso de Licenciatura em Matemática de Ji-Paraná percebemos a inserção do movimento de Educação Matemática, de abrangência nacional, nas realidades locais onde o curso está inserido.

Nos primeiros anos do presente século, a SBEM estava em plena expansão pelo país. Neste mesmo período, localmente, o Departamento de Matemática implantou o curso de pós-graduação *latu sensu* em Educação Matemática. Esta especialização sinalizou a inquietação do corpo docente e também foi marco de ruptura por mudanças no curso de graduação que até então, tinha um perfil mais voltado para a formação de um professor estritamente conteudista. “Ter a concepção que a gente tem que ser Matemático e ser Educador ao mesmo tempo é fundamental para o curso. Se dissociarmos um do outro teremos problemas” (SILVA, Aparecida. Entrevista concedida em 23 de agosto de 2013) com a formação pedagógica desse professor.

A Semana de Matemática, evento que em 2014, realizou a sua 14ª edição, tornou-se um espaço de estudos e de divulgação de pesquisas, que ao longo de sua trajetória promoveu uma ruptura com o modelo de formação de professores com aparência de bacharelado, até então estabelecido localmente. A parceria do Departamento Acadêmico e Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, através da diretoria regional Rondônia, institucionalizada em 2002, possibilitou a vinda de pesquisadores para discutirem diferentes aspectos da Matemática ou Educação Matemática e, com eles, alunos e professores formadores do curso dividiram experiências acadêmicas. Essa sintonia com expoentes nacionais e internacionais da Educação Matemática, manifestada pela presença deles em eventos locais, foi fundamental para a consolidação do perfil do curso. A circulação de diferentes temáticas a cada ano foi marcante para o curso que vem passando por mudanças no tocante as ações relacionadas ao processo de formação docente.

O processo de mudanças desencadeou discussões sobre a formação de professores de Matemática que não se restringiam a fóruns locais, mas se buscava

conhecimentos em discussões globais promovidas pela SBEM a exemplo da participação de docente do curso, na condição de diretoria regional da SBEM, presente no I Fórum Nacional de Licenciatura de Matemática que teve como temática: Currículos de Matemática para a Educação Básica, no Brasil, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde “As Diretorias Regionais do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Pernambuco, Espírito Santo e Distrito Federal apresentaram a síntese dos debates regionais” (SBEM, 2004, p.6), registrando-se a participação local como a única representante da região norte debatendo posições sobre orientações curriculares do nosso país.

As reformas curriculares que aconteceram no curso foram respaldadas na legislação em vigor, em cada época. Vale ressaltar que dois elementos que circulavam nacionalmente influenciaram localmente contribuindo com o debate de ideias entre os professores, que refletiram na elaboração da nova matriz curricular que encontra-se em vigor, influenciando no caminhar com propostas da área de Educação Matemática. De início foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores publicada em 2002 que já traziam uma nova perspectiva formativa para as licenciaturas e a publicação um número especial da Revista Matemática em Revista, composta por uma coletânea de diferentes artigos produzidos a partir das discussões ocorridas em Fóruns Estaduais das Licenciaturas em Matemática organizados pela diretoria nacional da SBEM. Em 2006 o corpo docente elaborou, aprovou e adotou uma nova proposta curricular mais voltada ao ofício docente, com 400 horas de Estágio Supervisionado, 120 horas de Prática de Ensino de Matemática e 200 horas de atividades complementares, valorizando o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Na atualidade o Núcleo Docente Estruturante do curso, junto com o corpo docente, está desenvolvendo estudos para nova reformulação curricular do atual PPP do curso.

Cabe ressaltar ainda a migração de professores formadores para Rondônia. O corpo docente do curso de Matemática é composto por professores vindos das 5 regiões brasileiras, de diversas instituições, com formações em diferentes tendências de licenciaturas. Assim, ocorria a circulação de modelos formativos e essa diversidade cultural exerceu influências no curso e concomitantemente no desenvolvimento profissional dos futuros professores, pois “os fenômenos humanos se orientam, antes de tudo, por cadeias de fenômenos semelhantes. Classificá-los por gêneros é portanto

desvelar linhas de força de uma eficácia capital” (BLOCH, 2001, p. 130). Cada professor traz consigo semelhanças docentes vivenciadas na licenciatura.

Havia um discurso nacional propondo uma maneira de formar professor de Matemática, mas esta maneira foi apropriada pelos personagens da história local que produziram em Ji-Paraná um modelo de licenciatura, essa apropriação da Educação Matemática no curso, ficou confirmada com a opção de 8 professores formadores que se encontram atualmente em processo de doutoramento nas áreas de Educação, Educação Matemática, Educação em Ciência e Matemática, em diversas instituições brasileiras, construindo uma nova identidade para esta licenciatura em estudo. Registra-se ainda que há neste mesmo Departamento de Matemática e Estatística uma doutora e um mestre com suas pós-graduações nesta área de conhecimento. Todavia essa trajetória não foi construída no isolamento, mas numa indissociável articulação entre o local e o global, na mesma perspectiva defendida por Bloch (2001) de que a ciência decompõe o real apenas a fim de melhor observá-lo, graças a um jogo de fogos cruzados cujos raios constantemente se combinam e interpenetram. Para o autor, o perigo começa quando cada projeto pretende ver tudo sozinho; quando cada canto do saber é tomado por uma pátria, com isto, justifica a imprescindível necessidade da existência de um movimento circular entre o local e o global.

Os vários projetos desenvolvidos na trajetória do curso sejam eles de ensino, pesquisa ou extensão foram essenciais para a construção de sua identidade, sobretudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que se consolidou como um marco histórico para esta licenciatura. Por meio dele foram realizadas ações entre os bolsistas com professores dos diferentes níveis de ensino, tanto os formadores quanto professores da educação básica e que vêm contribuindo com a reflexão sobre o currículo na graduação. Todavia, ressaltamos que a ruptura mais significativa se deu com os licenciandos participantes do programa, que envoltos nas rodas de formação ocorridas semanalmente, vêm resignificando a concepção do ser professor de matemática. Infelizmente o número de vagas no projeto é limitado a um grupo pequeno de bolsistas, entretanto as motivações desses são levadas para a sala de aula, gerando um efeito reflexivo junto aos demais graduandos acerca do ofício docente em matemática.

Cabe destaque ainda no curso, a relação aluno/professor que se desenvolveu num ambiente de muita proximidade, motivando os licenciandos ao exercício da

docência. Uma vez que, na educação “Acima de qualquer coisa vem o interesse do professor pelo aprendizado do aluno, isso é uma coisa fundamental, que eu vi aqui quando cheguei e que continuo vendo até hoje” (SILVA, Arivelto. Entrevista concedida em 15 de março de 2013). Uma relação de motivação e de permanência, que tem como reflexo o retorno de 5 egressos ao curso na condição de docentes, dando continuidade às concepções formativas do grupo que iniciou a licenciatura.

No presente curso, foi possível observar que as ações docentes estiveram sempre à frente do que está posto no Projeto Político Pedagógico – PPP. É a partir delas que cada novo projeto foi sendo construído, de tal forma que não engessasse o exercício do magistério do professor formador, que tem se mostrado comprometido com a sua própria formação continuada. Em cada PPP, está um pouco da vivência escolar/acadêmica e da história de vida desses professores.

Ao desenvolvermos esta pesquisa “O essencial não era conhecer o passado, mas fazer uma ideia dele, da qual nos pudéssemos servir como termo de comparação para compreender o presente” (LE GOFF, 2003, p. 226). A partir de nossa vivência no curso, somada às vozes dos sujeitos entrevistados e da confrontação com documentos, afiançamos que o curso de Matemática em Ji-Paraná vem se consolidando, permeado por um corpo docente comprometido com uma cultura de formação do professor de Matemática imerso no perfil de educador matemático, ou do professor que domina o conteúdo, mas também o processo de ensinar a matemática, que reconhece as necessidades no dia a dia da escola, do cotidiano do aluno.

Desde sua criação e durante este curto espaço de tempo de 24 anos (1988-2012) de investigação, ficou evidenciado que a cultura de formação de professores em Matemática em Ji-Paraná se alterou rapidamente. Essa cultura, ela não se reafirmou ou fixou em um modelo formativo específico, mas tornou-se uma cultura bastante dinâmica, acompanhando o movimento da Educação Matemática que circulava pelo país. Entendemos que lugares novos e distantes dos grandes centros urbanos têm mais tendência paradoxalmente em acontecer isso, dado que a circulação de pessoas, neste local é maior, onde o professor faz o concurso, mas depois de pouco tempo quer voltar para sua região de origem. Nessa circulação a atualização é mais rápida do que, às vezes, em grandes centros que já estão enraizados, com pessoas que estão há muito tempo e que se tornam mais resistentes a mudanças. Há de se considerar ainda o que se

pressupõe no senso comum, que lá no interior, por ser um lugar pequeno e distante, deve estar discutindo questões ultrapassadas e o curso localmente quebrou esse paradigma.

O curso é avaliado por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, fazendo parte integrante deste o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE que tem como princípio mesurar o desempenho dos licenciandos tanto em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares do respectivo curso quanto às habilidades e competências em sua formação, atribuindo ao final, uma nota para o curso. No último SINAES realizado em 2011, o curso ora investigado obteve o conceito 4, numa tabela que vai até 5, o que teve como consequência a renovação automática de reconhecimento do curso através da Portaria nº 286 de em 21 de dezembro de 2012. O conceito obtido é mais um elemento que nos leva a inferir que a formação de professores de Matemática, estabelecida em Ji-Paraná, ao longo do tempo vem cumprindo seu papel localmente, se equiparando a um seleto grupo de licenciaturas que se destacam globalmente. Cabe aos corpos docente e discente que compõem o curso, continuarem trilhando pelo caminho de permanente construção da identidade desta licenciatura, repensando suas práticas que comporão a história de vida docente no saber fazer motivador do ensino e da aprendizagem da Matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eva da Silva; MAIA, Moacyr Boris Rodrigues. **A trajetória do ensino superior público em Rondônia**. Porto Velho: Edufro, 2008.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo . **A formação do professor em Rodas de Formação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, p. 386-398, 2011.

ALVES, Rosilda Maria Alves. **Processos de implantação e implementação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI**. 2009. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ARCARI, Margarida. **Educação em Rondônia: uma contribuição para o seu estudo**. 1995. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

BASTOS, Ana Fanny. OHSE, Marcos O. ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de. Perspectiva de formação inicial e continuada dos professores de Matemática em Ji-Paraná. In: AMARAL, Nair Gurgel. BRASILEIRO, Tânia. **Formação docente e estratégias de integração Universidade/Escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Revista de História da UEG**, Porangatu, v.2, n.1, p.301-321, jan./jul. 2013.

BERENICE Tourinho é empossada reitora para gestão 2012 a 2016. **Jornal Alto Madeira**, Porto Velho, 15 de maio de 2012.

BLOCH, Marc L. B.. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORTOLI, Adriana. **História da Criação do Curso de Matemática na Pontifícia Universidade Católica de Campinas**. 2003. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática**. Parecer n. 1.302 de 6 de novembro de 2001. Brasília, 2001.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. – Brasília : Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.

_____. **Resolução N° 30-CFE de 11 de julho de 1974**. Dispõe sobre o curso de Licenciatura de Ciências e fixa o respectivo currículo mínimo. Brasília, 1974.

BRITO, Arlete de Jesus; MIORIM, Maria Ângela. Grupo HIFEM; reflexões sobre uma experiência. In: MIORIM, Maria Ângela; VILELA, Denise Silva. **História, filosofia e educação matemática: práticas de pesquisa**. Campinas: Alínea, 2010. p. 15-40.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: Peter Burke (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

_____. O testemunho das imagens. In:_____. **Testemunha ocular**. História e Imagem, Bauru-SP: EDUSC, 2004. p. 11-24.

CAMPUS da UNIR está abandonado. **Jornal O Estadão**, Porto Velho, 21 de março de 1994.

CANDAU, Vera Maria F (Org.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/PUC-Rio de Janeiro, 1987.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Áges- Portugal: DIFEL, Difusão Editorial Ltda, 2002.

_____. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, USP - São Paulo, v. 5, n. 11, 173-191, 1991.

CIDADES, Rondônia. **Portal do IBGE**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 23 de abril de 2013.

CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. 2011. 291 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

_____. **Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás**. 2007. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A história da Matemática: Questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 97-115.

DALCIN, Andréia. Cotidiano e práticas salesianas no ensino de Matemática entre 1885 e 1929 no colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo: construindo uma história. Campinas, SP: 2008. 307f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.

DALCIN, Andreia. Fotografia como fonte para pesquisas em História da Educação Matemática. Anais do I Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática – I ENAPHEM. Vitória da Conquista – BA 2012.

FERNANDES, Antônio Ocampo. **De Rondon para Rondônia**. Porto Velho: Editora Grafriel, 2000.

FILHO, Helio Braga da Silveira. **Educando com a História Local:** marcas da formação de professoras no fazer escolar. 2003. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo), Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

FIORENTINI, Dario. Alguns Modos e ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. In: **Zetetiké**, ano 3, nº. 4, p.1-37, 1995.

_____. NACARATO, Aldair M., FERREIRA, Ana C., LOPES, Celi E., FREITAS, Maria Teresa. M., MISKULIN, Rosana G. S.. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, nº 36, p. 137-160, 2002.

_____. A formação Matemática e Didático-Pedagógica nas disciplinas da licenciatura em Matemática. **Revista de Educação**, Campinas, n. 18, p. 107-115, junho 2005.

FREITAS, José Luiz. Magalhães de. **Uma reflexão sobre crenças relativas à aprendizagem matemática.** *Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.* Campo Grande, v.11, n.1, p.99 - 110, 2001.

FREITAS, Sebastião Costa Teixeira. **A vida dos grandes brasileiros: Marechal Rondon.** São Paulo: Editora Três LTDA, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

GARNICA, Antônio V. M., História Oral e Educação Matemática. In: BICUDO, Maria A. V, FIORENTINI, Dario, GARNICA, Antônio V. M. **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p. 79-100.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, nº 113, p. 1355-1379, 2010.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

_____; _____. ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas Docentes do Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores:** o caso dos professores de Matemática da UFPA. 2000. 206p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GUEIROS, Ettiène Cordeiro. **Espaços oficiais e intersticiais da Formação Docente:** histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática. 2002. 234p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAIROCE, Jorge Fernando. **Concepções da História Local, Nacional e Global e possíveis conexões**. Disponível em <<http://jorgejairoce.blogspot.com.br/2012/07/concepcoes-da-historia-local-nacional-e.html>> Acesso em: 27 de fev de 2014.

Ji-PARANÁ recebe energia de Samuel. **Jornal Alto Madeira**, Porto Velho, 29 de setembro de 1994.

Ji-PARANÁ. **Carta aberta**. Carta aberta à Comunidade do Campus Ji-Paraná redigida pela Diretor José Carlos Cintra, Campus de Ji-Paraná, Ji-Paraná, 1993.

Ji-PARANÁ. **Normatização 001/DME/2010**. Estabelece critérios de regulamentação para o desenvolvimento das atividades do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus de Ji-Paraná*, Ji-Paraná, 2010.

Ji-PARANÁ. **PPP – Projeto Político Pedagógico 1999**. Delinea reforma curricular ocorrida no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, Ji-Paraná, 2009.

LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, Agnès. **Questões para a história do presente**. Bauru-SP: Edusc, 1999.

_____. **História e memória**. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA, Abnael Machado de. **Achegas para História da Educação no Estado de Rondônia**. 3 ed. Porto Velho: SEDUC, 1993.

_____. **Terras de Rondônia**: Aspectos físicos e humanos do Estado de Rondônia. Porto Velho: Editora Gráfica, 1997.

LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de matemática e materiais manipuláveis. In: LORENZATO, Sergio (org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

MAGALHÃES, Justino P. Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, R; MAGALHÃES, J. (org.). **Para a História do Ensino Lical em Portugal**. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, p. 63-77, 1999.

MARQUES, Mara Simões Cruz. **Retrocessos e avanços na Formação Docente**: um estudo sobre o Curso de Licenciatura em Matemática da UFPB. UFPB: João Pessoa, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2003.

MAURO, Suzeli. **A história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro e suas contribuições para o movimento de Educação Matemática**. Rio Claro: UNESP, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1999.

MIGUEL, Antônio. MIORIM, Maria Ângela. História da Matemática: uma prática social de investigação em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36. p. 186-188, 2002.

_____; GARNICA, A. V. Marafioti; IGLIORI, S. B. Camargo; D'AMBROSIO, U. A. Educação Matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004, p. 70-93. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____; MIORIM, Maria Ângela. **História da Educação Matemática**: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAES, José G. V; GAMBETA, Wilson. Michel De Certeau: O pensador das diferenças. In: REGO, Teresa C (Org.). **Memória, história e escolarização**. Rio de Janeiro: Vozes, v. 3, 2011, p. 157-182. (Coleção Pedagogia Contemporânea).

NEVES, Josélia Gomes. Pedagogia Arqueantropológica: na trilha dos Urupá. **Revista Partes**, Ano V, 06 set.2012. Disponível em <<http://www.partes.com.br/educacao/urupa.asp>> Acesso em: 23 set. 2013.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora. p. 13-34, 1995.

_____. **Vida de professores**. Porto Editora, 1992. Lisboa.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História, desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. Porto Velho: Dinâmica Editora e Distribuidora, 2001.

PARTIRE, Daniel. Modelo para o ensino do país. **Jornal UNESP**, São Paulo-SP, ano XXVIII, número 298, abril de 2014.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. **Rondonia: Anthropologia – Ethnografia**. 7ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

RUEZENNE, Gilcimar Bermond. **Os Cursos De Licenciatura em Matemática no Estado de Rondônia**: um panorama histórico. 2012. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SANTOS, Mariza. ALBUQUERQUE, Marlos G. O estágio supervisionado na Formação de Professores: dificuldades e contribuições expostas por acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática – UNIR, *Campus* de Ji-Paraná. In: XIII Encontro Nacional da Educação Matemática, 2013, Curitiba. **Anais. Educação Matemática: retrospectivas e perspectivas**: PUC-PR, 2013.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria-RS, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.

SCHUBRING, G. (2005). Pesquisar sobre a história do ensino da matemática: metodologia, abordagens e perspectivas. In Moreira, D. e Matos, J. M. (Org.), **História do Ensino da Matemática em Portugal**. Lisboa, Portugal: *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Disponível em : <http://www.spce.org.pt/sem/2.pdf>.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: Peter Burke (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

SILVA, Dagmar Junqueira Guimarães. **Os Cursos Superiores de Matemática da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: história e memória.** Goiana: UCG, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2003.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **I Fórum Nacional da Sociedade Brasileira de Educação Matemática sobre Currículos de Matemática para a Educação Básica, no Brasil.** São Paulo: 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, N° 13. P. 5-14, 2000.

UNIR. **Memorando Circular nº 14/VR de 18 de agosto de 1992.** O vice Reitor Ari Miguel Teixeira Ott, descreve por meio de 5 tópicos ações que estavam ocorrendo na UNIR contrárias ao projeto PIQUE. In: Universidade Federal de Rondônia.

_____. **Projeto REUNI.** 2008. Estabelece ações e metas do REUNI na UNIR. In: Universidade Federal de Rondônia.

_____. **Resolução 04/CD de 05 de novembro de 1982.** Estabelece providências tomadas pelo primeiro Reitor e Conselho Diretor da Universidade Federal de Rondônia. In: Universidade Federal de Rondônia.

UNIVERSIDADE, Histórico e Estrutura. **Portal UFPA**, Belém. Disponível em <www.portal.ufpa.br/historico_estruturta.php>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

VALENTE, Wagner R. Do engenheiro ao licenciado: Subsídios para a história da profissionalização do professor de matemática no Brasil. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.5, p. 75-94, 2005.

_____. História da Educação Matemática: Interrogações metodológicas. **REVEMAT Revista Eletrônica de Educação Matemática: V2.2**, p. 28-49, UFSC: 2007.

_____. Oito temas sobre História da Educação Matemática. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC**, História e Educação Matemática. Natal, ano 8, n. 12, p. 22-50, jan – jun, 2013.

_____. **Transcrição da fala do professor Wagner Rodrigues Valente, proferida durante o seminário durante o Seminário de Pesquisa I.** Belém, 04 de julho de 2012. Orientação na condição de membro avaliador, concedida a Marlos Gomes de Albuquerque, 2012.

_____. **Transcrição da fala do professor Wagner Rodrigues Valente, proferida durante o exame de qualificação de doutorado de Marlos Gomes de Albuquerque.** Cuiabá, 11 de dezembro de 2013. Orientação na condição de membro avaliador, concedida a Marlos Gomes de Albuquerque, 2013b.

VALGAS, Carmem Lúcia. **Licenciatura em Matemática: aspectos históricos e curriculares da UEPG.** Ponta Grossa: UEPG, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002

WIELEWSKI, Gladys Denise. Políticas educacionais e a oficialização da Matemática Moderna no Brasil. In: BURIGO, Elisabete Z. FISCHER, Maria Cécilia B. SANTOS, Mônica Bertoni dos. **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: novos estudos**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

ZICCARDI, Lidia Rossana Nocchi. **O curso de Matemática da PUC/SP: uma história de sua construção/desenvolvimento/legitimação**. São Paulo: PUC, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdades de Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

REFERÊNCIAS DE ENTREVISTAS

ARAÚJO, Maura Cardoso de. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 27 de março de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

BARROS, Neize Conceição de. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 25 de fevereiro de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

BASTOS, Ana Fanny Benzi de Oliveira. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 23 de outubro de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

CANDIDO, Lenilson Sergio. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 04 de junho de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

CARDOSO, Fernando Luiz. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 05 de setembro de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

GOMES, Beatriz Machado. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 21 de março de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

JUNIOR, Eudes Barroso; SOUZA, Maria das Graças Viana. **Criação e implantação da UNIR e do Curso de Ciências com habilitação em Matemática.** Porto Velho, 15 de novembro de 2012. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

OHSE, Marcos Leandro. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 30 de maio de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

SILVA, Aparecida Augusta da. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 23 de agosto de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

SILVA, Arivelto Cosme da. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 15 de março de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

THEOBALD, Irmgard Margarida Theobald. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 23 de maio de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

YAGUE, Maria Leopoldina Froes. **A trajetória do Curso de Matemática da UNIR em Ji-Paraná.** Ji-Paraná, 05 de março de 2013. Entrevista concedida a Marlos Gomes de Albuquerque.

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| ANEXO 1 - Cessão de direitos autorais e autorização para publicação em meio eletrônico..... | 268 |
| ANEXO 2 – Portaria nº 4/CD/1982. Normas de funcionamento da UNIR..... | 269 |
| ANEXO 3 – Convênio de Criação do Campus Ji-Paraná..... | 272 |
| ANEXO 4 – Resolução 071/CONSUN/1992. Implantação do Projeto PIQUE..... | 275 |
| ANEXO 5 – Portaria nº 286/2012. Novo reconhecimento do curso..... | 276 |

ANEXO 1

CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS
E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO EM MEIO ELETRÔNICO

Eu,.....
 nacionalidade estado civil, inscrito(a)
 no CPF sob nº, portador(a) da cédula de
 identidade nº, expedida por, pelo presente
 termo, autorizo o Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal de Mato
 Grosso, através do doutorando Marlos Gomes de Albuquerque e seu orientador
 Dr. José Luiz de Magalhães Freitas, a publicar, se necessário esta entrevista em
 artigos e na tese em andamento que visa fazer um estudo histórico dos curso de
 Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná,
 cedendo-lhe, a título gratuito e em caráter definitivo, os direitos autorais
 patrimoniais dela decorrentes.

Autorizo ainda, a publicação em quaisquer meios e suportes existentes,
 inclusive na internet, e em CD-Rom, bem como a reprodução em outras
 comunicações ao público a edição, a reedição ou a adaptação e distribuição.

Por ser verdade, firmo o presente e dou fé.

Ji-Paraná,de de 2013.

ANEXO 2

PORTARIA Nº 4/CD –NORMAS DE FUNCIONAMENTO DA UNIR



RESOLUÇÃO Nº 04/CD, de 05 de novembro de 1982.

O Reitor da Universidade
Federal de Rondônia, no
uso de suas atribuições;

Considerando que com sua implantação, a UNIR deverá absorver os cursos mantidos pela Fundacentro, conforme determina a Lei Federal 7.011/82;

Considerando o interesse do Governo Estadual, em que os cursos mantidos em convênio com a Universidade Federal do Pará passem à responsabilidade da UNIR, por não mais se justificar a colaboração que aquela vinha emprestando ao Estado;

Considerando o estudo elaborado pela Pró-Reitoria Acadêmica, após entendimento com a direção do núcleo da UPPa. e a secretaria de Educação.

Considerando, finalmente, o disposto nos artigos 22, inciso IX e 136, do ESTATUTO;

RESOLVE, ad-referendum do Conselho Diretor:

- a) aprovar o trabalho elaborado pela Pró-Reitoria Acadêmica, ficando a UNIR com a responsabilidade da execução de todas as áreas do ensino superior ministradas pela Fundacentro e pela Universidade Federal do Pará, assumindo de imediato as da primeira, face as determinações da Lei 7.011/82, e as da segunda instituição, a partir de janeiro de 1983.

...



- b) Em consequência do exposto no item anterior, além dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas, ministrados pela extinta Fundacentro, passam a ser geridos pela UNIR, os cursos relacionados em folhas 03 (três) do estudo elaborado pela Pró-Reitoria Acadêmica que constitui anexo desta;
- c) Decidir pela continuidade de funcionamento do curso de Educação Física, em Porto Velho, área de vital interesse para atendimento dos estabelecimentos de 1ª e 2ª graus da rede oficial;
- d) Recomendar à Pró-Reitoria Acadêmica a elaboração de um plano para reformulação dos cursos ministrados no interior do Estado, adaptando-os a uma estrutura condizente com os objetivos universitários;
- e) Aprovar a proposta de redução de vagas a serem oferecidas no Concurso Vestibular pelos cursos de Administração e de Ciências Contábeis, e, suspender temporariamente, a partir de 1983, as destinadas ao curso de Ciências Econômicas;
- f) Autorizar o funcionamento, a partir de 1983, dos Cursos de História, Geografia, Ciências com Habilitação em Matemática, Educação Física, Letras com Habilitação em Português/Inglês e Pedagogia com as Habilitações em Magistério e Supervisão Escolar para exercício nas escolas de 1ª e 2ª grau;
- g) Fixar, para o Concurso Vestibular de 1983, os limites de vagas a saber:

| | |
|---|-----|
| ADMINISTRAÇÃO | 30 |
| CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 30 |
| CIÊNCIAS - HABILITAÇÃO MATEMÁTICA | 30 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 120 |
| GEOGRAFIA | 40 |
| | ... |



| | |
|--|----|
| HISTÓRIA | 40 |
| LETRAS - PORTUGUÊS/INGLÊS | 40 |
| PEDAGOGIA - HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO E SUPERVISÃO ESCOLAR | 40 |

h) Recomendar à Chefia de Gabinete o preparo do expediente ne
cessário ao Conselho Federal de Educação e à Secretaria Ge
ral do MEC, remetendo aos referidos órgãos, cópia desta e
do relatório que constitui seu anexo.

REGISTRE-SE E CUMPRA-SE

| |
|---|
| REGISTRADA |
| Livro n.º 01 |
| Fls. n.º 02/V, 03 e 03/V |
|  ASSINATURA |

ANEXO 3

CONVÊNIO CRIANDO O CAMPUS JI-PARANÁ

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA UNIR (Ji-Paraná)

PRAC. ARQ

CONVENIO Nº 001, que celebram a Unir e o Município de Ji-Paraná, objetivando a cooperação financeira e administrativa do Campus Urupã da Fundação Universidade de Rondônia.

Aos vinte e quatro dias, do mês de junho de hum mil novecentos e oitenta e oito, FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE RONDÔNIA - Unir, fundação de direito privado, devidamente representada por ser Reitor ÁLVARO LUSTOSA PIRES, doravante denominada simplesmente UNIVERSIDADE e o Município de Ji-Paraná, pessoa jurídica de direito público interno, representada por seu Prefeito ROBERTO JOTA GERALDO, doravante denominado simplesmente MUNICÍPIO, resolvem celebrar o presente Convênio, mediante as cláusulas e condições, a seguir discriminadas, e que, voluntariamente, aceitam e outorgam:

CLÁUSULA PRIMEIRA - Objeto

O presente Convênio tem como objeto a cooperação financeira e administrativa para realização de atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração do Curso de Graduação em Ciências da Unir e elaboração de novos projetos com a finalidade de se criar novos cursos de extensão de 3º Grau, a serem implantados no Município e ministrados pela Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA - Obrigações

1 - Constituem obrigações do MUNICÍPIO:

- a - tomar todas as providências no sentido de consumir a doação dos terrenos cuja posse precária foi transmitida pelo Decreto Municipal nº 941, de 23 de junho de 1988;
- b - dotar a biblioteca da UNIR dos livros identificados no projeto de implantação já aprovado pelo MEC;
- c - fornecer todo material permanente necessário ao desenvolvimento normal das atividades do curso já em funcionamento e relativo à parte administrativa, atividades docentes e discentes ligadas à biblioteca e outras atividades extra classe;

Presidente Dutra, 285 - CEP 78001 - Fone (67) 2111111 - FAX (67) 2111111



FI. 02

d - colocar à disposição da UNIR, sem ônus para a mesma, todo o pessoal docente e administrativo, necessário ao regular prosseguimento das atividades e implantação de futuros cursos, excetuando-se os coordenadores;

e - fornecer todo o material de consumo e mão de obra necessários à realização de pesquisa conjunta com a UNIR, visando elaboração de projetos com a finalidade de implantar novos cursos de extensão;

f - fornecer todo serviço de manutenção e limpeza das instalações ocupadas pela UNIR, e encargos decorrentes dos serviços de água, luz e telefone.

2 - Constituem obrigações da UNIR:

a - manter a regularidade do funcionamento do Curso de Extensão de Ciências já em desenvolvimento;

b - participar da pesquisa e elaborar para implantação de novos cursos de extensão, obedecendo-se à legislação em vigor;

c - fornecer todo material de consumo necessário às atividades administrativas e laboratoriais;

d - proporcionar a realização de cursos de teinamento; encontros, seminários, conferências, ciclos de palestras, cursos de autorização, assessorias, consultorias e prestações de serviços ao Município ou a quem o mesmo indicar, estabelecendo-se, em cada caso, as bases da realização.

CLÁUSULA TERCEIRA - Prazo e vigência

O prazo de duração do presente convênio é de quatro anos, automaticamente prorrogável pelo prazo necessário à aprovação dos projetos e implantação de novos cursos de extensão.

CLÁUSULA QUARTA - Forma de comunicação

Os convenientes utilizarão a correspondência epistolar como forma de estabelecer o correto relacionamento entre as partes.

CLÁUSULA QUINTA - Representante das partes

A UNIR será representada por um assessor técnico a ser designado pelo Reitor.

[Handwritten signature]

O MUNICÍPIO será representado pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura.

As decisões de ambos os representantes deverão estar devidamente autorizados pelos seus superiores hierárquicos.

CLÁUSULA SEXTA - Rescisão

O presente convênio será rescindido em caso de não cumprimento por qualquer das partes de qualquer cláusula pactuada.

CLÁUSULA SÉTIMA - Aditamento


O presente convênio poderá ser objeto de aditamento havendo conveniência das partes.

CLÁUSULA OITAVA - Foro

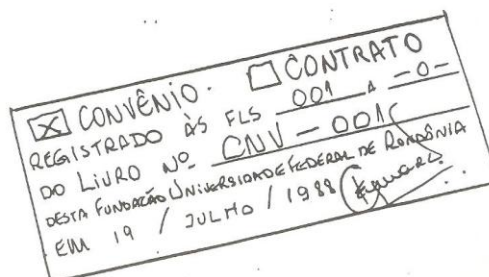
Elege-se o Foro da Comarca de Porto Velho, a fim de dirimir quaisquer questões oriundas do presente convênio.

E, por estarem justos e consensualmente pactuados lavram o presente instrumento de Convênio em quatro vias de igual teor que, lido e achado conforme, vai assinado pelas partes conveniadas para que produza seus efeitos legais.

Porto Velho, 24 de junho de 1988.


 ALVARO LUSTOSA PIRES
 Magnífico Reitor


 ROBERTO JOVAS GERALDO
 Prefeito Municipal



ANEXO 4

RESOLUÇÃO Nº 071/CONSUN/92 - IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PIQUE

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



Resolução nº 071/CONSUN, de 06 de maio de 1992

- Aprova o Programa Integrado de Qualidade Educacional (PIQUE)

O Conselho Universitário (CONSUN) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no uso de suas atribuições,

- considerando o Indicativo nº 002/REITORIA, de 04.05.92;
- considerando a deliberação Plenária, em reunião ordinária do dia 06 de maio de 1992,

R E S O L V E :

Art. 1º - Aprovar o Programa Integrado de Qualidade Educacional (PIQUE), no que se refere aos Campi dos municípios de: Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena, em anexo.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor a partir desta data, revogadas as disposições em contrário.


José Dettoni
Presidente

ANEXO 5

PORTARIA Nº 286/2012 NOVO RECONHECIMENTO DO CURSO

Nº 249, quinta-feira, 27 de dezembro de 2012

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

13



SECRETARIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PORTARIA Nº 286, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2012

O SECRETÁRIO DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, no uso da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, tendo em vista o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e suas alterações, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação, e considerando a Nota Técnica nº 932/2012 - DIREG/SERES/MEC, constante do Expediente MEC nº 078731.2012-11 resolve:

Art. 1º Fica renovado o reconhecimento dos cursos superiores de graduação, constantes da tabela do Anexo desta Portaria, ministrados pelas Instituições de Educação Superior citadas, nos termos do disposto no artigo 10, §7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

Art. 2º A Instituição de Educação Superior poderá, no prazo de 60 (sessenta) dias contados da presente publicação, embargar as informações referentes ao número de vagas, endereço de oferta, denominação e grau do curso.

§1º O embargo citado no caput deverá ser realizado pela Instituição no ambiente do sistema e-MEC, momento em que deverá ser apresentada justificativa que respalde a atualização cadastral solicitada.

§2º A Instituição poderá fazer uso da funcionalidade mencionada no caput para confirmar as informações referentes aos cursos cujo reconhecimento se renova por meio desta Portaria.

§3º A não manifestação da Instituição no prazo mencionado no caput implica a validação automática dos dados cadastrais dos cursos cujo reconhecimento se renova por meio desta Portaria.

§4º O embargo citado no caput tem por finalidade promover atualização dos dados do Cadastro e-MEC de Cursos e Instituições de Educação Superior, não se confundindo com recurso administrativo eventualmente interposto contra as decisões exaradas pela presente Portaria.

Art. 3º A renovação de reconhecimento dos cursos constantes do Anexo desta Portaria é válida para todos os fins de direito.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JORGE RODRIGO ARAUJO MESSIAS

ANEXO
(Renovação de Reconhecimento de Cursos)

| Nº de Ordem | Registro e-MEC nº | Curso | Nº de vagas totais anuais | Manutida | Mantenedora | Endereço de funcionamento do curso |
|-------------|-------------------|---|---------------------------|---|---|--|
| 1630 | 201211887 | MATEMÁTICA(Licenciatura) | 50(cinquenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | RUA RIO AMAZONAS, 351, JARDIM DOS MIGRANTES, JI-PARANÁ/RO |
| 1631 | 201212223 | MATEMÁTICA(Licenciatura) | 45(quarenta e cinco) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | CAMPUS JOSÉ RIBEIRO FILHO, S/N, S/N, PORTO VELHO/RO |
| 1632 | 201212241 | PEDAGOGIA(Licenciatura) | 40(quarenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | AV. NORTE SUL, 7300, NOVA MORADA, ROLIM DE MOURÃO/RO |
| 1633 | 201212949 | LETRAS - PORTUGUÊS(Licenciatura) | 50(cinquenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | CAMPUS JOSÉ RIBEIRO FILHO, S/N, S/N, PORTO VELHO/RO |
| 1634 | 201213087 | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS(Licenciatura) | 45(quarenta e cinco) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | CAMPUS JOSÉ RIBEIRO FILHO, S/N, S/N, PORTO VELHO/RO |
| 1635 | 201213136 | INFORMÁTICA(Bacharelado) | 45(quarenta e cinco) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | BR 364, KM 9,5, S/N, PORTO VELHO/RO |
| 1636 | 201213946 | FÍSICA(Licenciatura) | 45(quarenta e cinco) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | BR 364, KM 9,5, S/N, PORTO VELHO/RO |
| 1637 | 201214031 | FÍSICA(Licenciatura) | 50(cinquenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | RUA RIO AMAZONAS, 351, JARDIM DOS MIGRANTES, JI-PARANÁ/RO |
| 1638 | 201215301 | EDUCAÇÃO FÍSICA(Licenciatura) | 45(quarenta e cinco) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | CAMPUS JOSÉ RIBEIRO FILHO, S/N, S/N, PORTO VELHO/RO |
| 1639 | 201215438 | PEDAGOGIA(Licenciatura) | 50(cinquenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | RUA RIO AMAZONAS, 351, JARDIM DOS MIGRANTES, JI-PARANÁ/RO |
| 1640 | 201216062 | QUÍMICA(Licenciatura) | 50(cinquenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | CAMPUS JOSÉ RIBEIRO FILHO, S/N, S/N, PORTO VELHO/RO |
| 1641 | 201216253 | LETRAS(Licenciatura) | 50(cinquenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA | AV. ROTARY CLUB, 14.551, SETOR CHACAREIRO, VILHELA/RO |
| 1642 | 201213419 | FÍSICA(Licenciatura) | 40(quarenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC | AVENIDA DOS ESTADOS, 5001, SANTA TERESINHA, SANTO ANDRÉ/SP |
| 1643 | 201213804 | ENGENHARIA AEROSPAICIAL(Bacharelado) | 120(cento e vinte) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC | AVENIDA DOS ESTADOS, 5001, SANTA TERESINHA, SANTO ANDRÉ/SP |
| 1644 | 201214531 | ENGENHARIA DE GESTÃO(Bacharelado) | 120(cento e vinte) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC | AVENIDA DOS ESTADOS, 5001, SANTA TERESINHA, SANTO ANDRÉ/SP |
| 1645 | 201215706 | MATEMÁTICA(Licenciatura) | 40(quarenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC | AVENIDA DOS ESTADOS, 5001, SANTA TERESINHA, SANTO ANDRÉ/SP |
| 1646 | 201215734 | ENGENHARIA AMBIENTAL E URBANA(Bacharelado) | 140(cento e quarenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC | AVENIDA DOS ESTADOS, 5001, SANTA TERESINHA, SANTO ANDRÉ/SP |
| 1647 | 201216201 | ENGENHARIA DE MATERIAIS(Bacharelado) | 120(cento e vinte) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC | AVENIDA DOS ESTADOS, 5001, SANTA TERESINHA, SANTO ANDRÉ/SP |
| 1648 | 201211238 | ENGENHARIA QUÍMICA(Bacharelado) | 50(cinquenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA | TRAVESSA QUARENTA E CINCO, 1630, MALAFAIA, BAGÉ/RS |
| 1649 | 201211554 | PEDAGOGIA(Licenciatura) | 50(cinquenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA | RUA CONSELHEIRO DIANA, S/N, S/N, JAGUARÃO/RS |
| 1670 | 201213628 | LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL(Licenciatura) | 100(cento) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA | RUA CONSELHEIRO DIANA, S/N, S/N, JAGUARÃO/RS |
| 1671 | 201213715 | ENGENHARIA ELÉTRICA(Bacharelado) | 50(cinquenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA | AV. TIARAJÚ, 810, IBIRAPUITA, ALEGRETES/RS |

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 0001201212270063

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.