

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

RAFAELA SILVA RABELO

**“QUANDO FUI PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO LYCEU
DE GOIÂNIA...”:
UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE IMERSA NAS
PERMANÊNCIAS E MUTAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR NA DÉCADA
DE 1960**

GOIÂNIA
2010

RAFAELA SILVA RABELO

**“QUANDO FUI PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO LYCEU DE
GOIÂNIA...”:
UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE IMERSA NAS
PERMANÊNCIAS E MUTAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR NA
DÉCADA DE 1960**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática, na Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro.

Goiânia
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Rabelo, Rafaela Silva.
R114q “Quando fui professor de matemática no Lyceu de Goiânia...” [manuscrito] : um estudo sobre a prática docente imersa nas permanências e mutações da cultura escolar na década de 1960 / Rafaela Silva Rabelo. - 2010.
184 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, 2010.
Bibliografia.
Inclui listas

1. Prática docente. 2. Lyceu de Goiânia. 3. Prática docente - década de 1960. 4. Educação matemática – história. I. Título.

CDU: 37.015.31:510

RAFAELA SILVA RABELO

**“QUANDO FUI PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO LYCEU DE
GOIÂNIA...”:**

**UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE IMERSA NAS
PERMANÊNCIAS E MUTAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR NA
DÉCADA DE 1960**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre, aprovada em 31 de agosto de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro
IME/UFG - orientador

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente
FE/UNIFESP – membro externo

Prof.^a. Dr.^a. Jaqueline Araújo Civardi
CEPAE/UFG – membro interno

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que assim como tantos pais Brasil afora, viram (e ainda veem) na educação a chance de seus filhos terem uma vida mais digna. Não tiveram condições de concluir seus estudos, mas se dedicaram para que seus três filhos tivessem a oportunidade de cursar o ensino superior, mesmo em face de tantas dificuldades financeiras.

Ao meu orientador, grande amigo e colega de caminhada, que me deu o espaço necessário para explorar os caminhos desta pesquisa com um olhar próprio, e que tem um coração grande o suficiente para caber todos os seus orientandos.

Aos professores e colegas de mestrado, uma segunda família no âmbito acadêmico. Especialmente ao professor Juan Bernardino Marques Barrio, paizão de todas as horas, e aos amigos Roberto Barcelos Souza, Joaquim do Carmo Belo e Karolina Martins Almeida e Silva, irmãos de jornada.

Aos membros da Banca Examinadora que tão gentilmente aceitaram participar e contribuíram cada qual com o seu olhar: professora Jaqueline Araújo Civardi, primeira incentivadora de minha atuação na área da Educação Matemática, colega de caminhada, e grande amiga; professor Wagner Rodrigues Valente, exemplo de pesquisador que quero ser e que sempre se dispôs a me auxiliar desde os primeiros contatos.

Aos professores que aceitaram participar da presente pesquisa e que tão bem me acolheram: Orlando Ferreira de Castro, José Afonso Rodrigues Alves, Sebastião Ney Ferreira Otero, Zaíra da Cunha Melo Varizo, Floraci Issi, Egídio Turchi e Nion Albernaz. Agradeço a esses grandes mestres pela honra de conhecer um pouco de suas histórias, alegrias e tristezas, possibilitando compreender um pouco mais sobre o ensino de matemática por meio de suas lembranças.

À minha grande amiga Thais Fernandes Lima, que mesmo nos longos períodos de ausência em decorrência da distância, se fez muito “presente”.

À direção do Colégio Estadual Lyceu de Goiânia, que disponibilizou o acesso ao arquivo do colégio e que foi imprescindível para a realização desta pesquisa.

À Universidade Federal de Goiás/Reuni, pela bolsa concedida durante o mestrado, e que me possibilitou realizar a pesquisa nesse período.

*Não sejas o de hoje.
Não suspires por ontens...
não queiras ser o de amanhã.
Faze-te sem limites no tempo.
Vê a tua vida em todas as origens.
Em todas as existências.
Em todas as mortes.
E sabes que serás assim para sempre.
Não queiras marcar a tua passagem.
Ela prossegue:
É a passagem que se continua.
É a tua eternidade.
És tu.*

Cecília Meireles, Dois cânticos e uma canção

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a prática docente do professor de matemática que lecionou no Lyceu de Goiânia na década de 1960, tema este que constitui uma das faces da História da Educação Matemática em Goiás. Tal pesquisa apresenta como objetivos a identificação dos elementos constituintes da prática docente do professor de matemática, o contexto no qual se deu esse processo, buscando caracterizar a prática e a ela associar o perfil docente. Para a realização da pesquisa foram adotados referenciais teóricos de diferentes áreas e que abordam temas concernentes à temática pesquisada, entre eles historiadores como Bloch, Le Goff e Chartier, o sociólogo Halbwachs, historiadores da Educação Matemática como Valente e Matos, e Julia e Vidal no que se refere à cultura escolar. A pesquisa se valeu tanto de fontes documentais escritas, consultadas a partir do arquivo do Lyceu de Goiânia, quanto de fontes orais, constituídas de sete entrevistas realizadas com professores que lecionaram matemática no Lyceu na década de 1960. A partir desta pesquisa foi possível identificar o perfil do professor ao longo da década de 1960, de predominantemente autodidata ou formado pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) para o habilitado. Verificou-se a presença marcante do livro didático de matemática e os primeiros indícios do Movimento da Matemática Moderna. Ainda, foi possível constatar um cenário em que a cultura escolar no coração do Lyceu passa por um processo de transição ao longo da década, onde se verifica tanto permanências quanto mutações, inclusive na prática docente.

Palavras-chave: Prática docente; Lyceu de Goiânia; Década de 1960; História da Educação Matemática; Cultura escolar.

ABSTRACT

The following research has as theme the teaching practice of the mathematics teacher that worked at *Goiânia's Lyceu* at 1960s, theme that constitutes one of the facets of History of Mathematics Education in *Goiás*. This research presents as objectives the identification of the constitutive elements of teaching practice of mathematics teacher, the context in which occurred, searching characterizing the practice and to associate to it the teaching profile. Theoretical referential of different areas and that broach subjects relative to the researched theme were adopted, among them historians as Bloch, Le Goff and Chartier, the sociologist Halbwachs, historians of Mathematics Education as Valente and Matos, and Julia e Vidal related to scholar culture. The research was based in written documentary source, from the archive *Goiania's Lyceu*, and oral sources, constituted of seven interviews carried out with teachers that taught mathematics at *Lyceu* in 1960's decade. With this research it was possible to identify the profile of the teacher alongside the 1960s decade, from predominantly autodidact or formed by Campaign of Improvement and Diffusion of Secondary Education (CADES), to the graduated teacher. It was verified the marking presence of mathematics textbook and the first signs of Modern Mathematics Movement. Yet, it was possible to verify a scenery where the scholar culture in *Lyceu's* center suffers a process of transition along the decade, where it is verified permanencies as well as mutations, including in the teaching practice

Key words: Teaching practice; *Goiânia's Lyceu*, 1960s; History of Mathematics Education; Scholar culture.

SUMÁRIO

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A COMPOSIÇÃO DO MOSAICO.....	10
ABRE-SE UM CAPÍTULO DA HISTÓRIA... ..	12
PARTE I	
A HISTÓRIA QUE FAZEMOS, A HISTÓRIA QUE VIVEMOS, A HISTÓRIA QUE CONTAMOS.....	16
Capítulo 1: Muitos caminhos... uma escolha: situando o tema da pesquisa e sua relevância	17
1.1 - Os caminhos que levaram ao tema da pesquisa.....	17
1.2 - Por que a prática do professor de matemática interessa?	19
1.3 - Delimitando a pesquisa: o Lyceu de Goiânia na década de 1960.....	22
1.4 - O que as pesquisas sobre História da Educação Matemática dizem sobre prática docente	24
Capítulo 2: Sobre os ombros de gigantes: o olhar que a pesquisa assume	28
2.1 - Considerações gerais sobre a história	30
2.1.1 - A relevância da história e preocupações teórico-metodológicas	30
2.1.2 - A história como reconstrução do passado.....	32
2.1.3 - História e memória: prática, discurso e representação	36
2.2 - A memória na perspectiva social de Halbwachs	38
2.3 - Prática docente imersa na cultura escolar.....	43
Capítulo 3: Havia uma pedra no meio do caminho.....	52
3.1 - Dos procedimentos elencados e dos efetuados	52
3.1.1 - Revisão bibliográfica de trabalhos pertinentes ao tema de pesquisa	55
3.1.2 - Do tratamento das fontes escritas e fontes orais	55
3.2 - Elencando os elementos constitutivos da prática docente	58
PARTE II	
NO CORAÇÃO DO SERTÃO GOIANO.....	62
Capítulo 4: Dos bandeirantes aos militares: trilhando a história do ensino de matemática em Goiás	63
4.1 - Primeiros indícios de educação	64
4.1.1 - O ensino de matemática.....	68
4.2 - O contexto educacional no Brasil e em Goiás após 1930	70
4.3 - Um olhar especial sobre a década de 1960	73
Capítulo 5: Lycée a Lyceu de Goiânia.....	77
5.1 - O surgimento da instituição “Liceu”	78
5.2 - O ensino secundário francês pós-revolução: o “Lycée” como modelo de ensino napoleônico	79
5.3 - A apropriação do modelo de Liceu no Brasil.....	81
5.4 - O ensino secundário público chega à província de Goiás: o “renomado” Lyceu de Goyaz.....	83
5.5 - O Lyceu de Goiânia em meio às mudanças no cenário goiano	87
PARTE III	
TESSELAS DE MEMÓRIA: COMPONDO O MOSAICO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA EM GOIÁS NA DÉCADA DE 1960	90
Capítulo 6: “Ser” ou “estar” professor de matemática? Em cena nossos velhos mestres	91
6.1 - Entrando nos anos 1960.....	92
6.2 - Em cena os professores de matemática	100
6.3 - “Ser” ou “estar” professor de matemática? Formação e motivações por trás da atuação	104
Capítulo 7: E a prática era... ..	114
7.1 - O Programa era o livro e o livro era o Programa.....	115
7.1.1 - A Matemática Moderna chega a Goiás.....	121
7.2 - O mestre entra na sala de aula	126

Capítulo 8: “O nosso velho e bom Lyceu...”	132
8.1 – A realidade educacional vista a partir do Lyceu de Goiânia.....	133
8.2 – O professor imerso na cultura escolar no cenário goiano	138
8.3 – Além das mutações... permanências	141
<i>COMPOSIÇÃO PARCIAL DO MOSAICO</i>	<i>143</i>
<i>EM TUDO QUANTO OLHEI FIQUEI EM PARTE: AINDA ALGUMAS REFLEXÕES</i>	
<i>.....</i>	<i>148</i>
<i>REFERÊNCIAS</i>	<i>151</i>
<i>APÊNDICE.....</i>	<i>157</i>
LEVANTAMENTO PARCIAL DO ACERVO DOCUMENTAL DO LYCEU DE GOIÂNIA	165
RELAÇÃO DE ENTREVISTAS	171
RELAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO LYCEU DE GOIÂNIA - DÉCADA DE	
1950/60.....	172
Carta de Cessão.....	176
<i>ANEXO.....</i>	<i>177</i>
Anexo I: Histórico do Liceu	178
Anexo II: Artigo do jornal “O Popular”	180
Anexo III: Ofício expedido pela direção do Lyceu ao Secretário de Estado de Educação e Cultura em 1963	
.....	182

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A COMPOSIÇÃO DO MOSAICO

Uma arte milenar, que consiste em recobrir uma superfície com pequenos fragmentos – as tesselas – de azulejo, vidro ou outros materiais, de diversos tamanhos, formatos e cores, compondo uma figura a partir da combinação destas peças. Eis a arte musiva, ou a arte do mosaico. O primeiro registro na história data de cerca de 3.500 A.C., na Mesopotâmia. Esteve presente também no Antigo Egito e na cultura greco-romana, e no período paleocristão ganha força por meio da arte bizantina. Em períodos que alterna maior evidência e seu quase abandono, usado em murais, pisos, templos, mortuários, como forma de preservar momentos da história, fins decorativos ou ligado a símbolos religiosos, o mosaico chegou aos dias de hoje assumindo novos significados, empregos e materiais.

Munidos das mesmas tesselas para recobrir uma mesma superfície, qual a probabilidade de dois artistas representarem exatamente a mesma composição? Se solicitados a representarem um mesmo objeto, por exemplo, uma rosa, com certeza os mosaicos destes dois artistas seriam diferentes, pois nesta arte reside a subjetividade e as representações que cada indivíduo carrega em si. Compor mosaicos exige técnica, criatividade, mas acima de tudo, sensibilidade.

Ao iniciar este trabalho, falamos de mosaicos justamente porque é esta atividade que nos propomos aqui: a de compor um mosaico. Diferente de um quebra-cabeças, que tem um número de peças limitadas que se encaixam perfeitamente e uma única combinação possível, o mosaico de nossa pesquisa pode apresentar diferentes configurações. A superfície que precisamos recobrir é composta de perguntas, aquelas que nortearam a pesquisa. As tesselas são os dados coletados ao longo de todo o processo, que são de naturezas distintas. O

mosaico final compreende a representação de uma das facetas da história do ensino de matemática em Goiás. Mas como todo mosaico, o resultado depende do artista. A escolha das tesselas, das cores, formatos, interfere no resultado final. Mas este mosaico que construímos tem uma particularidade: está inacabado. Faltam peças e há lacunas a serem preenchidas, mas que ainda assim possibilita vislumbrar a imagem final. Por ser um mosaico histórico, em que novas tesselas se juntam às anteriores, é preciso reorganizar a composição inicial de tempos em tempos. Fica o convite a compor este mosaico ao longo das páginas e o desafio de dar seguimento a esta composição.

ABRE-SE UM CAPÍTULO DA HISTÓRIA...

O que levou ao desenvolvimento deste trabalho? Primeiro, o amor da autora à pesquisa em História da Educação. Segundo, a crença de que este teria sua parcela de contribuição à comunidade goiana e acadêmica. E quando se junta o prazer em se fazer algo com sua utilidade só se pode esperar colher bons frutos. Desta forma, apresenta-se o presente trabalho, que versa sobre a prática docente de professores que lecionaram matemática no Lyceu de Goiânia na década de 1960, tema que constitui uma das facetas da História da Educação Matemática em Goiás. As questões que nortearam a pesquisa foram: Quais as características da prática docente desse professor? Que elementos se fizeram presentes na constituição dessa prática? E de que forma se deu essa constituição? Ao buscar responder essas perguntas, nos deparamos com um elemento no qual a prática docente está imersa: a cultura escolar.

A caminhada foi permeada de dúvidas, angústias, dialogicidade, rupturas, adaptações, que são relatadas de forma entremeada no texto, numa preocupação inerente ao fazer docente, de tornar todo material produzido um material didaticamente apresentável e acessível à maior quantidade possível de indivíduos. Com isso em mente, o texto foi elaborado de forma a atender às exigências acadêmicas, e ao mesmo tempo acessível à comunidade em geral, com especial atenção aos licenciandos/licenciados em matemática, que terão a oportunidade de refletir sobre a constituição da profissão e prática docente do professor de matemática.

Ao longo do texto, ora o discurso assume a primeira pessoa do singular (caracterizando momentos mais pessoais da autora), ora a primeira pessoa do plural (manifestando a reflexão conjunta que se faz presente no desenvolvimento da

pesquisa). Mas, está sempre presente a preocupação de tornar claros os caminhos percorridos, as referências que fundamentaram o tratamento das fontes, as fontes consultadas, o olhar direcionado na construção dos fatos. O discurso adotado é tal que lança indagações a todo o momento, levando a uma postura reflexiva e crítica, pretendendo manter vivo, desta forma, o diálogo e, conseqüentemente, a memória docente.

O trabalho se divide em três partes e cada parte é dividida em capítulos que a ela se relacionam.

A Parte I tem como principal característica a preocupação didática, em apresentar todas as faces desta pesquisa, desde as angústias e motivações pessoais da pesquisadora/autora, passando por procedimentos adotados até chegar aos resultados finais. Assim, buscando fugir da imagem de história neutra, que surge por “geração espontânea”, sem a intervenção humana na coleta, tratamento e interpretação dos dados. Afinal, os livros de história não surgem a partir do nada, existe um “alguém” por traz que optou por um “como” específico que culminou no texto final.

A primeira parte trata da estruturação geral da pesquisa, os “porquês” e os “como” que nortearam o seu desenvolvimento. O Capítulo 1 explicita desde o caminho pessoal que culminou na linha de pesquisa, até a relevância do tema pesquisado. O Capítulo 2 trata dos aspectos teórico-metodológicos, relacionados aos aportes teóricos que guiaram as ações e tratamento dos dados. O Capítulo 3 descreve os caminhos seguidos no desenvolvimento da pesquisa, como os instrumentos adotados, dificuldades enfrentadas, as ações implementadas, culminando com as categorias que nortearam a análise dos dados.

A Parte II traz uma contextualização histórica da educação em Goiás e a figura do Liceu¹, que julgamos importantes no sentido que fornecem uma base que possibilita uma melhor compreensão do contexto da década de 1960 e o cenário da pesquisa. O Capítulo 4 busca situar historicamente o desenvolvimento do ensino da matemática em Goiás, fazendo um paralelo com o contexto nacional, desde as

¹ Nos diversos textos e documentos que consultamos, o nome “Liceu” aparece com diferentes grafias. Optamos por adotar a grafia com “y” ao se referir ao Lyceu de Goiânia ou Lyceu de Goyaz, e ao falar de outros contextos, optamos por padronizar e utilizar a grafia com “i”.

primeiras manifestações de educação que se tem registro até a década de 1960. O Capítulo 5 faz uma revisão histórica sobre os Liceus, remontando à sua origem na Grécia Antiga, criação na França, apropriação no Brasil, até a criação do Lyceu de Goyaz e posteriormente Lyceu de Goiânia.

A Parte III traz os capítulos que tratam dos dados coletados (documentos escritos coletados no Lyceu de Goiânia, legislação e relatos dos professores), que, fundamentados nos aportes teórico-metodológicos apresentados na Parte I, e complementados pela revisão apresentada na Parte II, culminam na discussão da prática docente do professor de matemática e elementos constituintes desta prática. Tal discussão é situada no contexto goiano da década de 1960, período este em que a instituição escolar, representada pelo Lyceu de Goiânia, passa por um processo em que se constata tanto “permanências” quanto “mutações” da cultura escolar. O Capítulo 6 discorre sobre o perfil docente nos anos 1960 iniciando a discussão que culminará no Capítulo 7. Este último adentra os elementos que constituíram a prática docente e de que forma se deu tal constituição. No último capítulo, Capítulo 8, retomamos os elementos presentes nos capítulos 6 e 7, mas agora em uma perspectiva mais ampla, que é a do ambiente do Lyceu, tratando os elementos da cultura escolar na figura desta instituição e as transformações sentidas pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, os professores de matemática.

Na sequência, trazemos o mosaico composto ao longo da pesquisa, ou seja, a nossa interpretação da prática docente do professor de matemática do Lyceu de Goiânia na década de 1960, fazendo um balanço geral da pesquisa, inserindo questionamentos que instigam a seguir novas direções, e possíveis discussões a serem levantadas.

Por último, o trabalho traz em seu encerramento reflexões pessoais, evocando as sensações, lembranças e reflexões que o caminhar da pesquisa despertou, confrontando o pesquisador, o professor e o aluno, em um ato que transcende a face do científico para repousar no campo da sensibilidade.

No Apêndice consta um apanhado dos dados coletados ao longo da pesquisa, entre eles um levantamento parcial dos documentos do Lyceu de Goiânia, relação de professores de matemática que lecionaram na década de 1960, dados das entrevistas, entre outros. No Anexo consta reportagens e documentos referentes ao

Lyceu de Goiânia. Ainda compõe este trabalho um CD-ROM que traz as transcrições das entrevistas na íntegra², além de fotos e documentos.

Cabe ressaltar que este não é um trabalho sobre memória, mas esta constitui fonte imprescindível para a pesquisa. Tampouco é um estudo comparativo, apesar de que ao se deparar com o cenário do ensino de matemática nos anos 1960 é inevitável remeter ao contexto atual. Acima de tudo, é um estudo que possibilita a reflexão acerca da constituição da prática do professor de matemática.

² Todas as entrevistas veiculadas foram revisadas e autorizadas pelos entrevistados.

PARTE I

**A HISTÓRIA QUE FAZEMOS, A HISTÓRIA QUE
VIVEMOS, A HISTÓRIA QUE CONTAMOS...**

Capítulo 1

Muitos caminhos... uma escolha: situando o tema da pesquisa e sua relevância

*“Toda a minha experiência, o meu estudo,
sou eu mesma que, em solidão paciente,
recolho do que em mim observo e escuto
muda lição, que ninguém mais entende.”*

Cecília Meireles, Soneto Antigo

Como nasce o tema de uma pesquisa? Aqui jaz a subjetividade, pois poderia ter sido outro enfoque, outro tema, outros instrumentos e mesmo outra natureza epistemológica. Tendo tais considerações em mente, e uma vez que acredito que as motivações que originam uma pesquisa interferem no enfoque da mesma e o tratamento que é dado ao objeto de estudo, considere fundamental iniciar pelas razões que levaram ao desenvolvimento da presente pesquisa, para na sequência detalhar/delimitar o objeto de estudo e discutir a relevância do mesmo.

1.1 – Os caminhos que levaram ao tema da pesquisa

Neste momento, tomo a liberdade de usar a primeira pessoa do singular, ao falar da origem do tema da pesquisa, motivos que considero como de ordem pessoal. Desde as mais remotas lembranças que sou capaz de evocar de minha infância, posso dizer que a história me fascinou, fosse ela real ou fictícia. Ao aprender a ler, folheava os livros escolares de meus irmãos mais velhos e me

encantava com a história das civilizações e questões culturais pertinentes a cada época e povo. Já no ensino fundamental fui apresentada à disciplina de História, e até a conclusão do ensino médio dediquei especial atenção a esta disciplina. A busca de uma maior compreensão do que se preserva no “hoje” do “ontem”, montar o mosaico que é a história da humanidade, entender de que forma uma civilização que viveu a milhares de anos do outro lado do mundo interfere na minha vida/realidade, sempre foi um exercício instigante.

Ao ingressar no curso de licenciatura em Matemática, o gosto pela história continuou, mas desta vez ganhou mais um viés, o da História da Matemática. A curiosidade em descobrir como a matemática contemporânea se constituiu e em que contextos isso se deu passou a ser um novo desafio. Com a conclusão do ensino superior, e o desejo de desenvolver pesquisas de cunho histórico que não foi possível concretizar durante a graduação, procurei a professora Jaqueline Araújo Civardi, que havia sido minha professora na graduação, e até aquele momento a única da Coordenação de Matemática do CAJ/UFG que era da área de Educação Matemática, e me disponibilizei a participar de um projeto de pesquisa. Foi aí que surgiu a oportunidade de pesquisar sobre a trajetória histórica do curso de matemática³ no qual havia me formado. Pela primeira vez tive contato com a pesquisa em História da Educação Matemática. Com aspectos diferentes da História da Matemática, vi na História da Educação Matemática a relevância da compreensão da prática docente e constituição da matemática como disciplina escolar. Afinal, *por que ensinamos **como** ensinamos e **o que** ensinamos?*

Os questionamentos que surgiram nessa fase geraram uma inquietação e a busca de pesquisas que tratassem deste enfoque histórico da educação. A partir destes questionamentos e do levantamento bibliográfico necessário à pesquisa que então estava desenvolvendo, passei a olhar com especial atenção a história da educação em Goiás, e pude constatar os poucos trabalhos existentes, especialmente em relação à Educação Matemática no estado. A falta de

³ Projeto intitulado “O Curso de Licenciatura em Matemática do CAJ/UFG: um olhar histórico de sua trajetória sob a ótica dos administradores, docentes e egressos” e teve início em 2006. Para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreu-se a documentos oficiais da Universidade Federal de Goiás referentes ao período de interesse da pesquisa, tais como atas, memorandos, ofícios, relatórios, resoluções entre outros, e documentos de acervos particulares, assim como entrevistas com professores, diretores, coordenadores e alunos da época em questão.

preocupação com a nossa história, mesmo dentro da própria instituição universitária, o descaso verificado na falta de conservação e organização de documentos antigos⁴, me levaram a propor o desenvolvimento de uma pesquisa que focasse a História da Educação Matemática em Goiás ao ingressar na Pós-graduação.

O tema da pesquisa e o recorte da mesma foi outra dificuldade, pois como tema pouco explorado, as possibilidades eram diversas. Mas desde o início tinha a pretensão de recorrer ao relato dos professores, em uma abordagem na qual a sensibilidade e o valor do sujeito no sentido social e individual fossem valorizados. Assim, tinha início a delimitação do objeto da pesquisa.

1.2 – Por que a prática do professor de matemática interessa?

O tema da pesquisa sofreu alterações quanto ao seu enfoque no decorrer da coleta de dados⁵, e a escassez de determinados dados em detrimento da riqueza de outros nos levou a estabelecer a prática do professor de matemática do Lyceu de Goiânia na década de 1960 como o foco principal. Afinal, quais as características da prática docente deste professor? Que elementos constituíram/influenciaram essa prática? E de que forma se deu tal constituição/influência? Foram estas perguntas que passaram a nortear a investigação. Assim, nos propusemos como objetivo central da pesquisa investigar as características da prática docente do professor de matemática do Lyceu de Goiânia na década de 1960 assim como os elementos que constituíram/influenciaram a mesma. Em uma perspectiva maior, tal investigação se constitui em mais um elemento para a compreensão do percurso histórico do ensino de matemática em Goiás. Especificamente, pretendíamos:

- Identificar as práticas em sala de aula mais usuais dos professores de Matemática do Lyceu de Goiânia;
- Identificar elementos que constituíram/influenciaram a prática docente destes

⁴ Algumas ações têm sido implementadas no âmbito da UFG nos últimos anos no sentido de organizar e conservar a documentação institucional, principalmente pelo CIDARQ (Centro de Informação e Documentação Arquivística), que em 1996 passou por reestruturações, buscando preservar e disponibilizar para pesquisa documentos institucionais.

⁵ O tema inicial da pesquisa era “Concepções de ensino de geometria veiculadas no livro didático de matemática e a influência na prática do professor de matemática na década de 1960”, tendo o Lyceu de Goiânia como campo de pesquisa. Maiores detalhes sobre a mudança de enfoque são apresentados no Capítulo 2.

professores;

- Relacionar, especificamente, a influência do livro didático na prática do professor e de que forma este se apropriava do livro didático como recurso;
- Relacionar o perfil docente com o contexto histórico.

Mas por que a prática do professor de matemática que lecionou no Lyceu de Goiânia na década de 1960 interessa? A pergunta pode ser óbvia, mas isto não implica em uma resposta simples. Primeiramente devemos nos indagar: Qual a relevância da História da Educação Matemática em nossa realidade educacional atual? De que forma isso interfere na prática dos professores hoje? É comum escutar aqueles que advoguem a inutilidade desse tipo de pesquisa, argumentando que a realidade educacional do passado não interfere nos dias atuais uma vez que vivemos contextos diferentes. Mas defendemos a ideia de que a História da Educação Matemática é relevante visto que auxilia na compreensão da constituição da realidade escolar, e conseqüentemente do ensino da matemática. Afinal, por que os professores ensinam da forma como ensinam e o que ensinam? O que determina o conteúdo que é ensinado? São várias as questões que podemos fazer a respeito de uma realidade escolar que parece sempre ter sido tal qual como é.

E o que falar da contradição existente entre pesquisas que apresentam propostas educacionais “inovadoras”, que trazem uma visão de que “antigamente” o ensino era tradicional e inadequado, e em contrapartida a visão apresentada pela opinião popular, de que antigamente é que o ensino era bom, havia maior seriedade e interesse por parte de alunos, maior qualidade da escola? Tais posturas extremistas apenas demonstram ignorância da história (MATOS, 2006). O passado não voltará, mas “sua representação é elemento fundamental para dar sentido ao que construímos hoje” (VALENTE, 2008a, p.02). Ainda seguindo este raciocínio, poderíamos complementar que:

É o conhecimento do passado que, ao nos revelar movimentos, ideologias, propostas, soluções, enquadramentos simultaneamente semelhantes e distintos dos do presente, nos permite compreender melhor os porquês do presente e, portanto, agir de forma mais fundamentada” (MATOS, 2006, p.13).

O imediatismo que hoje se cobra da pesquisa educacional também é outro elemento que vem deturpar a importância da História da Educação Matemática, já que

não se deve cobrar da mesma uma aplicação direta e imediata na prática pedagógica⁶.

De outra parte, o diálogo da produção histórica com o presente, com o dia a dia das salas de aula, não pode ser relegado por uma produção sem comprometimento com a contemporaneidade. Há que ser realizado o diálogo dessa produção com o presente. Não há como escapar disso já que é desse presente que nascem as interrogações de pesquisa. Mas esse diálogo deve ser problematizador. Um diálogo problematizador diz respeito à *desnaturalização* dos elementos presentes no cotidiano das práticas pedagógicas, que envolvem o ensino de matemática. Essa é sempre uma tarefa de qualquer historiador: revelar o quão cheios de historicidade estão elementos do presente que parecem sempre terem sido do modo como são (VALENTE, 2007, p.38).

Feitas essas considerações sobre a importância da pesquisa em História da Educação Matemática, nos voltemos para o foco da pesquisa: a prática do professor de matemática. Ao falar de prática docente, por que situar o recorte da pesquisa no passado (década de 1960) ao invés de simplesmente voltar o olhar ao presente? Porque entendemos que ao olhar o presente, a compreensão só é possível a partir do entendimento da sua constituição, o que invariavelmente envolve elementos passados, e consequentemente aspectos históricos.

Assim, por exemplo, as práticas pedagógicas dos professores de matemática contêm sempre uma dimensão do passado e outra do lançar-se para o futuro, rumo às ações inéditas. O que leva a concluir que sem conhecimento histórico da educação matemática, perde-se a possibilidade de um melhor entendimento das práticas realizadas pelos professores de matemática em seu cotidiano de trabalho (VALENTE, 2008a, p.02).

No que se refere aos elementos que constituíram/influenciaram a prática docente, assumimos desde o início como hipótese fundamentada na observação da realidade escolar atual e pela representatividade e presença demonstrada por pesquisas sobre o ensino de matemática, que o livro didático constituiria um desses elementos. Desde as primeiras manifestações do ensino de matemática no Brasil é possível ver essa relação, como atesta Valente (2008b):

A dependência de um curso de matemática aos livros didáticos, portanto, ocorreu desde as primeiras aulas que deram origem à matemática hoje ensinada na escola básica. Desde os seus primórdios, ficou assim caracterizada, para matemática escolar, a ligação direta entre compêndios didáticos e desenvolvimento de seu ensino no país. Talvez seja possível dizer que a matemática se constitua na disciplina que mais tem a sua trajetória histórica atrelada aos livros didáticos. Das origens de seu ensino como saber técnico-militar, passando por sua ascendência a saber de

⁶ A questão do pragmatismo cobrado da História da Educação Matemática é uma discussão presente na área de história, que abordamos no Capítulo 2.

cultura geral escolar, a trajetória histórica de constituição e desenvolvimento da matemática escolar no Brasil pode ser lida nos livros didáticos (p.141).

Ainda sobre essa relação (prática do professor x livro didático), buscamos Schubring (2005), que trata tais elementos como importantes no estudo da realidade do ensino, e afirma que os livros/manuais determinam a realidade do dia a dia do ensino e não os programas. E acrescenta que o professor de matemática

não constitui um sujeito passivo que recebe os programas e os faz aplicar, mas ele representa a pessoa decisiva no processo de aprendizagem. Em minha opinião, a vida profissional do professor representa o melhor meio para ter acesso à realidade histórica do ensino. Vale a pena salientar que há uma tensão principal entre o papel do professor e o papel do manual na realidade do ensino. Depende do funcionamento de todo o sistema educacional, em particular das competências profissionais do professor, se ele funciona como o agente do manual ou se o manual representa uma ferramenta no processo pedagógico dirigido pelo professor (SCHUBRING, 2005, p.09).

Levando em consideração estas afirmações de Schubring, nos perguntamos: Será que na década de 1960 o livro didático era muito mais determinante na prática do professor de matemática do que o programa de ensino? Ou seria apenas mais uma ferramenta? Como se deu essa relação?

Além do livro didático de matemática, ao início da pesquisa elencamos outros possíveis elementos que se fizeram presentes na prática docente do professor de matemática do Lyceu de Goiânia na década de 1960. Um desses elementos seria o Movimento da Matemática Moderna, que foi muito difundido na década de 1960 e, portanto, vimos a necessidade de verificar se de fato o MMM⁷ se fez presente no cotidiano escolar do Lyceu de Goiânia. Outro elemento é o regime militar: com o golpe em 1964 e a instauração do regime militar no Brasil, e uma vez que o movimento estudantil foi muito forte em Goiás/Goiânia durante o regime, nos questionamos se esse de alguma forma veio interferir na prática do professor e de que forma se deu essa interferência, em caso afirmativo.

1.3 – Delimitando a pesquisa: o Lyceu de Goiânia na década de 1960

Para o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se mister o recorte de um período a ser estudado. A escolha da década de 1960 se justifica por ser um período

⁷ Usaremos a sigla MMM ao nos referirmos ao Movimento da Matemática Moderna.

que seria possível encontrar professores que pudessem relatar suas experiências, tendo em vista que o relato traria uma riqueza de detalhes que não seria encontrada nos documentos da época. A escolha desta década se deu ainda por outros fatores que consideramos relevantes. Destacamos o fato de ser um período sobre o qual não encontramos um número significativo de pesquisas que falem sobre a prática docente do professor de matemática, tanto no contexto regional quanto nacional. Ainda, a década de 1960 traz grande significação, tanto em nível nacional quanto estadual. Foi o período do golpe militar, de mudanças no âmbito educacional, de instalação de universidades e de desenvolvimento da Matemática (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006; PEREIRA DA SILVA, 2003). A UFG, por sinal, foi instalada em Goiânia na década de 1960. No ensino secundário, especificamente no que se refere ao ensino da matemática, tem-se destaque o chamado Movimento da Matemática Moderna. Em suma, a década de 1960 é um período de grandes movimentações, inovações e transições.

Por outro lado, seria inviável trabalhar com documentos e relatos que abrangessem todo o território goiano, logo a opção por Goiânia, pois, por ser a capital, foi afetada mais diretamente pelas mudanças políticas e educacionais que se processaram em âmbito nacional e estadual. Mas por que restringir a um colégio e especificamente o Lyceu de Goiânia⁸? Pensando em como definir os professores que entrevistaríamos, os critérios de escolha destes, determinamos como primeiro critério restringir à um grupo de professores que atuaram na mesma instituição, pois acreditávamos que seria mais viável sua localização ao estabelecer uma rede de contatos⁹, e também porque nos daria a possibilidade de associar a prática docente ao contexto escolar específico de uma instituição. Com este critério determinado, optamos pelo Lyceu de Goiânia, por ter sido a primeira escola secundária de Goiânia, e que tem suas origens entrelaçadas com o Lyceu de Goyaz, a primeira escola secundária de Goiás, e até início do século XX a única pública. Ainda, levamos em consideração a tradição e representatividade que o Lyceu de Goiânia tem na sociedade goiana.

⁸ Um tratamento histórico sobre o Lyceu de Goiânia e a origem da instituição de ensino denominada “Liceu” pode ser verificada no Capítulo 5.

⁹ Ao entrar em contato com um entrevistado em potencial, é possível que este indique outros possíveis colaboradores, e assim sucessivamente, estabelecendo-se uma rede de contatos.

Mas por que a prática de um professor que atuou na década de 1960 em Goiás (mais especificamente em Goiânia) pode interessar a historiadores da educação de outras regiões? Evidenciamos a importância desse questionamento por meio de outras questões: Será que no mesmo período estudado, a prática docente em diferentes contextos era semelhante? Tendências no ensino de matemática se processaram de forma parecida e no mesmo período nesses lugares? Se houve diferenças/semelhanças, quais seriam e o que as ocasionou? Uma pesquisa que tem o ensino de matemática em Goiás como foco pode possibilitar em uma dimensão maior, um estudo comparativo da História da Educação Matemática no Brasil, uma vez que em um território tão vasto se fazem presentes cotidianos e culturas escolares diferenciados.

1.4 – O que as pesquisas sobre História da Educação Matemática dizem sobre prática docente

Frente à temática da pesquisa, nos questionamos quanto ao que tem-se pesquisado sobre a prática docente do professor de matemática em uma perspectiva histórica em outras regiões. Para tanto, buscamos identificar trabalhos que versassem sobre o tema por meio do banco de teses e dissertações da CAPES e dos anais das edições do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), por meio dos quais é possível verificar o que tem sido pesquisado no meio acadêmico. Mas antes, nos detemos em uma reflexão acerca do campo de pesquisa de História da Educação Matemática e seu alcance.

A História da Educação Matemática é um campo de pesquisa que tem crescido nos últimos anos. Esse crescimento é perceptível pelo aumento do número de trabalhos apresentados em eventos, e mesmo no EBRAPEM¹⁰, como constataam Gomes & Brito (2009). Essas autoras fazem um estudo sobre vertentes da produção acadêmica brasileira da História da Educação Matemática, tendo como base para análise os trabalhos inscritos no eixo História da Educação Matemática nas últimas

¹⁰ Consideramos o Encontro Brasileiro dos Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática um indicador dos temas pesquisados e do crescimento das linhas de pesquisa, visto que é um evento que reúne estudantes vindos de programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado de diversas regiões do país.

edições do EBRAPEM (2003-2008)¹¹. Estas mesmas autoras citam Fiorentini (1993 apud GOMES & BRITO, 2009), que fez o levantamento da produção em Educação Matemática, envolvendo 204 dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas entre 1971 e 1990, das quais sete focam a história do ensino de matemática, e destas sete, quatro procuram realizar uma pesquisa efetivamente histórica. Citam ainda Miguel e Miorim (2002 apud GOMES & BRITO, 2009) que ao mapearem produções acadêmicas em âmbito nacional em Educação Matemática, constataram o crescimento considerável de trabalhos no campo da História da Educação Matemática desde 1999.

Voltando à análise das vertentes que Gomes & Brito (2009) fazem a partir dos trabalhos do EBRAPEM, estas distinguem os trabalhos em sete categorias, como pode ser verificado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Categorias dos trabalhos em História da Educação Matemática do VII ao XII EBRAPEM

Tema	Número de pesquisas	Percentual
História da matemática como disciplina escolar em determinados períodos e contextos históricos.	22	32,8%
História do ensino de determinadas noções matemáticas ou campos da matemática	13	19,4%
História de pessoas que exerceram influência na educação matemática em determinados períodos e contextos históricos.	10	14,9%
História de instituições que exerceram influência na educação matemática em determinados períodos e contextos históricos	7	10,5%
História da formação e profissão docente em matemática	10	14,9%
História da investigação em Educação Matemática	4	6%
História de políticas educacionais.	1	1,5%

Fonte: GOMES & BRITO (2009, p. 112).

Ainda em relação aos trabalhos do EBRAPEM, como tínhamos em mãos os anais do I, II e V EBRAPEM, que não foram abordados por Gomes e Brito (2009),

¹¹ A primeira edição do EBRAPEM foi em 1997, totalizando 12 edições até 2008, das quais Gomes e Brito (2009) analisaram os anais de 6 edições. O eixo temático em História da Educação Matemática foi criado a partir do VII EBRAPEM, em 2003, logo o período ao qual as autoras se restringem.

optamos por verificar a incidência de trabalhos na área de História da Educação Matemática, e constatamos o crescimento dos mesmos. Na primeira edição do evento, em 1997, de um total de 23 trabalhos, nenhum era referente à História da Educação Matemática. Na segunda edição em 1998, com quase o dobro de trabalhos, identificamos um trabalho. Na quinta edição em 2000, com aproximadamente 130 trabalhos, identificamos uma média de 10 da área. O XII EBRAPEM¹², em 2008, contou com um total de 285 trabalhos, sendo que 19 estavam locados no Grupo de Trabalho de História da Educação Matemática. No XIII EBRAPEM, com um total de 271 trabalhos, 26 trabalhos estão locados no Grupo de Trabalho de História da Educação Matemática.

Quanto à prática docente em uma perspectiva histórica, não localizamos trabalhos que tratassem dessa temática do I EBRAPEM ao V EBRAPEM. No XII EBRAPEM, apenas um trabalho assume a prática do professor como um de seus elementos, porém este trabalho estava em andamento e volta a ser apresentado no XIII EBRAPEM. No XIII EBRAPEM, 5 vinculavam o foco da pesquisa à prática (um sobre a prática escolar e 4 sobre a prática do professor especificamente). Desses, apenas uma pesquisa já estava concluída, de autoria de Dalcin (2009). No trabalho, referente a pesquisa de doutorado, a autora aborda o ensino de matemática entre 1885 e 1929 no Colégio Liceu Coração de Jesus em São Paulo, focando as práticas e cotidiano da escola, valendo-se de fontes escritas e iconográficas. A autora trata de práticas escolares como um todo. A prática do professor também é abordada, mas não constitui o foco principal. Fala da formação dos professores, e algumas dimensões da prática pedagógica que eram adotadas.

No banco de teses e dissertações da CAPES, localizamos o trabalho de Bento (2009), cuja investigação trata da prática docente no ensino de matemática no colegial, valendo-se de documentos e livros didáticos, um caderno de aluno do primeiro ano colegial em 1970, e duas entrevistas (uma com o dono do caderno e outra com o professor que ministrou aulas para esse aluno no mesmo período). A autora destaca que não é possível falar sobre a prática docente apenas a partir de documentos oficiais.

¹² Não tivemos acesso aos anais das edições realizadas entre 2001 e 2007.

Ainda encontramos uma dissertação, que apesar de não ser da área da matemática, versa sobre a prática docente e consideramos interessante mencionar. Trata-se do trabalho de Reis e Silva (2005). A pesquisa busca reconstituir o perfil biográfico e práticas pedagógicas da professora Myriam Coeli de Araújo Dantas da Silveira, na Escola Profissionalizante da Rede Federal de Ensino do Rio Grande do Norte, na década de 1960. Para tanto, a autora utilizou documentos e jornais da época, fotos, cadernos de apontamentos da professora, e entrevistas com familiares, ex-alunos e contemporâneos.

Apesar do banco de teses e dissertações da CAPES e os anais do EBRAPEM terem se constituído nas principais fontes para mapear pesquisas sobre prática docente do professor de matemática em uma abordagem histórica, verificamos também em bancos de teses e dissertações de universidades que têm programas de pós-graduação ou linhas de pesquisa em Educação Matemática. Mesmo conscientes da possibilidade de haver trabalhos que não localizamos, ainda assim, em vista daqueles que foi possível localizar podemos concluir que o número de pesquisas sobre a prática docente do professor de matemática em uma abordagem histórica tem sido pouco explorada, e os trabalhos que versam a esse respeito têm aparecido nos últimos cinco anos, o que vem reiterar a importância da presente pesquisa.

Capítulo 2

Sobre os ombros de gigantes: o olhar que a pesquisa assume

“(...) o hábito da pesquisa não é de modo algum desfavorável, com efeito, a uma aceitação bem tranquila da aposta com o destino.”

Marc Bloch

“Se eu vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.”

Isaac Newton

Como se desenvolve uma pesquisa histórica? Quais são os procedimentos? Foram esses os questionamentos que foram surgindo ao início da pesquisa. A atitude mais natural foi buscar dissertações e teses sobre história da educação/educação matemática e identificar em tais trabalhos a metodologia de pesquisa. A busca inicialmente demonstrou-se infrutífera ao constatar que estes trabalhos não descreviam os procedimentos implementados para levar a pesquisa adiante ou mencionavam como se deu a identificação das fontes de pesquisa (escritas e/ou orais)¹³. Não demorou a perceber que esta era uma característica que tem se perpetuado por longo tempo pelo historiador: o de não mencionar o caminho percorrido para chegar à narrativa histórica.

Esta falta de preocupação do historiador em se ocupar da descrição dos aspectos teórico-metodológicos é uma constatação que é possível verificar no discurso de vários historiadores, como Bloch (2001), Le Goff (2003) e Aróstegui (2006), em que a apresentação da história em forma de narrativa não dava espaço à exposição do percurso da pesquisa. Hoje é possível verificar essa preocupação em

¹³ Esta não é uma característica geral. Localizamos alguns trabalhos que demonstram essa preocupação teórico-metodológica.

alguns trabalhos, mas essa herança da ausência da discussão teórico-metodológica ainda se perpetua.

Além disso, ao buscar compreender o ofício do historiador, no desenvolver da pesquisa se fez presente outro questionamento: O que entendo por história/pesquisa histórica e de que forma esta concepção afeta minha prática, uma vez que assumo como pressuposto que as concepções e influências teóricas interferem nos procedimentos de trabalho?

A discussão aqui não se resume somente ao campo da história, pois ao trabalhar com relatos, neste caso de professores de matemática que lecionaram no Lyceu de Goiânia, os quais se reportam a um período ocorrido há cerca de 40 anos atrás, entramos também no campo da memória. Vimos a necessidade, portanto, de compreender a relação entre história e memória, e buscar aportes direcionados ao campo da memória que pudessem se aliar aos referenciais em história, e assim potencializar o tratamento dos dados.

O que não podemos esquecer é que toda essa discussão concernente à pesquisa histórica, memória e a relação entre história e memória giram em torno da figura do professor, e cujo foco é a prática docente. Assim, de nada valeria discutir todos estes aspectos (sejam eles históricos ou em uma perspectiva sociológica) se a eles não remetêssemos a figura do professor, sua prática e elementos constituintes da mesma. Nestes termos, discorreremos a respeito da prática docente imersa na cultura escolar, a partir do entendimento que essa cultura escolar permeia todos os elementos que giram em torno da figura do professor em uma perspectiva mais abrangente.

É importante ressaltar que o processo de apropriação desses aportes teóricos permeou toda pesquisa. Ou seja, à medida que foi se fazendo necessário para o tratamento dos dados que iam sendo coletados e informações que foram se apresentando, buscamos referências que contemplassem esses aspectos.

Por conseguinte, o presente capítulo tem como objetivo abordar os aportes teóricos que influenciaram a pesquisa, os quais transitam nas discussões sobre história, os seus desdobramentos e relações com memória e a prática docente a partir da perspectiva da cultura escolar.

2.1 – Considerações gerais sobre a história

A dificuldade de se falar de história, principalmente quanto aos seus fundamentos, à sua natureza, é uma discussão à qual Le Goff (2003) se refere. Chegar a uma conclusão se a história é uma ciência ou não, por exemplo, é uma discussão complexa para a qual não existe um consenso. Há aqueles que a classificam como “linguagem cientificamente elaborada”, “arte”, “ciência dos homens no tempo”, “narrativa da mesma natureza que a ficção e o mito”, entre tantas outras¹⁴.

Não é nossa pretensão discutir o seu estatuto como ciência, não por desconsiderarmos tal discussão importante, mas por ser algo que devido à sua complexidade e extensão, fugiria aos objetivos deste trabalho. No entanto, temos sempre em vista que nosso foco principal é a Educação, mas precisamos nos apropriar de um instrumental próprio do campo da história para levarmos adiante nossos objetivos. Assim, nos restringiremos a apresentar elementos da pesquisa histórica que julgamos fundamentais na compreensão e tratamento do objeto de estudo, a partir da visão de historiadores tais como Aróstegui (2006), Bloch (2001), Chartier (1996 e 2009) e Le Goff (2003).

2.1.1 – A relevância da história e preocupações teórico-metodológicas

A “utilidade” da história não deve ser vista apenas em uma perspectiva imediatista. É o que Bloch (2001) chama a atenção na indagação que se faz da relevância desta, ao dizer que a sua utilidade no sentido pragmático não deve ser confundido com sua legitimidade, propriamente intelectual, e que para agir primeiro é preciso compreender. Neste sentido, tece considerações a respeito da relação passado e presente, na qual o interesse no passado reside na compreensão do presente, no que Le Goff (2003) denomina método regressivo de Bloch¹⁵.

Ainda sobre a importância do conhecimento do passado, Bloch (2001) afirma

¹⁴ Para aprofundar as discussões sobre a natureza da história, ver: Aróstegui (2006).

¹⁵ O método regressivo de Bloch, segundo Le Goff (2003), consiste em partir do presente para apresentar questões ao passado, uma história às avessas.

que a ignorância a respeito desse, além de ser prejudicial à compreensão do presente, pode também comprometer a atuação no presente. Em contrapartida, essa é uma via de mão dupla, pois se torna uma atitude vã ocupar-se em compreender o passado quando se ignora o presente.

Em última instância, e num tom um tanto humorado, Bloch (2001) finaliza:

Decerto, mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém. Ou, para ser mais exato – pois cada um busca seus passatempos onde mais lhe agrada –, assim parece, incontestavelmente, para um grande número de homens. Pessoalmente, do mais remoto que me lembre, ela sempre me pareceu divertida. Como todos os historiadores, eu penso. Sem o quê, por quais razões teriam escolhido esse ofício? (p. 43).

Sobre o seu objeto de estudo, para Bloch (2001), a história é a ciência “dos homens no tempo”, e que ao contrário de outras ciências, para as quais o tempo representa apenas uma medida, para a história o tempo “é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade” (*Ibidem*, p. 55). Ao contrário do que alguns podem afirmar, o objeto de estudo da história não é o passado, por trás de todos os vestígios, é sempre o homem (ou melhor, os homens, assumindo assim a diversidade) que a história quer capturar, onde o bom historiador “se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (*Ibidem*, p. 54).

Com uma posição semelhante à de Bloch (2001), Aróstegui (2006) assume o método da pesquisa histórica como uma parte do método da pesquisa da sociedade, que coincide com o método de outras áreas tais como a economia, sociologia ou antropologia, as quais estudam, assim como o historiador, fenômenos sociais. A especificidade da pesquisa histórica é que o historiador “estuda os fatos sociais sempre em relação com seu comportamento temporal” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 93).

Feitas essas considerações iniciais sobre a importância da história e seu objeto de estudo, cabe introduzir um problema da pesquisa histórica. Se por um lado, a história sob a forma embrionária da narrativa é uma ciência velha, por outro, é uma ciência na infância que não ultrapassou os primeiros passos com relação a alguns dos problemas essenciais de seu método (BLOCH, 2001). Um deles, a falta de ocupação e explicitação dos aspectos teórico-metodológicos por parte dos historiadores.

Por muito tempo prevaleceu a ideia de que a ocupação do historiador é narrar as coisas como realmente aconteceram, desprezando assim a teorização, ou seja, a reflexão teórica, pois, como coloca Aróstegui (2006), os historiadores têm se preocupado pouco em explicitar os aspectos teórico-metodológicos de seus trabalhos, quando na verdade o historiador deve “refletir e descobrir fundamentos gerais a respeito da natureza do histórico e, além disso, sobre o alcance explicativo de seu próprio trabalho. Sem teoria não há avanço do conhecimento” (*Ibidem*, p. 24). Visão compartilhada por Le Goff (2003), que assume a reflexão teórica como necessária ao trabalho do historiador.

Por exemplo, a reunião de documentos julgados necessários pelo historiador é uma das tarefas mais difíceis, e para a qual conta com a consulta a inventários de arquivos ou de bibliotecas, repertórios bibliográficos entre outros. Geralmente, o autor de obras históricas relaciona os arquivos que consultou, entre outras fontes. Porém, apesar de importante, Bloch (2001) considera tal atitude insuficiente, considerando que:

Todo livro de história digno desse nome deveria comportar um capítulo ou, caso se prefira, inserida nos pontos de inflexão da exposição, uma série de parágrafos que se intitulariam algo como: “Como vou saber o que vou lhes dizer?” Estou convencido de que, ao tomar conhecimento dessas confissões, inclusive os leitores que não são do ofício experimentaríamos 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 (p. 83).

Outra questão é a da ordem da pesquisa e a ordem da narrativa histórica. Chartier (2009), citando de Certeau, coloca que a escritura da história, “que supõe a ordem cronológica, o fechamento do texto e o recheio dos interstícios, inverte o procedimento da investigação, que parte do presente, que poderia não ter fim e que se confronta sem cessar com as lacunas da documentação” (p. 15). Assim, o resultado final do trabalho do historiador, geralmente mostra um produto que nem de longe supõe a sequência da investigação e os reveses enfrentados.

2.1.2 – A história como reconstrução do passado

Apesar do tom que Le Goff (2003) assume como pessimista, ele concorda com a colocação de Ricoeur ao dizer que:

A história só é história na medida em que não consente nem no discurso absoluto, nem na singularidade absoluta, na medida em que o seu sentido se mantém confuso, misturado... (...) O método histórico só pode ser um método inexato... A história quer ser objetiva e não pode sê-lo. Quer fazer reviver e só pode reconstruir (RICOEUR, 1961, p. 226 apud LE GOFF, 2003, p. 22).

O passado é tido como uma construção e reinterpretação constante, tendo em vista o progresso dos métodos e das técnicas, havendo a possibilidade de descoberta de novos documentos, em que os arquivos do passado continuam a enriquecer-se continuamente (LE GOFF, 2003). Assim, nos dizeres de Bloch (2001), o passado em si é um dado imutável, mas o seu conhecimento se transforma e aperfeiçoa incessantemente. Tais ideias diferem da visão positivista de história, na qual busca-se reconstruir o passado tal qual como foi, com objetividade e exatidão (ARÓSTEGUI, 2006).

A natureza das fontes de informação no trabalho do historiador tem um caráter peculiar, incluindo elementos tais como: restos materiais de atividades humanas, relatos escritos, relatos orais, textos de qualquer gênero, vestígios de todo tipo, documentos administrativos, em que as fontes de informação indiretas constituem as fontes normais do historiador. Porém, uma fonte nunca é neutra, e nem é dada a priori, uma vez que é preciso construir as fontes, e o trabalho do historiador não se resume a reproduzir o que as fontes dizem (*Ibidem*).

No mesmo sentido se pode falar dos fatos, uma vez que não são objetos dados *a priori*, os fatos históricos são estabelecidos a partir de um trabalho teórico e técnico, ou seja, é resultado da construção do historiador (LE GOFF, 2001). Quanto a isto, Febvre ironiza: “O que há por trás da palavrinha 'fato'? Vocês pensam que os fatos encontram-se na história como realidades substanciais que o tempo enterrou...?” (LUCIEN FEBVRE apud ARÓSTEGUI, 2006, p. 310). Ainda sobre os fatos, Aróstegui (2006) faz a seguinte observação: “É no decorrer da aprendizagem das técnicas de construção do discurso histórico que se aprende esse mesmo discurso, e não o contrário; deve-se, certamente, aprender os fatos, mas sobretudo como se estabelecem os fatos” (p. 53).

Bloch (2001) coloca entre um dos paradoxos do ofício de historiador, a multiplicidade da natureza documental.

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza (p. 80).

Febvre afirma que a história se faz com documentos, mas também sem eles, com evidências não escritas, pois quando não há documentos escritos, faz-se história com o que a engenhosidade do historiador permitir (ARÓSTEGUI, 2006; LE GOFF, 2001). Quanto ao documento, Le Goff (2001) coloca que não existe neutralidade, pois este “exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento” (p. 09 e 10), e ainda que o historiador deve decidir o que considerará como documento.

As particularidades da observação histórica, segundo Bloch (2001), é um conhecimento por meio de vestígios. Ao falar do conhecimento do passado através de vestígios, ele caracteriza o que viria a ser “documentos”.

[...] 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 captar? Pouco importa que o objeto original se encontre, por natureza, inacessível à sensação [...] (p. 73).

Bloch (2001) coloca que o historiador não pode constatar ele próprio os fatos que estuda por não presenciá-los, portanto tendo que se valer das testemunhas, desta forma “em contraste com o conhecimento do presente, o do passado seria necessariamente *indireto*” (p. 69). O conhecimento indireto seria aquele que se dá por meio de um intermediário (de natureza humana ou não). Porém, diversos vestígios do passado oferecem um acesso ao conhecimento direto (testemunhos não escritos e mesmo escritos), fundamentando-se na constatação de fatos sem que a palavra de outrem interfira, a partir de documentos materiais, assim como a partir de um traço de linguagem, uma regra de direito incorporada em um texto, “[...] são realidades que nós próprios captamos e que exploramos por um esforço de inteligência estritamente pessoal. Nenhum outro cérebro humano precisa ser convocado para isso, como intermediário” (*Ibidem*, p. 72).

Desta forma, o historiador não está reduzido a saber o que acontece somente a partir de relatos de um terceiro, pois, mesmo não presenciando o “experimento”, é possível que este deixe resíduos os quais podem ser verificados pelo próprio

historiador. Os testemunhos não se restringem apenas aos testemunhos voluntários. “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” (*Ibidem*, p. 79).

O historiador deve ter consciência que as testemunhas podem se enganar ou mentir, mas preocupa-se primeiramente em fazê-las falar para assim compreendê-las (*Ibidem*). Algumas testemunhas se enganam sem a intenção de fornecer um falso testemunho, cuja compreensão, segundo Bloch (2001), pertenceria à psicologia do testemunho. Da mesma forma que existem testemunhas mais ou menos fiáveis, “a experiência prova que não se encontra uma cujas palavras sejam igualmente dignas de fé sobre todos os assuntos e todas as circunstâncias” (*Ibidem*, p. 103). Essa veracidade pode ser afetada devido à condição momentânea do observador, tais como o cansaço ou a emoção; ou por questões relativas à atenção. A questão é que a “faculdade de observação”, segundo Bloch (2001), é variável de indivíduo para indivíduo. Porém, Bloch (2001) chama a atenção para o fato que os erros de testemunhos não se restringem apenas às questões dos sentidos ou atenção, mas podem ter explicações que remetem a questões sociais, desta forma, os erros de testemunhos, assim como a mentira, podem assumir um valor documental.

Ora, tal é o caso de um grande número de deformações do testemunho. O erro, quase sempre, é previamente orientado. Sobretudo, espalha-se, só ganha vida sob a condição de se combinar com os partis pris da opinião comum; torna-se então como o espelho em que a consciência coletiva contempla seus próprios traços (BLOCH, 2001, p. 106).

Quando fala do método crítico, Bloch (2001) afirma que não existe nenhum “livro de receitas”, uma vez que a crítica do testemunho permanecerá sempre uma “arte de sensibilidade”, por se tratar de realidades psíquicas; mas não deixa de ser uma arte racional que tem a sua dialética própria. O trabalho de comparação se faz presente frequentemente na crítica, levando em consideração tanto semelhanças quanto diferenças. No entanto, não necessariamente a concordância entre os testemunhos acarreta em verdades. A validade de um testemunho, segundo Bloch (2001), se verifica levando em consideração um certo grau de semelhança como conjunto de testemunhos.

Bloch (2001) aponta a importância de um questionário para a condução de

uma pesquisa histórica, uma vez que toda investigação histórica implica uma direção. “No princípio é o espírito. Nunca em nenhuma ciência, a observação passiva gerou algo de fecundo. Supondo, aliás, que ela seja possível”(Ibidem, p. 79). Daí o equívoco de se achar que o trabalho do historiador segue necessariamente a sequência na qual se reúne os documentos, lê e os avalia quanto a sua autenticidade e veracidade, e então “os põe para funcionar” (Ibidem, p. 79). No entanto, qualquer documento somente “fala” quando sabemos interrogá-lo. Daí a importância do questionário, ou seja, saber o que se busca. Porém, essas perguntas podem sofrer modificações no meio do caminho, agregando novos tópicos, sendo importante, portanto, que haja uma flexibilidade. “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” (Ibidem, p. 79).

2.1.3 – História e memória: prática, discurso e representação

Qual a relação entre história e memória e quais os elementos que as caracterizam? Até que ponto a memória se constitui em fonte para a história e de que forma trabalhar essa fonte? Uma resposta a essas perguntas são fundamentais no tratamento das fontes consultadas, principalmente no que concerne às fontes orais constituídas pelos relatos dos professores.

Ao falarmos de uma prática docente situada na década de 1960, nos referimos a algo que por se situar no passado, não podemos observar com nossos próprios olhos, e mesmo os vestígios escritos que permaneceram desta época são poucos para poder caracterizar esta prática. Falamos desta prática, portanto, a partir do olhar dos próprios sujeitos que a desenvolveram. No entanto, sejamos cuidadosos, pois neste ponto encontra-se as bases fundamentais para o encaminhamento da pesquisa e compreensão de nosso objeto de estudo, ou seja, a prática docente do professor de matemática que lecionou no Lyceu de Goiânia na década de 1960.

Para falarmos da prática, recorreremos ao relato de professores, porém, este relato se constitui em um discurso sobre a prática, e não a prática em si. É

imprescindível fazer essa diferenciação, pois o discurso sobre a prática e a prática não se reduzem um ao outro, mesmo que o discurso traga vestígios do que foi essa prática. O que temos aqui é a questão da irredutibilidade do discurso à prática, mesmo porque o discurso pode se mostrar às vezes até divergente da prática, pois o primeiro é uma forma de expressar a representação que se tem do segundo.

Um novo elemento entra em cena: a representação. A representação é a forma como o indivíduo se apropria e compreende determinado objeto, não necessariamente correspondente à realidade.

As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas e uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é (CHARTIER, 2009, p. 51 e 52).

A memória é uma representação do passado, desta forma, o sujeito externaliza através do discurso o como ele se lembra de determinado fato. É preciso cautela neste momento, pois estamos entrando no campo da memória, uma forma de representação do passado. A memória prega peças, pode ser falha, está constantemente sendo reformulada.

Mas o que dizem os historiadores sobre o lugar e importância que a memória ocupa na história? A primeira preocupação é a de não confundir história e memória como uma mesma coisa. Le Goff (2003, p. 49) destaca que “a memória não é a história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica.” (LE GOFF, 2003, p. 49). Citando Ricoeur, Chartier (2009) faz a diferenciação entre uma e outra colocando a história como o reconhecimento do passado, enquanto que a memória seria a representação do passado.

Chartier (2009) chama a atenção para a relação existente entre memória e história, e o que as diferencia, as suas particularidades, uma vez que a memória “é conduzida pelas exigências existenciais das comunidades para as quais a presença do passado no presente é um elemento essencial da construção de seu ser coletivo” (p. 24). Já a história “se inscreve na ordem de um saber universalmente aceitável, “científico”, no sentido de Michel de Certeau” (p. 24).

Reconhecer história e memória como elementos distintos é fundamental, no entanto, negar a importância da memória é uma contradição. A memória (coletiva ou individual) confere uma “presença ao passado, às vezes ou amiúde mais poderosa

do que a que estabelecem os livros de história” (*Ibidem*, p 21). Isto sem falar que a história se vale em boa parte da memória para a sua construção.

Claro, a memória tem suas peculiaridades que devem ser levadas em consideração, como o aspecto subjetivo inerente a cada um, visto que ao se trabalhar com testemunhos sobre determinado acontecimento, por exemplo, estes divergem segundo as simpatias e a memória de cada um. Quando se fala em memória individual, entra em jogo a atuação consciente ou inconsciente que elementos tais como o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição ou a censura exercem. Por outro lado, ao falar em memória coletiva, entra em discussão a luta das forças sociais pelo poder e o lugar que a memória, o esquecimento, ocupam, admitindo que os “esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 2003, p. 422).

2.2 – A memória na perspectiva social de Halbwachs

A obra “A memória coletiva”, extraída dos papéis deixados por Halbwachs¹⁶ (2006), traz a relação entre memória e sociedade, elaborada ao longo da Segunda Guerra, e que foi interrompida com sua execução em um campo de concentração. A influência de Halbwachs se estendeu desde o campo da sociologia até o da história, e se fez presente em “historiadores sociologizantes” como Marc Bloch ou Lucien Fèbvre¹⁷.

Halbwachs (2006) coloca que para reforçar, enfraquecer ou completar os conhecimentos de algum evento do qual temos alguma informação, recorremos a testemunhos, sendo o nosso o primeiro testemunho a que podemos recorrer.

Se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. É como se estivéssemos diante de muitos testemunhos. Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de maneira a reconhecê-lo porque eles concordam no essencial, apesar de certas divergências (*Ibidem*, p. 29).

Confiamos mais na exatidão de nossas recordações quando podemos contar

¹⁶ Maurice Halbwachs foi deportado e assassinado pelos nazistas em 1945, no campo de Buchenwald, durante a Segunda Guerra, deixando sua obra “A Memória Coletiva” inacabada.

¹⁷ Informações baseadas no Prefácio (por Jean Duvignaud) e Introdução (por J. Michel Alexandre) em HALBWACHS (2006).

com as lembranças de outros, porque não representamos mais esses fatos sozinhos, mesmo que as lembranças de um mesmo evento se reportem a circunstâncias diferentes.

Mesmo quando referentes a eventos que somente nós vivemos, nossas lembranças permanecem coletivas, pois nunca estamos sós, não no sentido físico, mas levamos em nós “certa quantidade de pessoas que não se confundem” (*Ibidem*, p. 30). Em situações em que evocamos lembranças, elas de alguma forma se relacionam a pessoas e grupos dos quais fazemos parte, a reflexão, em pensamento, nos situamos em um ou outro grupo, que tinham algo em comum com a lembrança evocada. Por exemplo, ao visitar uma construção antiga, pensamos no que um amigo historiador falou, ou o que lemos em algum livro. Essas pessoas ou grupos, mesmo não estando presentes fisicamente, nos ajudam a recordar,

para melhor me recordar, eu me volto para elas, por um instante adoto seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois experimento ainda sua influência e encontro em mim muitas das ideias e maneiras de pensar a que não me teria elevado sozinho, pelas quais permaneço em contato com elas (*Ibidem*, p. 31).

No sentido de confirmar ou evocar uma lembrança não são necessárias testemunhas no sentido literal (o indivíduo em si), pois essas não seriam suficientes. Há situações em que pessoas descrevem detalhadamente um evento ao qual estivemos presentes e tomamos parte, no entanto não guardamos nenhum resquício em nossa memória de tal situação. Neste caso, mesmo que essas testemunhas apresentem um quadro vivo da cena, este quadro nunca constituirá uma lembrança.

Tomemos o caso de um professor e seu ex-aluno dado por Halbwachs (2006). Esse ex-aluno pode recordar a época em que foi aluno de tal professor, detalhes da aula, eventos que ocorreram durante as aulas desse professor, os alunos que estudavam na mesma turma, descrever todas essas minúcias para este professor, e ainda assim o professor não guardar lembranças, ou muito vagas. Isso porque o “grupo que constitui uma turma é essencialmente efêmero” (*Ibidem*, p. 34). A cada ano a turma se desfaz e no ano seguinte é formada uma turma diferente. Porém, para os alunos ainda permanecem “resquícios” dessa turma e oportunidades de se recordarem dela, pois tinham a mesma faixa etária, pertenciam ao mesmo ambiente, e se aproximaram em um momento em que foram alunos de determinado professor.

Para o professor, por outro lado, prevalece o aspecto técnico de sua atividade, em que não se diferencia substancialmente de uma sala para outra ou de um ano para outro.

Não existe nenhum grupo duradouro do qual o professor continue a fazer parte, ao qual tenha oportunidade de voltar a pensar de um ponto de vista no qual possa situar-se novamente, com o qual recordar o passado (*Ibidem*, p. 34).

Neste ponto, entendemos que o exemplo do professor e do ex-aluno que Halbwachs (2006) menciona é uma generalização, mas que pode ocorrer que o professor componha o grupo de uma turma e com ela mantenha contato, o que, portanto, constituiria um grupo duradouro.

A relação que a memória tem com os grupos do qual a pessoa faz parte leva à situação em que esquecer um período da vida é perder o contato com os que faziam parte de um grupo que a rodeava. Para que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída, é preciso que essa reconstrução aconteça a partir de dados presentes tanto em nossa consciência quanto nas dos outros, o que ocorre se essas pessoas tiverem feito parte e continuarem a fazer parte de um mesmo grupo. Não basta reconstituir os pedaços para se obter o todo, a lembrança. É preciso que elementos dessa lembrança subsistam nos indivíduos sobre os quais elas serão evocadas.

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha ser reconstruída sobre uma base comum (*Ibidem*, p. 39).

Quando dizemos que a memória coletiva se vale dos testemunhos, das lembranças de outras pessoas, isso não implica que essas pessoas estejam materialmente presentes, pois ao recordarmos um fato que tenha o seu lugar em um grupo do qual fazíamos parte e ainda fazemos parte, o fazemos a partir do ponto de vista desse grupo. Mesmo que tenhamos perdido contato com esse grupo, ou este tenha se desfeito, ele pode se fazer presente na medida em que encontramos pessoas que tenham características que remetam a pessoas desses grupos.

A memória individual, que Halbwachs (2006) chama de intuições sensíveis,

seria um estado decorrente do encontro de muitas correntes sociais que se chocam em nossa consciência, e que são estados individuais, pois não se ligam inteiramente a um ambiente e os relacionamos a nós mesmos. Se por um lado a memória coletiva tem como base um grupo de pessoas, por outro são os indivíduos que se lembram, e mesmo havendo lembranças comuns, a intensidade com que aparecem difere para cada um.

De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. Não é de surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum. Quando tentamos explicar essa diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências que são todas de natureza social” (*Ibidem*, p. 69).

A memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas. A memória individual não está inteiramente isolada, pois para evocar o seu próprio passado, por exemplo, a pessoa acaba recorrendo às lembranças de outras pessoas. No entanto, a nossa memória não se confunde com a dos outros, pois somente nos lembramos daquilo que vimos, fizemos, presenciamos ou vivenciamos.

O que chamamos de lembrança no contexto da pesquisa? Para Halbwachs (2006), em grande medida, “a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (p. 91). Muitas vezes podemos chamar de lembranças as representações que temos de fatos que se baseiam – ao menos parcialmente – em testemunhos e deduções. À medida que se distancia o acontecimento, temos o hábito de recordá-lo em forma de conjunto, em que sem nos recordamos de um dia específico nos recordamos de um período, porém a lembrança desse período não corresponde à soma das lembranças dos dias, pois na lembrança do período se destacam alguns acontecimentos, os quais trazemos à memória mais ou menos intensamente.

Ainda, para que a memória dos outros venha reforçar e/ou completar a nossa, as lembranças desses grupos devem ter alguma relação com os acontecimentos do nosso passado, sendo que cada indivíduo pertence ao mesmo tempo a muitos grupos, mais ou menos amplos. E ainda que essas lembranças desses grupos

venham reforçar a nossa, a questão é que mesmo duas pessoas que presenciaram o mesmo fato não o descrevem da mesma forma quando lembrado algum tempo depois.

Halbwachs (2006) tece considerações ainda na relação que existe entre memória, tempo e espaço, sendo que toda memória coletiva “tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” (p. 106).

Sobre o tempo, destaca que a uniformidade pesa sobre nós, uma vez que o tempo é dividido da mesma maneira para todos os membros da sociedade. Mas ao se falar em tempo social, existem as consciências sociais, em que todo ser dotado de consciência tem a sensação da duração, e cada pessoa teria a sua duração. Essas durações individuais implicam em diferenças, pois temos a impressão de que há momentos em que nada acontece, “horas mortas”, “dias vazios”, enquanto que em outros momentos parece acontecer tudo de uma vez.

Mesmo quando não lembramos a data exata de um evento, conseguimos localizá-lo em um período, e assim, graças às reflexões que fazemos tentando situar esse fato no tempo, a lembrança muitas vezes toma corpo e se completa.

Não há um tempo universal e único, mas a sociedade se decompõe em uma multiplicidade de grupos, cada um com sua própria duração. O que distingue os tempos coletivos não é que uns passem mais depressa do que os outros. Não se pode dizer que esses tempos passam, pois cada consciência coletiva pode se lembrar, e a subsistência do tempo parece muito bem ser uma condição da memória. Os acontecimentos se sucedem no tempo, mas o tempo em si é um contexto imóvel. Os tempos são mais ou menos vastos, permitem que a memória retroceda mais ou menos longe no que se convencionou chamar de passado (*Ibidem*, p.153).

Quanto ao espaço, as imagens espaciais desempenham um papel importante na memória coletiva, uma vez que o local pelo qual o grupo passou ou viveu recebeu a marca deste, todas as ações do grupo podem ser traduzidas em termos espaciais. Por exemplo, quando um grupo humano “vive por muito tempo em um local adaptado a seus hábitos, não apenas a seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão das imagens materiais que os objetos exteriores representam para ele” (*Ibidem*, p. 163).

O autor ainda destaca que os grupos mencionados “estão naturalmente ligados a um lugar; porque é o fato de estarem próximos no espaço que cria entre seus membros as relações sociais” (*Ibidem*, p. 165). Não há memória coletiva que

não aconteça em um contexto espacial, pois o espaço é uma realidade que dura, e é a ele que recorremos sempre, que voltamos nossa atenção, para que alguma categoria de lembrança reapareça.

No contexto da presente pesquisa, a memória coletiva na perspectiva de Halbwachs (2006) vem nos auxiliar no “olhar” que lançamos às entrevistas e a forma como tratamos os dados, uma vez que lidamos diretamente com a memória docente, e não no sentido de analisarmos a memória docente já que a pesquisa não é sobre memória mas faz uso da mesma.

2.3 – Prática docente imersa na cultura escolar

Até o momento discorreremos sobre a história, sua importância e implicações, a relação entre memória e história, e as ideias contidas no estudo sobre a memória coletiva. Essa abordagem se fez necessária para que pudéssemos nos posicionar frente aos dados coletados e assim possibilitar uma discussão sobre a prática docente do professor de matemática nos anos 1960, que recorre ao relato de professores que lecionaram no Lyceu de Goiânia nesse período. Todavia, para iniciar essa discussão a partir dos dados coletados, além do aspecto histórico e do tratamento da memória, precisamos compreender que elementos envolvem a prática docente e que aspectos devem ser destacados para possibilitar tal discussão.

Iniciamos a discussão com a constatação de que o ensino tem sofrido várias transformações ao longo do tempo. É o que Perrenoud (2002) destaca ao afirmar que dentre tantas transformações, temos os programas de ensino que cada vez mais rapidamente sofrem renovações, as reformas sucessivas, a presença das tecnologias, o perfil menos dócil dos alunos, dentre outros. Consoante às modificações que podem ser verificadas no ensino, as condições de exercício do ofício de professor tornaram-se mais complexas diante de um quadro em que a democratização do ensino, movimentos migratórios, urbanização, etc, fazem os professores entrarem em contato com novos públicos.

Diante de tantas mudanças, o ofício de professor passa por um processo de profissionalização. Perrenoud (2002) diferencia ofício de profissão a partir do uso anglo-saxão, em que todas as profissões são ofícios, mas nem todos os ofícios são

profissões. Apenas os ofícios bem definidos em que não é possível enumerar todos os procedimentos de trabalho e decisões ao profissional, teriam o *status* de profissão.

Para Altet (2001), o professor profissional é aquele que possui autonomia e competências específicas e especializadas embasados em conhecimentos racionais, reconhecidos, que são legitimados pela universidade, ou conhecimentos explicitados que são oriundos da prática. “Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los” (Altet, 2001, p. 25). Perrenoud (2002) ainda faz a seguinte colocação:

A profissionalização do ofício de professor pode parecer um slogan inócuo se os professores recusarem a autonomia e as responsabilidades ligadas a ela. Por que fariam isso? Muitas vezes, trata-se de uma escolha: alguns professores não aspiram ao exercício de uma profissão, porque lhes convém respeitar o programa, a grade de horários e os procedimentos prescritos. Outras vezes, eles não têm a identidade nem a relação com a existência que lhes permitiria considerar a si mesmos atores responsáveis e autônomos, tanto no trabalho quanto em sua vida privada ou social (p. 53).

Quanto à prática docente, corroboramos com Llinares (1999; 2000) que para compreender a prática do professor – e especificamente do professor de matemática, que é o foco de Llinares – é necessário explicitar uma conceitualização da “atividade do professor”. Ou seja, determinar o que se compreende por atividade do professor a partir dos aspectos que a caracterizam, e que passa pela necessidade de encontrar formas de descrever a prática do professor. No entanto, essa descrição envolve adotar perspectivas particulares ao “olhar”, em que é possível ver algumas coisas, mas não outras.

A prática do professor envolve um conjunto de atividades geradas quando este realiza as tarefas que definem o ensino de matemática e a justificativa que é dada para as mesmas. Desta forma, a prática do professor não se resume ao que ocorre em sala de aula, mas envolve uma perspectiva mais ampla. Além disso, não é possível tratar a aula de matemática e, portanto, o seu ensino, isolada do currículo e da instituição na qual se desenvolve, já que este ensino ocorre em contextos escolares e sociais, em uma perspectiva institucional. A partir disto, Llinares (1999) descreve duas fases em que ocorrem as atividades do professor e nas quais centraremos na análise dos dados da nossa pesquisa:

1ª fase: fase de planejamento e organização do conteúdo a se estudar, em que ocorre a determinação da organização do conteúdo e problemas durante o curso e nas aulas específicas, determinação dos problemas e questões de avaliação, entre outros. É aqui que se dá a manifestação entre o professor e o currículo estabelecido, ou seja, o currículo definido pelos documentos da administração, os livros textos, materiais didáticos, etc. Nesta fase existe a reconstrução subjetiva das noções matemáticas (currículo) como objetos de ensino-aprendizagem. “Estos procesos de reconstrucción del contenido matemático realizados por profesor vienen determinados por su experiencia previa (la historia del profesor) y por el contexto curricular en el que se encuentran¹⁸” (*Ibidem*, p. 111).

2ª fase: Fase de gestão do processo de ensino e aprendizagem, em que se dá a relação entre o problema proposto e os estudantes no contexto da aula. Nesta fase, algumas tarefas do professor são específicas do conteúdo matemático e outras são de caráter geral. As tarefas específicas do conteúdo matemático e tarefas do professor estão vinculadas à gestão da interação entre alunos e conhecimentos matemáticos e na caracterização do discurso na aula. Exemplos de tarefas nesta fase seriam a apresentação da informação, gestão do trabalho em grupo, interpretar e responder as ideias dos alunos, gestão da discussão em grande grupo, construção e uso de representações instrucionais, gestão da construção de novos conhecimentos matemáticos desde a interação professor-aluno-tarefa.

En el caso concreto de la gestión del profesor del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta viene articulada a través de la realización de unas *tareas* mediante el uso de unos *instrumentos*. En este sentido el termino “práctica profesional del profesor” indica todo lo que el profesor hace (diseñar tareas y organizar el contenido matemático en las lecciones, interaction con sus alumnos y evaluarlos, etc) y también su comprensión de los instrumento que utiliza y del propósito de su uso¹⁹ (LLINARES, 1999, p. 114).

Poderíamos remeter essa prática ao *habitus*, que se baseia na ideia das

¹⁸ Tradução nossa: Estes processos de reconstrução do conteúdo matemático realizados pelo professor são determinados por sua experiência prévia (a história do professor) e pelo contexto curricular no qual se encontram.

¹⁹ Tradução nossa: No caso concreto da gestão do professor do processo de ensino-aprendizagem, esta vem articulada através da realização de algumas tarefas mediante o uso de alguns instrumentos. Neste sentido o termo 'prática profissional do professor' indica tudo que o professor faz (desenvolver tarefas e organizar o conteúdo matemático nas lições, interação com seus alunos e avaliá-los, etc) e também sua compreensão dos instrumentos que utiliza e do propósito de seu uso.

rotinas construídas pelo professor, um conjunto de esquemas que a pessoa possui em determinado momento de sua vida,

um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos (BOURDIEU, 1972, p. 209 apud PERRENOUD, 2002, p. 39).

No entanto, esse *habitus* é mais pontual, ou seja, mais específico de cada professor, de cada momento, e como pretendemos trabalhar numa perspectiva que envolve as mudanças ao longo de uma década, e por entendermos que essa prática do professor de matemática envolve diversos elementos, e está locada em uma perspectiva mais ampla – que envolve a figura institucional da escola e das normas a serem seguidas e a forma como o professor se apropria destas – optamos por trabalhá-la a partir do viés da cultura escolar, que engloba esses elementos. Mas o que vem a ser essa cultura escolar? Para explicar, recorremos a Julia (2001) e Vidal (2009), entre outros.

A cultura escolar e a sua compreensão/estudo, segundo Julia (2001), envolve direcionar o olhar para as relações conflituosas e/ou pacíficas que esta mantém com outras culturas contemporâneas a ela, como a cultura religiosa, cultura política, cultura popular, entre outras, ao se considerar cada período histórico. Em linhas gerais, cultura escolar seria

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Ao tratar da cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001) o faz partindo de três eixos: normas e finalidades que regem a escola, o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador, análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. Destaca ainda que normas e práticas devem ser analisadas levando-se em conta o agente que a elas está sujeito, o professor. Quanto a este último, considera fundamental na perspectiva da cultura escolar saber como e sobre quais critérios eram admitidos os futuros professores em diferentes contextos históricos.

Julia (2001) critica a visão de uma cultura escolar considerada isoladamente,

constituída pelos historiadores da pedagogia, a partir de textos normativos, em que as restrições e contradições do mundo exterior viriam se chocar. Para ele, além de focar as normas (para as quais tem sido dado um grande destaque) é preciso também acrescentar a preocupação com as práticas, e assim lançar o olhar para a relação normas e práticas e como as práticas traduzem as normas.

Apesar de um maior crescimento das pesquisas em história da educação nos últimos 20 anos, não houve a mesma preocupação para o estudo das práticas escolares. Fora isso, existem particularidades das práticas escolares que aumentam a complexidade de seu estudo, visto que “a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema” (Ibidem, p. 15). São essas pequenas modificações, que em um primeiro momento são imperceptíveis e mesmo óbvias que constituem o cerne do estudo, mas a dificuldade na reconstrução da história das práticas escolares reside no fato que esta não deixa traços. “O que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” (Ibidem, p. 15). Ainda, mesmo em vista de a escrita ter lugar privilegiado na escola, os produtos desta escrita, atividades escolares diversas, têm quase sempre como destino certo o lixo. E os arquivos escolares, de tempos em tempos, frente à necessidade de se arrumar espaço, não raro acabam por ter o mesmo destino das atividades escolares.

Quanto a Vidal (2005), trata da cultura escolar contrapondo os significados atribuídos na perspectiva de diferentes autores, focando tanto aproximações quanto discordâncias. Sobre Julia, destaca – como mencionamos anteriormente – a preocupação em acrescentar à atenção excessiva dada às normas também as práticas, lançando o olhar para as práticas cotidianas pertencentes ao funcionamento interno da escola.

Lembrando que Chervel influenciou o trabalho de Julia, Vidal (2005) destaca a postura de Chervel quanto à capacidade da escola produzir uma “cultura específica, singular e original” (p. 26). Para Chervel, a escola era capaz de produzir um “saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura” (p. 26), e criticava a ideia de uma escola como agente de transmissão de saberes externos, o que a caracterizaria como lugar de conservadorismo, da rotina e da inércia.

Contrapondo Chervel e Julia quanto à cultura escolar, Vidal (2005) destaca a

ênfase do primeiro na originalidade da cultura escolar e na construção dos saberes escolares, enquanto que Julia enfatiza as práticas escolares, o que permitiria distinguir uma cultura escolar primária de uma secundária.

Quanto a Jean Claude Forquin, Vidal (2005) destaca que este caracteriza a cultura escolar como seletiva quanto à cultura social – sendo que a escola não transmite a cultura – e derivada quanto à relação com a cultura de criação ou invenção das ciências-fonte.

[...] a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolage (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (FORQUIN, 1993, p. 13 apud VIDAL, 2005, p. 29).

Já Agustín Escolano Benito adota o termo “culturas da escola”, distinguindo três dessas culturas. A primeira, produzida pelos docentes no exercício da profissão, de natureza empírica. A segunda, resultante da investigação acadêmica nas universidades e ciências da educação, de natureza científica. A terceira, referente à organização das escolas, de caráter político/normativo.

Para Vidal (2005), ao contrário de Chervel, que defendia a cultura escolar e sua relação com as representações sociais em vista do retorno dos saberes produzidos e do qual havia um retorno social, Benito focava o conceito de culturas da escola sobre a atividade docente.

Quanto a Viñao Frago, este assume que a cultura escolar abrange as práticas presentes no interior das escolas, tanto no que se refere a alunos e professores, quanto normas e práticas, o que é sintetizado no seguinte trecho:

[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir e hacer. Lo que sucede es que em este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, em el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen²⁰ (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69 apud VIDAL, 2005, p. 34).

Vidal (2005) destaca ainda que Viñao Frago preferia o termo “culturas escolares”, pois considerava que a cultura escolar variava conforme a instituição

²⁰ Tradução nossa: [...] a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, falar e fazer. O que acontece é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido que são elementos organizadores que a configuram e definem.

investigada, portanto, haveria “tantas culturas escolares quanto instituições de ensino” (p. 35).

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, em plural, de culturas escolares. [...]

No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos²¹ (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33 apud VIDAL, 2005, p. 35).

Quanto à pesquisa histórica sobre práticas escolares, Vidal (2005) traz Anne-Marie Chartier, que destaca a dificuldade em realizar tal empreitada sem cair no anacronismo (supondo práticas do passado a partir do presente) ou na empiria (a partir do estudo dos objetos). Chartier lembra que em sociedades escolarizadas, a escola tende a se constituir em uma realidade supostamente conhecida, visto que dela participam/participaram pesquisadores e outros grupos sociais, pelo menos como alunos, o que justificaria estudar os fazeres ordinários, que por sê-los eram descritos de forma incidental ou indireta, deixando de abordar assim a prática escolar.

Vidal (2005) chama a atenção para o fato que a escola tem se tornado cada vez mais invisível em decorrência do número cada vez maior de pessoas que a frequentam. Tal situação a torna palco “de interpretações que acentuam sua distância ou incongruência em relação aos saberes técnicos ou às leis e reformas educativas” (p. 63). Logo, é importante compreender o funcionamento interno da escola e das práticas escolares, ao invés de simplesmente julgar a instituição e seus sujeitos.

A concepção de uma escola real ou de uma escola de verdade vê-se então redimensionada. Como representação hegemônica suscita menos a descrença na eficácia das reformas e mais a percepção das representações em luta. [...] A pergunta que se coloca, então, já não é “por que fracassam as reformas?” e sim que representações de escola e de seus sujeitos,

²¹ Tradução nossa: Pode ser que exista uma única cultura escolar, referente a todas as instituições educacionais de um determinado lugar e período, e que, inclusive, conseguimos isolar suas características e elementos básicos. Porém, a partir de uma perspectiva histórica parece mais frutífero e interessante falar, no plural, de culturas escolares. [...] Não há duas escolas, colégios, instituições de ensino secundário, universidades ou facultades exatamente iguais, ainda que possa se estabelecer semelhanças entre elas. As diferenças crescem quando comparamos as culturas de instituições que pertencem a distintos níveis educacionais.

praticadas pelos diferentes grupos sociais – e aqui é preciso pensar nas múltiplas e cambiantes composições desses grupos – estão em litígio quando se elaboram, se impõem e se resistem às reformas educativas? Quais as resistências operadas e as apropriações efetuadas pelos diversos sujeitos escolares das imposições do espaço nas instâncias do tempo? E o que essa luta nos revela acerca dos vários significados sociais da escola e acerca das práticas escolares?” (Ibidem, p. 63-64).

Destacamos ainda alguns elementos apontados por Vidal (2009), e que abordamos na análise, que trata da “reflexão acerca da conservação e da inovação em educação” (p. 26), o que tratamos como elementos de permanências e mutações, e ainda cultura material como elemento presente na constituição das práticas escolares.

Vidal (2009) considera as práticas escolares como práticas híbridas, “fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais” (p. 30). Essa perspectiva da cultura híbrida auxilia a interrogar os modos como são produzidos as práticas docentes,

conduz não apenas ao questionamento sobre como os docentes se apropriam de modelos culturais que circulam nas escolas de formação, nas associações de classe, no corpo da legislação, na experiência de magistério, na sua própria frequência como alunos à escola primária, nas trocas familiares, entre outras; mas, também, a inquirir como estas práticas discretas se combinam a outras práticas discretas compondo novas práticas culturais no interior de ciclos de hibridação continuamente reinventados na produção da experiência docente (Ibidem, p. 31).

Quanto à cultura material escolar, Vidal (2009) destaca a presença de objetos comuns em diferentes períodos, que ela verifica por meio de fotos de ambientes escolares. A presença reiterada de lápis e caneta, caderno, móveis, etc, a cultura material escolar pode ser considerada como um importante indício das práticas escolares, o que é colocado por Souza (2007) também.

Apesar da preocupação com materiais para uso escolar se verificar desde o século XVI, nos textos de Comenius, por exemplo, ou século XVIII, com a invenção da lousa, Souza (2007) destaca que é no século XIX que ocorre um crescimento da construção de prédios escolares, o surgimento de novos materiais de ensino e mobiliário escolar, adequando-se ao processo de escolarização em massa.

Embora tomados quase sempre como um pressuposto natural, os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões

simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar. Como tão bem assinalou Viñao Frago (1995), o aparecimento, o uso, a transformação e o desaparecimento desses objetos, são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças. No mesmo sentido, Escolano (1990) chama a atenção para o significado dos objetos escolares que, além de instituírem um discurso e um poder, informam valores e concepções subjacentes à educação (Souza, 2007, p. 165).

Souza (2007) destaca os poucos estudos que focam a história da cultura material escolar no Brasil, inclusive o uso do termo, que passou a ser utilizado influenciado pelos estudos em cultura escolar.

Alguns materiais como o quadro-negro, os cadernos, as carteiras e os livros inscrevem-se na lógica interna da organização da escola constituindo-se como dispositivos do modo escolar de transmissão da cultura. Outros propugnados na corrente das inovações pedagógicas e tecnológicas que atingem a educação em momentos históricos determinados são tomados como possibilidade e limite da atividade educativa. Alguns se inscrevem permanentemente no ambiente escolar, enquanto outros são substituídos e relegados ao esquecimento (Ibidem, p. 180).

Além da identificação dos elementos que compõem a cultura material escolar de cada período, Souza (2007) destaca a importância do estudo das representações por parte dos professores e profissionais da educação quanto ao papel que atribuem aos materiais escolares, e de que forma se dá o uso e apropriação destes por parte de professores e alunos.

Nesta perspectiva, nos valem da cultura escolar a partir de Julia (2001) e Vidal (2009), com a finalidade de melhor compreender a prática docente do professor de matemática, prática docente esta tratada a partir do subsídio de Llinares.

Capítulo 3

Havia uma pedra no meio do caminho...

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”

Cora Coralina

Nossa preocupação, desde o início, foi a de produzir um texto que fosse acessível e esclarecedor a diferentes grupos, como, por exemplo, para aqueles que pretendem enveredar na linha de pesquisa em História da Educação, e buscam pesquisas afins que possam lançar uma luz no como proceder. Logo, a intenção foi, além de trazer os resultados da pesquisa que contemplassem os objetivos iniciais propostos, também explicitar o caminho percorrido no desenvolvimento, revelando as reformulações que a pesquisa sofreu, as dificuldades, enfim, a (des)construção das concepções e estratégias da pesquisa histórica. Afinal, ao contrário do que possa (trans)parecer, não existe um roteiro fixo, ou como diria Bloch (2001), um “livro de receitas”, na pesquisa histórica.

Desta forma, após discorrer sobre os aportes teóricos que direcionam o nosso olhar enquanto pesquisadores, no Capítulo 2, agora nos voltamos para a descrição das etapas da pesquisa, desde os instrumentos adotados, o tratamento das fontes orais e escritas, até a criação das categorias de análise.

3.1 – Dos procedimentos elencados e dos efetuados

O objetivo inicial da pesquisa era *identificar as concepções de ensino de geometria veiculadas no livro didático de matemática e a interferência na prática do professor de matemática que lecionou no colegial no Lyceu de Goiânia na década de*

1960. Uma revisão da historiografia da educação/educação matemática em Goiás foi realizada inicialmente. Para atingir o objetivo, pretendíamos identificar os livros didáticos adotados no colegial durante a década de 1960, fazer um estudo preliminar destes livros, para só então iniciar as entrevistas. Para as entrevistas, pretendíamos fazer um levantamento da relação de professores de matemática que lecionaram no colegial no Lyceu no período em questão.

Imaginávamos, até por ingenuidade de quem está adentrando o universo da pesquisa histórica, que conseguir a relação de livros didáticos e de professores não apresentaria maiores dificuldades. Mas ao contatar a Secretaria Estadual de Educação, nos informaram que qualquer documento referente ao Lyceu de Goiânia seria encontrado no próprio colégio. Ao entrar em contato com o colégio (18 de março de 2009)²², nos informaram que haviam alguns documentos guardados, os quais não souberam precisar exatamente quais, porém não seria possível consultá-los naquele momento, pois o colégio estava passando por algumas adequações estruturais e os documentos seriam deslocados para outro ambiente. Deveríamos aguardar até meados de abril para poder consultá-los. Neste mesmo período estávamos consultando documentos no Arquivo Histórico²³, que se mostrou infrutífero, pois a maior parte do acervo era constituído de documentações mais antigas (século XIX e início do século XX) e os documentos referentes à década de 1960 se resumiam aos diários oficiais e outros jornais. Logo, optamos por encerrar as atividades no Arquivo, e como não poderíamos consultar os documentos do Lyceu naquele período, demos início à busca por professores de matemática que lecionaram na época.

Em conversas informais com funcionários do Lyceu, conseguimos o contato de pessoas (professores e alunos) que poderiam se constituir em sujeitos da

²² Ao iniciar a consulta ao Arquivo Histórico, adotei como hábito preencher uma espécie de diário de campo, no qual passei a registrar detalhes sobre a consulta ao Arquivo Histórico, documentos do Lyceu, as conversas com os professores entrevistados que aconteciam antes ou após a entrevista e, portanto, não eram gravadas, mas continham informações que considerava importantes. Tomava nota também de informações que obtinha informalmente em conversas ocasionais com diferentes pessoas que me indicavam possíveis fontes de pesquisa. O preenchimento deste diário auxiliou a entender o processo da pesquisa e mudanças, uma vez que traz a relação de ações em uma sequência cronológica.

²³ Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Localizado na Praça Cívica, é o espaço da Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira (AGEPEL) que abriga os documentos antigos e históricos de Goiás.

pesquisa²⁴. Antes de iniciar as entrevistas, no entanto, iniciamos o trabalho com o arquivo do Lyceu, no dia 16 de abril de 2009.

Ao final de um semestre havíamos concluído o levantamento parcial dos documentos do arquivo do Lyceu, e feito duas entrevistas²⁵. Vimos a necessidade de parar e refletir sobre todo o material reunido até aquele momento. Constatamos que aquilo que havia sido coletado não era suficiente para contemplar o objetivo inicial da pesquisa. O material reunido até aquele momento privilegiava muito mais a figura do professor e sua prática, do que o livro didático em si, o qual conseguimos alguns nomes, mas nenhuma relação completa. Optamos por redirecionar o enfoque da pesquisa, e privilegiar a prática docente do professor, sem nos prendermos a uma série específica²⁶, e assumindo o livro como um dos prováveis elementos a constituírem/influenciarem essa prática.

Além da alteração do foco da pesquisa, fez-se presente a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a pesquisa histórica, em seus fundamentos teórico-metodológicos, para dar sequência ao trabalho e começar a análise dos dados. Simultaneamente reiniciamos a busca por possíveis entrevistados. Esta nova busca teve como referência nomes indicados pelos professores já entrevistados, e os nomes que foram possíveis localizar nos documentos do Lyceu.

É importante ressaltar que as ações implementadas não seguiram uma sequência linear. A busca por aportes teóricos e seu estudo se deu ao longo de toda pesquisa, permeando o período de coleta de documentos e realização das entrevistas, sendo que estas duas últimas ações aconteceram simultaneamente em alguns momentos.

²⁴ O professor Orlando Ferreira de Castro (o primeiro entrevistado) foi uma indicação do professor Josias Manoel Alves, com o qual já tínhamos contato, e quando soube do tema da pesquisa nos informou que o professor Orlando já havia lecionado no Lyceu na década de 1950 e tinha um vasto conhecimento em diversos assuntos. O professor José Afonso Rodrigues Alves foi uma indicação do coordenador do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG, professor Juan Bernardino Marques Barrio, que estudou no Lyceu de Goiânia na década de 1960 e foi aluno deste professor em questão, e indicou também a professora Floraci Issi. Chegamos ao nome do professor Sebastião Ney Ferreira Otero através dos documentos consultados no Lyceu de Goiânia. O professor Nion Albernaz foi mencionado pelos professores Orlando e Sebastião. O professor Egídio Turchi foi indicado pelo professor Orlando.

²⁵ Nem todas as pessoas contactadas aceitaram ceder entrevistas.

²⁶ Com exceção do professor Sebastião e a professora Floraci (que lecionaram predominantemente no ginásio no Lyceu), os outros professores lecionaram tanto no ginásio quanto no colegial, e em suas falas geralmente assumem uma visão geral, em que não é possível discernir se se referem a um ou outro nível de ensino. Ainda, acreditávamos que se restringíssemos o tema da entrevista a uma série específica, conseguiríamos pouco material decorrente das dificuldades da memória se referir com precisão a fatos muito específicos.

3.1.1 – Revisão bibliográfica de trabalhos pertinentes ao tema de pesquisa

Uma das primeiras ações implementadas foi uma revisão dos trabalhos que tratavam sobre a educação em Goiás em uma perspectiva histórica, e especificamente era nosso interesse identificar pesquisas sobre a Educação Matemática nesse mesmo viés.

Sobre a história da educação em Goiás, encontramos o livro de Bretas (1991), intitulado “História da Instrução Pública em Goiás”, tido como referência básica para o estudo da área. Este livro trata da educação em Goiás desde suas primeiras manifestações até a realidade da década de 1960. Identificamos outros trabalhos de enfoque histórico sobre a educação em Goiás, que tratavam de temas específicos como a Escola Normal, relacionava uma década específica com o contexto político da época, mas todos bebiam invariavelmente nesta fonte. Logo, o livro de Bretas se constituiu em uma fonte importante para a nossa compreensão da realidade educacional em Goiás ao longo de sua história.

Quanto à história da educação matemática em Goiás, identificamos três trabalhos, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, realizadas recentemente. São eles:

- Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás (CURY, 2007);
- Os cursos superiores de matemática da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: história e memória (SILVA, 2003);
- Goyaz, século XIX: as matemáticas e as mudanças das práticas sociais de ensino (VIEIRA, 2007).

O levantamento destas obras nos leva a afirmar que a História da Educação Matemática em Goiás, enquanto área de pesquisa, ainda está em sua fase inicial, principalmente no que se refere ao ensino básico, uma vez que das três pesquisas levantadas, duas tratam do ensino superior.

3.1.2 – Do tratamento das fontes escritas e fontes orais

As fontes escritas foram constituídas por documentos consultados no Lyceu de Goiânia, portarias baixadas pelo MEC e artigos publicados nas décadas de 1950

e 1960. Quanto a estes dois últimos itens, tivemos como principal fonte a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)²⁷. No Lyceu de Goiânia, concentramos a busca em documentos da década de 1960 e também da década de 1950, buscando compreender a realidade que se constituiu posteriormente. Nestes documentos pretendíamos localizar informações que levassem a nomes de professores que lecionaram matemática, livros didáticos adotados, e vestígios que mostrassem o momento que a instituição estivesse vivendo.

Conseguimos uma relação de professores de matemática a partir da análise de livros de ponto, notas dos exames do ginásial e colegial, ofícios expedidos pela direção do Lyceu, além de uma listagem do quadro docente que a escola fazia por exigência da Inspetoria Seccional de Goiânia²⁸.

Quanto aos livros didáticos, não localizamos documentos que indicassem quais haviam sido adotados, ou qualquer tipo de discussão referente a esses. A única referência foi um inventário de livros da Biblioteca do Lyceu que trazia a relação de livros que haviam sido recebidos e o ano de entrada. A partir deste inventário, foi possível fazer uma relação dos livros de matemática que deram entrada na biblioteca entre 1953 e 1968 e que foram registrados no livro inventário.

O ambiente que se vivia no Lyceu naquela época, e alguns dados sobre a administração da escola, conseguimos a partir de uma série de ofícios expedidos entre a diretoria da escola e a Inspetoria Seccional de Goiânia, que trazem detalhes sobre a organização da escola, dificuldades com verbas, necessidades de reformas do prédio e indicativo de greve dos alunos.

Estes documentos coletados foram importantes no sentido de se estabelecer uma certa organização cronológica, e são vestígios que nos possibilitou dialogar diretamente com o período estudado, a partir de elementos remanescentes. Foi preciso recorrer a uma revisão bibliográfica sobre a organização educacional no período para entender alguns termos, tais como: exame de suficiência, madureza, ginásial, colegial, clássico, científico, primeiro ciclo, segundo ciclo, ensino secundário entre outros.

²⁷ Tivemos acesso às edições publicadas entre 1951 e 1965, disponíveis no endereço eletrônico do Domínio Público. <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do> Acesso em: 10 mar. 2010.

²⁸ As Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário eram instâncias menores subordinadas à Diretoria do Ensino Secundário do MEC.

Nossas fontes orais se constituíram nas entrevistas com professores que lecionaram matemática no Lyceu na década de 1960. A escolha se deu a partir das indicações dos próprios entrevistados e contatos que conseguíamos informalmente. A única preocupação era que o conjunto de entrevistas contasse com o relato de professores que lecionaram tanto na primeira metade da década quanto da segunda.

Ao todo, entrevistamos sete professores. Na sequência, trazemos a ordem das entrevistas e o período em que cada um lecionou no Lyceu²⁹:

1. Orlando Ferreira de Castro: lecionou entre 1954 e 1965. Era professor de física, mas sempre que necessário lecionava matemática;
2. José Afonso Rodrigues Alves: lecionou entre 1963 e 1970;
3. Sebastião Ney Otero: lecionou entre 1967 e 1968;
4. Zaíra da Cunha Melo Varizo: lecionou entre 1963 e 1967;
5. Floraci Issi: lecionou entre 1965 e 1968/1969;
6. Egídio Turchi: lecionou entre 1947 e 1964;
7. Nion Albernaz: lecionou entre 1953 e 1962.

Inicialmente, foi feito um contato por telefone com o entrevistado em potencial, no qual se explicava em linhas gerais o tema da pesquisa, e caso aceitasse participar, marcava-se a entrevista, geralmente na própria residência do entrevistado. Precedeu cada entrevista um momento de esclarecimento sobre a pesquisa, os objetivos, as características da entrevista, o processo de transcrição e conferência do material, e a forma como seria usado na pesquisa³⁰. As entrevistas foram registradas em forma de vídeo e áudio, com exceção de uma que o professor preferiu só o registro em áudio. Elaboramos um roteiro que nos orientou na condução da entrevista, mas não houve uma sequência rígida a ser seguida quanto aos temas a serem abordados. Às vezes o entrevistado entrava em algum tema

²⁹ A relação de entrevistas e dados referentes a cada, constam no Apêndice.

³⁰ Após a conferência da transcrição, os entrevistados assinaram um Termo de Cessão que autorizava o uso do material, tanto em áudio quanto em vídeo. A transcrição das entrevistas disponibilizada em formato digital em CD-Rom é a versão que passou pela conferência dos respectivos entrevistados. Algumas sofreram apenas algumas correções, quanto a nome ou data, como no caso das entrevistas do professor José Afonso, Zaíra, Sebastião e Egídio. Outras passaram por modificações maiores, na estrutura gramatical do texto, como no caso do professor Orlando. Outras, além da alteração da linguagem para um formato mais formal foram sintetizadas a pedido dos entrevistados, como o caso da professora Floraci e do professor Nion. Alguns trechos das entrevistas foram omitidos na versão final a pedido dos entrevistados.

naturalmente, sem que houvesse a necessidade de nossa intervenção, outras vezes, quando algum dos temas não eram mencionados, direcionávamos.

A estruturação das entrevistas sofreram algumas modificações no decorrer da pesquisa, o que creditamos às modificações pelas quais a pesquisa passou, a preocupação com determinadas informações, como a maneira como o professor trabalhava os conteúdos, seu planejamento, o que o levava a ter determinada postura. Outros fatores determinaram algumas diferenças entre as entrevistas, no que se refere à extensão e objetividade, que explicamos a partir do próprio perfil de cada entrevistado. Alguns eram mais espontâneos e discorriam mais abertamente sobre os assuntos, outros eram mais objetivos se restringindo mais às perguntas que eram feitas. Algumas entrevistas tiveram momentos que fugiram do tema proposto, mas que consideramos importante no sentido de fornecer elementos para compreender o perfil do entrevistado, e no sentido que entendemos que eles diziam aquilo que eles consideravam importante ser dito, devido à significação que tinha em suas vidas.

3.2 – Elencando os elementos constitutivos da prática docente

Ao iniciarmos a investigação, tínhamos em forma de hipótese, levantado uma relação de possíveis elementos que teriam constituído a prática docente. Mas foi a partir das entrevistas que identificamos os elementos mais presentes no discurso dos professores entrevistados e os elencamos de forma a possibilitar o aprofundamento da discussão a partir de cada aspecto. Na sequência apresentamos os elementos elencados:

1. **Método de ensino:** nesta categoria voltamos nossa atenção para as práticas mais imediatas em sala de aula, como a forma de exposição do conteúdo, sequência didática, postura do professor, ações mais frequentes no decorrer da aula, qual o papel que o aluno desempenha no decorrer da aula;
2. **Concepção de ensino:** elencamos aqui a concepção de ensino do professor, como ele entende que deve ser o ensino para que haja aprendizagem e quem está apto a ensinar/aprender;
3. **Planejamento:** a elaboração do plano de curso, do plano de aula, material utilizado, como era feito esse planejamento e o porquê deste formato são

discutidos nesse item;

4. **Programa de ensino:** aqui identificamos a importância do programa de ensino para o professor, qual a sua compreensão do mesmo e de que forma se apropriava deste;
5. **Livro didático de matemática:** nesta categoria identificamos elementos que comprovem a influência do livro didático na prática docente, e de que forma se deu essa influência;
6. **Movimento da Matemática Moderna:** por meio de estudos existentes sobre o tema, temos conhecimento da projeção que o MMM teve em regiões como São Paulo, e aqui buscamos compreender o real impacto que teve no ensino de matemática goiano, se os professores de fato se apropriaram dessa ideia e de que forma se deu essa apropriação;
7. **Influências:** as referências que se faziam presentes no planejamento e na estrutura da aula, o papel que os professores do ensino básico ou superior desempenharam na prática dos professores entrevistados são elementos discutidos neste item;
8. **Perfil e formação do professor:** os motivos que levaram a lecionar matemática, a formação e atuação docente e em outras áreas são tratados neste tópico;
9. **Visão do Lyceu incorporada pelo professor:** a forma como o professor vê o Lyceu de Goiânia, a sua importância na sociedade, e como ele se vê enquanto professor do Lyceu, o perfil do aluno, as características da instituição, e as modificações da cultura escolar sentidas no âmbito da instituição compõem uma discussão que vem contextualizar a realidade do ensino em Goiás.

Entendemos que os elementos elencados estão intimamente ligados. Assim, optamos por trabalhar esses elementos agrupando-os em três categorias maiores, sendo elas:

- **Perfil e formação do professor:** esta categoria abrange as subcategorias 7 e 8 é tratada no capítulo 6.
- **Práticas do professor:** abrange as subcategorias 1, 2, 3, 4, 5 e 6 é tratada no capítulo 7.

- **Análise da cultura escolar a partir do Lyceu:** o Lyceu de Goiânia desponha como cenário das permanências e mutações da cultura escolar em um aspecto mais abrangente. Foca especificamente a subcategoria 9 mas retoma elementos das categorias anteriores, sendo tratada no capítulo 8.

Para trabalhar estas categorias focaremos o aspecto da transição da cultura escolar (JULIA, 2001; VIDAL, 2009), fazendo o paralelo entre normas e práticas possíveis de detectar tanto na fala dos entrevistados quanto nos documentos coletados e legislação da época. Agindo assim, entendemos ser possível uma compreensão maior do contexto, ao considerarmos as normas (portarias, por exemplo) e a forma como os professores se apropriavam das mesmas. Buscamos ainda identificar elementos que reportem à cultura híbrida e cultura material. Neste tratamento lançamos o nosso olhar às mudanças que se processam no âmbito da instituição escolar, representada pelo Lyceu de Goiânia, analisada a partir da figura do professor de matemática.

Ao tratar especificamente da prática do professor, embasados em Llinares (1999, 2000), focamos dois momentos: aquele anterior à aula, na qual o professor planeja suas ações, reelabora o conhecimento a ser trabalhado, interpreta as normas institucionais e se apropria dos instrumentos, e o momento em sala de aula, em que ocorre a dinâmica de mediação entre conhecimento matemático e alunos, de apresentação do conteúdo, gestão da dinâmica em sala. À prática docente, aliamos o discurso sobre a cultura escolar.

Todo o tratamento teórico dado à história e suas relações com a memória, assim como a tríade discurso, prática e representação passa a direcionar nosso olhar na análise, indicando os momentos em que a documentação se faz necessária para enriquecer os relatos e os momentos em que os relatos são suficientes a depender dos elementos que estamos analisando. Esta diferenciação entre história e memória se fez importante ao compreendermos que o discurso dos professores está impregnado de concepções construídas ao longo de suas experiências, o que traz a representação que cada um carrega acerca de sua prática. A partir deste entendimento, buscamos as convergências nos relatos dos professores, mas também as peculiaridades dos discursos.

Outro ponto que mereceu nossa atenção foi a questão tempo/espço, tratado

por Halbwachs (2006). Percebemos a abordagem abrangente em relação ao tempo dada pelos entrevistados, que dificilmente se fixavam a datas específicas, mas que seguiam uma sucessão lógica de fatos. Quanto ao espaço, verificamos que relacionar a experiência do entrevistado a um lugar específico (no caso o Lyceu de Goiânia) serviu como um desencadeador de outras lembranças que de alguma forma se relacionavam a esse espaço.

Assim, por meio das categorias citadas anteriormente e dos referenciais teóricos nos quais nos baseamos, compomos um cenário do ensino de matemática no Lyceu de Goiânia nos capítulos 6, 7 e 8.

PARTE II

NO CORAÇÃO DO SERTÃO GOIANO

Capítulo 4

Dos bandeirantes aos militares: trilhando a história do ensino de matemática em Goiás

“Alguém deve rever, escrever e assinar os autos do Passado antes que o Tempo passe tudo a raso.”

Cora Coralina, Poemas dos becos de Goiás e estórias mais

Idos de 1722. Brasil, colônia de Portugal, com um imenso território a se explorar em busca de riquezas minerais e um vasto horizonte onde se vislumbravam figuras nativas. Assim apresentava-se – como também outras regiões brasileiras – o hoje estado de Goiás³¹, naquela época habitado por grupos indígenas, percorrido eventualmente por expedições dos “bandeirantes” e “descidas” promovidas pelos jesuítas vindos do Pará, mas até então desprovido de um povoamento de fato que culminasse no surgimento e desenvolvimento de vilas e arraiais. Mas em 1722 teve início a expedição, com saída de São Paulo, que culminaria três anos depois na descoberta de minas de ouro em Goiás e, conseqüentemente, no início de seu povoamento³²; expedição essa liderada por Bartolomeu Bueno da Silva, mais conhecido como “Anhanguera”.

No início do povoamento a preocupação era com a exploração do ouro. Onde havia ouro, logo se estabeleciam vilas; assim que se esgotava o mesmo, as pessoas se deslocavam em busca de novas fontes de exploração. E assim prosseguiu o povoamento irregular em Goiás até por volta da primeira metade do século XIX,

³¹ A Capitania de Goiás foi criada em 1744, se desmembrando da Capitania de São Paulo em 1749. Com a independência do Brasil em 1822, a Capitania de Goiás passa a ser considerada Província em 1824. Com a proclamação da República em 1889, a província passou a ser o estado de Goiás (FERREIRA, 1980; ROCHA, 1998).

³² Ao falarmos do povoamento de Goiás, nos referimos ao povoamento oficial, que culminaria mais tarde nas primeiras vilas, visto que a região já era habitada por povos indígenas.

havendo posteriormente uma maior regularidade e crescimento populacional decorrente da transição da economia mineradora à economia agropecuária em vista da decadência do ouro. É neste panorama surgem as primeiras escolas que se tem registro, ao final do século XVIII.

Mas neste ambiente tão inóspito, que informações temos a respeito do ensino de matemática no território goiano desde os primeiros registros que se tem notícia até o contexto da década de 1960? E o professor, qual era a sua formação? Havia alguma legislação relativa ao ensino, formação do professor e a admissão deste último? Buscamos responder essas perguntas ao longo do presente capítulo, situando o desenvolvimento educacional goiano desde suas primeiras manifestações até a década de 1960, e fazendo um paralelo com o contexto nacional, lançando um olhar especial para o ensino de matemática.

4.1 – Primeiros indícios de educação

O território goiano era percorrido desde os primeiros tempos da colonização por “bandeiras”³³, “entradas”³⁴ e “descidas”³⁵, porém, o processo de ocupação do estado se deu apenas a partir do século XVIII, com a descoberta de minas de ouro, na expedição liderada por “Anhanguera” (PALACÍN & MORAES, 1994), como citado inicialmente. Estes dados nos esclarecem o porque de se verificar manifestações no âmbito da educação apenas após este período. Apesar das descidas dos jesuítas no território goiano, o que poderia levar à conclusão errônea de que estes construíram escolas, as excursões tinham como objetivo levar os índios para as “aldeias” de aculturação indígena, com intenções puramente voltadas para a catequização (PALACÍN & MORAES, 1994; BRETAS, 1991).

Mesmo após o início do povoamento, a preocupação com a questão educacional foi insignificante até o início do século XIX. Enquanto predominou a

³³ Expedições formadas por sertanistas que se deslocavam para o sertão, geralmente chefiadas por pessoas de maiores condições sociais, como algum membro da nobreza paulista que estava se estruturando. (VIEIRA, 2007)

³⁴ Expedições oficiais custeadas pela Coroa com o objetivo de explorar e delimitar regiões assim como buscar metais preciosos. (VIEIRA, 2007)

³⁵ Expedições fluviais que saíam de Belém e que tinham como objetivo a busca de índios para as missões jesuíticas. (VIEIRA, 2007)

economia mineradora não houve preocupação por parte do poder público com o ensino. Até 1788 não existia em Goiás escola de qualquer nível, sendo que somente neste ano que vieram para o estado os primeiros professores (PALACÍN & MORAES, 1994; CANEZIN & LOUREIRO, 1994). Para se ter uma ideia, no fim do século XVIII contabilizava-se apenas oito professores. Porém, esta falta de desenvolvimento educacional não era privilégio dos goianos (se comparada a outras regiões do país), apesar de suas peculiaridades (BARROS, 2006).

No século XIX, após o Ato Adicional de 1834³⁶, têm-se as primeiras iniciativas por parte das autoridades goianas no campo da educação. Até então, as províncias se submetiam à Carta Nacional, uma vez que estas não possuíam constituição própria, mas passaram a ter autonomia quanto a alguns aspectos colocados pelo Ato Adicional de 1834, legislando sobre a instrução pública (com exceção do ensino superior que cabia ao governo central). A partir daí tiveram permissão para criar seus estabelecimentos de ensino secundário (BARROS, 2006; CANEZIN & LOUREIRO, 1994; CURY, 2007).

Em 1835 instituiu-se em Goiás uma legislação específica para regulamentar o ensino primário de natureza pública ou privada – seguindo o que acontecia nacionalmente – de acordo com a Lei nº 13, de 13/07/1835, votada pela primeira Assembleia Legislativa goiana, a qual estabelecia as escolas públicas de segundo grau primário na capital da província³⁷ e vilas que se julgassem convenientes, e escolas de primeiro grau primário onde houvesse no mínimo 16 alunos em idade escolar. Até este ano, o ensino secundário e o superior eram inexistentes em Goiás. Segundo esta lei, para ser professor bastava “professar a religião católica romana, ter mais de 21 anos, bom comportamento e os conhecimentos exigidos na lei. (...) A habilitação do professor, nos termos da lei, deveria ser feita através de concurso” (CANEZIN & LOUREIRO, 1994, p. 14).

É importante ressaltar que as escolas desse período tinham uma estrutura diferente das atuais. As escolas eram compostas por “cadeiras” que eram semelhantes ao que hoje é conhecido como disciplinas. Não havia uma seriação, ou

³⁶ A constituição de 1824 teve uma única emenda que ficou conhecida como o Ato Adicional de 1834.

³⁷ Vila Boa, denominada atualmente como cidade de Goiás.

seja, não era necessário que o aluno fosse aprovado em determinada cadeira para que pudesse cursar outra. Ele tinha liberdade de escolher em quais cadeiras se matricular.

Quase no final do século XIX, constatava-se que os professores em Goiás tinham pouca ou nenhuma qualificação e eram em sua maioria não remunerados³⁸. Ao estado competia seguir as orientações do Ato Adicional de 1834, ou seja, criar algumas cadeiras de primeiras letras. A ausência de professores habilitados passou a ser uma preocupação recorrente, contribuindo para a gênese da ideia da abertura de uma escola secundária. Daí a abertura do Lyceu de Goyaz, na hoje cidade de Goiás, que tinha entre suas funções formar mestres para as escolas da Província (VIEIRA, 2007). Assim, em 23 de fevereiro de 1847, de acordo com a Lei nº 9, de 20/6/1846, surge o Lyceu, que até 1929 seria a única instituição pública estadual de ensino secundário no estado de Goiás (CANEZIN & LOUREIRO, 1994)³⁹.

O seguinte trecho resume bem a realidade educacional goiana do século XIX:

Até meados do século XIX, em Goiás, parte da população era escrava e estava excluída de qualquer frequência à escola. Da população livre, somente os setores econômica e socialmente privilegiados recebiam instrução. Apesar das determinações da lei de 1827, a respeito da criação de escolas para meninas, a mulher era marginalizada na educação escolar. As mulheres das camadas populares não recebiam instrução e as dos setores dominantes eram educadas em casa. Além desses fatores, comuns a todas as províncias, em Goiás havia ainda o de a população ser predominantemente rural, com um nível de urbanização reduzido; por isto, a educação não era percebida como necessidade social e econômica. (Ibidem, p. 15).

Ao longo do século XIX em Goiás, principalmente a partir das décadas de 1840 e 1850, em diversos momentos pode-se verificar a presença do discurso político que enfatiza a preocupação com a educação e a formação do professor, considerando a falta de qualificação deste último como grande responsável pela ineficácia da instrução pública. Neste aspecto é evocada a figura da Escola Normal no cenário goiano, considerada como a solução para a formação do professor primário, que existiu somente na legislação, sendo que na prática a sua presença foi

³⁸ A situação precária vivida pelos professores na província de Goiás é relatada em Bretas (1991). Os professores que dependiam exclusivamente do ordenado recebido para dar aulas passavam por muitas dificuldades, pois era comum que esse ordenado demorasse a ser pago (isso quando era pago) e o valor mal custeava as necessidades básicas.

³⁹ Maiores detalhes sobre a criação do Lyceu de Goyaz são apresentados no capítulo 5.

irregular, passando por longos períodos de extinção e outros de instalação precária (CANEZIN & LOUREIRO, 1994). Ressaltamos que, até a década de 1930, não havia formação superior para o professor no Brasil; “somente os docentes das séries iniciais recebiam formação específica, via curso normal de nível médio” (SILVA, 2004, p. 39).

A falta de professores interessados e habilitados a ocupar as cadeiras criadas era outra dificuldade. “Naquele tempo, uma pessoa que quisesse ser professor deveria ir à Portugal e submeter-se a exames perante a Mesa Censória⁴⁰” (VIEIRA, 2007, p. 30). Pela dificuldade em conseguir professores que se disponibilizassem a ir a Portugal (por um lado pela distância e tempo de viagem, e por outro pela falta de estímulo devido ao reduzido ordenado), a Regência, em nome do Imperador, autorizou o governo da Província de Goiás, em 1834, a prover diversas cadeiras (*Ibidem*).

Com a Lei nº 186, de 15/8/1898, os professores de instrução superior e secundária no território brasileiro passaram a ser nomeados pelos governadores do estado, após concurso, e os de escolas primárias dentre os normalistas diplomados. Na falta de normalistas diplomados, as cadeiras seriam preenchidas por professores interinos. (SILVA, 2004).

A instrução do povo goiano basicamente se restringia ao ensino primário no início do século XX, e ainda assim não estava presente em todos os lugares. Mesmo na capital, Vila Boa, era precário devido ao número reduzido de escolas. Reflexo da situação caótica da educação em Goiás é o índice de analfabetismo⁴¹ que em 1920 passava de 80% (BARROS, 2006).

No início do século XX há uma maior preocupação por parte das autoridades goianas com a educação, refletida na instalação do curso Normal em instituições particulares e confessionais, com subsídios do estado. Com o aumento do fluxo migratório e da população, houve um aumento na demanda pela educação escolar causando uma maior preocupação por parte dos governos compreendidos entre 1919 e 1930, o que levou a um crescente investimento. Neste período, verifica-se

⁴⁰ Real Mesa Censória, criada pela lei de 5 de abril de 1768 para Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros (VIEIRA, 2007).

⁴¹ Barros (2006) faz algumas ressalvas quanto ao índice de analfabetismo, pois não se sabe ao certo os critérios usados nesse recenseamento, podendo ser esse índice superior a 80%.

ainda a expansão em Goiás do ensino secundário, normal e superior via escola particular, subvencionados pelo estado (CANEZIN & LOUREIRO, 1994). Estamos diante de uma série de transformações que se processam no território goiano, que culmina com a mudança de capital da cidade de Goiás para Goiânia na década de 1930.

4.1.1 – O ensino de matemática

O ensino de matemática se faz presente no cenário goiano no final do século XVIII e basicamente se restringia às escolas de primeiras letras, onde o ensino da mesma se resumia às quatro operações (VIEIRA, 2007). Bretas (1991) relaciona as primeiras escolas públicas instaladas em Goiás, entre as quais destacamos a segunda, terceira, quarta e oitava escolas (cadeiras) criadas, que eram de Primeiras Letras .

Quadro 2: Primeiras escolas públicas em Goiás

Ordem de criação/cadeira	Lugar	Ano de criação	Início de funcionamento
1ª Escola – Gramática Latina	Arraial de Meia Ponte ⁴²	1787	1788
2ª Escola – Primeiras Letras	Arraial de Santa Luzia ⁴³	1788	1790
3ª Escola – Primeiras Letras	Arraial de Meia Ponte	1788	1790
4ª Escola – Primeiras Letras	Desemboque ⁴⁴	1789	1790
5ª Escola – Gramática Latina	Vila Boa ⁴⁵	1788	1790
6ª Escola – Retórica	Vila Boa	1791	1793
7ª Escola – Filosofia Racional e Moral	Vila Boa	1792	1793/1794
8ª Escola – Primeiras Letras	Vila Boa	1793	1793

Fonte: BRETAS (1991)

⁴² Atual cidade de Pirenópolis, a 120 km de Goiânia.

⁴³ Atual cidade de Luziânia, a 196 km da capital.

⁴⁴ Localizado no Triângulo Mineiro, pertencia a Goiás até 1817, ano em que foi desmembrado da Capitania de Goiás e incorporado à de Minas Gerais (BRETAS, 1991, p. 50).

⁴⁵ Atual cidade de Goiás, a 148 km da capital.

Do total de oito escolas elencadas por Bretas, estavam todo conjunto de disciplinas estabelecidas pela Reforma Pombalina, com exceção do Grego. Uma estruturação, que segundo Bretas, era inferior ao dos colégios jesuítas que existiram no Brasil, que entre outras diferenças, incluíam a cadeira de Matemática, que dava “sequência à aprendizagem das quatro operações na Escola de Ler e Escrever, as noções de pesos e medidas, quebrados e porcentagem para socorrê-lo mais tarde nos cálculos cotidianos do comércio ou dos negócios públicos” (BRETAS, 1991, p. 52). Bretas (1991) ainda destaca que os “mestres de Primeiras Letras tinham por obrigação ensinar a ler, escrever, contar e o Catecismo” (p. 53). Em relação a contar, bastava o ensino das quatro operações aritméticas, de números inteiros. Mesmo com a criação destas escolas, não podemos afirmar que funcionaram regularmente ou de que forma funcionaram, pois poucos registros se encontram a esse respeito.

A Carta Régia de 18 de agosto de 1799 traz uma série de medidas postas pelo o Príncipe Regente Dom João a serem tomadas no âmbito da educação, demonstrando sua preocupação com o estado deplorável em que as escolas se encontravam nas capitanias do Brasil. O Príncipe Regente ordena ao governador de Goiás uma série de medidas, dentre as quais a criação em Vila Boa de uma cadeira de Aritmética, Geometria e Trigonometria para a preparação de bons “contadores” (guarda-livros) e “medidores” (agrimensores). No entanto essa cadeira não chegou a ser criada.

A cadeira de Aritmética, Geometria e Trigonometria, recomendada pela Carta Régia de 19 de agosto de 1799, não foi provida, talvez não pela falta de recursos, pois parece que João Manuel fiava em um grande aumento do rendimento do Subsídio⁴⁶ com as medidas que pretendia tomar em breve, embora não soubesse ainda quais seriam essas medidas, ou fiava (quem sabe?) na validade da crença popular, já então corrente, de que Deus, sendo brasileiro e, em consequência, português também, haveria de socorrer o grande bem que estava fazendo para a Capitania (BRETAS, 1991, p. 67).

A primeira cadeira de Geometria foi criada em 11 de novembro de 1831 na capital, mas somente foi provida em 1839 por João Gomes Machado Corumbá⁴⁷, o

⁴⁶ Nota nossa: Subsídio literário, imposto criado em 1772 e que passou a ser cobrado no Brasil em 1774, destinado ao pagamento dos ordenados e aposentadoria dos mestres das Escolas Menores. (BRETAS, 1991).

⁴⁷ João Gomes Machado Corumbá, conhecido também como Doutor Corumbá, possui uma história interessante, se não controversa, citada em Bretas (1991) e em VIEIRA (2007). João Gomes

único goiano formado em matemática na localidade até então, mas consta em documentos que no ano seguinte já estava vaga.

Por resolução de 19 de fevereiro de 1833, o Conselho Geral goiano criou três cadeiras de ensino secundário, formando o que o Conselho denominou “Curso de Instrução Elementar”, para a Vila de Meia Ponte. Das três cadeiras, a 2ª cadeira seria composta por Aritmética (até equações do segundo grau) e Geometria Plana. No entanto, o curso não chegou a funcionar.

Depois da tentativa frustrada com o Dr. Corumbá de ocupar a cadeira de Geometria, somente veio a funcionar juntamente com a de Aritmética, compondo uma única cadeira, de Aritmética e Geometria, com a criação do Lyceu, e ocupada pelo italiano Vicente Moretti Foggia, que assume a cadeira através de concurso para professor vitalício em 1848. No entanto, poucos alunos optavam por essa cadeira. Com a aposentadoria de Foggia em 1868, a cadeira entrou em crise pois não havia quem a regesse, e nos anos seguintes uma série de medidas se sucederam, entre desdobramentos da cadeira em duas, extinção, restabelecimento, uma série de professores assumindo e exonerando-se da cadeira, passando a funcionar relativamente de forma regular após 1886, e posteriormente com a adoção da seriação do ensino no Lyceu.

4.2 – O contexto educacional no Brasil e em Goiás após 1930

Fazemos aqui uma distinção enfatizando o período pós 1930, tendo em vista três elementos importantes que ocorreram nesta década e que consideramos como divisores. Os dois primeiros têm abrangência nacional, que foi a Reforma Francisco Campos, e nessa mesma linha, a criação da disciplina de matemática. O terceiro elemento se refere ao contexto goiano, pois nesta década ocorre a transferência da

Machado, nascido em Santa Cruz (a 125 km de Goiânia), graduou-se em Matemática pela Universidade de Coimbra em meados de 1827. Ao retornar ao Brasil, passa a acrescentar “Corumbá” ao sobrenome, uma espécie de cognome. Voltando a Goiás, assume a cadeira de Geometria em 1839, mas não há registros que provem que realmente exerceu a cadeira. Consta registros que participou de bancas como examinador para prover cadeiras. Falece em 1850, no Rio de Janeiro, onde viveu os últimos anos de sua vida. Em seu testamento, deixou sua herança para que fosse empregada na criação de uma cadeira de Geometria em Goiás. As duas casas que deixou, serviram posteriormente para abrigar o Lyceu de Goyaz até a sua mudança para Goiânia em 1937.

capital da cidade de Goiás para Goiânia, após a fundação desta última. Porém, iniciamos retomando alguns pontos anteriores a essa década.

De acordo com Romanelli (2007), com o ato adicional de 1834, houve uma tentativa em âmbito nacional de reunir cadeiras em Liceus. É possível verificar isso em Goiás, que culminou com a criação do Lyceu de Goyaz em 1847, o que nada mais foi que a reunião das cadeiras então existentes em uma única instituição. O ensino secundário basicamente se caracterizava como um preparatório aos exames admissionais ao curso superior. Mudanças significativas na estrutura do ensino não só em Goiás, mas em âmbito nacional, somente se verifica com a Reforma Francisco Campos em 1931.

(...) a Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Estabeleceu também as normas para a realização da inspeção federal, criou a carreira do inspetor e organizou a estrutura do sistema de inspeção e equiparação de escolas (ROMANELLI, 2007, p.135).

Com esta reforma, o curso secundário ficou dividido em um ciclo fundamental de 5 anos, e um complementar de 2 anos, sendo que o ciclo fundamental era obrigatório para o ingresso no ensino superior, e o complementar em algumas escolas (Ibidem). É nesta reforma que a matemática sofre uma grande inovação, uma vez que até então os seus diferentes ramos eram ensinados separadamente em aritmética, álgebra e geometria. Nesta reforma os ramos são unificados em uma única disciplina ao longo do ensino secundário, cujo programa foi elaborado por Euclides Roxo, que foi o responsável pela inserção no Brasil de elementos defendidos pelo Movimento Internacional de Reforma do Ensino de Matemática (VALENTE, 2004).

No contexto goiano ocorrem movimentações ocasionadas pela mudança da capital. A mudança da capital já havia sido discutida em governos anteriores, desde o século XIX, pois se considerava a viabilidade de transferir a capital para uma localidade mais apropriada, e que a cidade de Goiás não contemplava, no entanto

essa ideia não era vista com bons olhos pela comunidade vilaboense e não chegou a ser encampada. Somente na década de 1930 toma forma essa mudança, no governo do então Interventor Pedro Ludovico Teixeira. Em 1933 é fundada a nova capital, e como sede foi escolhida a região às margens do córrego Botafogo, no município de Campinas, entre as fazendas Crimeia, Vaca Brava e Botafogo. A mudança definitiva se deu em 1937 (FERREIRA, 1980). A mudança da capital é seguida de um rápido crescimento, tanto da nova capital quanto do estado, como podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 3: População do estado de Goiás e da capital Goiânia (1872 – 1970)

Ano	1872	1890	1900	1920	1940	1950	1960	1970
Estado de Goiás	160.395	227.572	255.284	511.919	826.414	1.214.921	1.913.289	2.936.677
Goiânia	-	-	-	-	48.166	53.389	151.013	380.773

Fonte: IBGE.

Na década de 1940, somente em Goiânia, a população urbana era de 14.000 habitantes, e do município de 48.166 (ROCHA, 1998). O crescimento populacional é seguido ainda do crescimento do número de escolas em decorrência da demanda. Segundo Bretas (1991), entre 1930 e 1935 o crescimento da rede escolar foi praticamente nulo, mas que a partir de 1936 começa a aumentar o número de escolas, e com a mudança da capital, principalmente a partir de 1947, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário e Fundo Nacional do Ensino Médio que distribuíam verbas aos estados para a construção de prédios escolares. Neste período houve o crescimento dos Grupos Escolares (referente ao ensino primário), que haviam sido instituídos na década de 1920. Quanto ao ensino secundário, Bretas afirma que foi notável seu crescimento a partir da década de 1950. Até a década de 1930, haviam apenas dois estabelecimentos equiparados, o Lyceu e o Ginásio Anchieta⁴⁸.

A partir da década de 1940 surgem outros estabelecimentos de ensino secundário tanto na capital quanto no interior. Na capital temos as instituições

⁴⁸ Localizado no município de Silvânia.

particulares Colégio Dom Bosco, Colégio Santo Agostinho, Colégio Santa Clara, Colégio Agostiniano, Colégio São José, Instituto França, Educandário Goiás, Ginásio Professor Ferreira, Colégio Maria Auxiliadora, Instituto Araguaia. Entre os oficiais, até os anos 1960 foram instalados: Colégio Pedro Gomes, Colégio Ruy Barbosa, Colégio Rui Brasil, Colégio Costa e Silva. Nas cidades do interior também se verifica o crescimento do número de instituições de ensino secundário. Um fator que contribuiu para a expansão da rede de ensino secundário foi a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, criada na década de 1950.

Novas modificações (porém não tão profundas quanto a Reforma Campos) são efetuadas na educação nacional, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, conhecida também como Reforma Capanema. Dentre as deliberações, reestruturava-se o ensino em primeiro ciclo (ginasial com duração de quatro anos) e segundo ciclo (clássico e científico, com duração de três anos).

Com a constituição de 1946, faz-se presente o discurso de educação como direito de todos, e a União passa a legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Até a aprovação da LDB, em 1961, a educação manteve-se, do ponto de vista legislativo, orientada pelas leis orgânicas elaboradas no Estado Novo (1937-1945). As diretrizes estaduais e municipais para a educação em Goiás seguiram essas mesmas orientações (NEPOMUCENO, 1994).

Quanto à formação de professores, na LDB de 1961, o art. 59 definia que para o ensino médio a mesma seria feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico seria feita em cursos técnicos especiais de educação técnica (SILVA, 2004). Porém, com a falta de profissionais qualificados em Goiás, mais especificamente em matemática, em parte pela falta de um curso de formação de professores de matemática, o que se verificava era a contratação de professores leigos ou que haviam cursado a Faculdade de Filosofia em outro estado (CURY, 2007).

4.3 – Um olhar especial sobre a década de 1960

A década de 1960 é marcada por grandes movimentações e turbulências, principalmente decorrentes de questões políticas, com o advento da ditadura militar

oriunda do golpe em 1964. Tais acontecimentos afetaram diretamente o campo da educação, o que inclui o ensino superior e consequentemente a formação de professores. Esta década caracteriza-se pela crescente expansão do ensino superior no Brasil. Têm-se ainda a reforma universitária, a partir do Decreto – Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, período a partir do qual foram iniciados programas de pós-graduação em diversas instituições universitárias (PEREIRA DA SILVA, 2003).

O contexto em Goiás na década de 60 tem ainda outro elemento relevante, a transferência da capital federal para Brasília em 1960, que “se constitui como mais um fator de integração do Estado de Goiás ao processo de modernização em curso no País” (DOURADO, 2001, p. 44). Neste novo cenário, tem-se então a consolidação do ensino superior em Goiás, com a criação da Universidade Católica⁴⁹ em 1959, e da Universidade Federal em 1960⁵⁰, ambas na capital Goiânia, deflagrando o embate público versus privado tão presente na educação durante o regime militar (*Ibidem*).

Em 1964, com o advento do golpe militar, que resultaria na sucessão de governos militares até a década de 1980, tem lugar em Goiás a intervenção federal.

Todas as forças federais no Estado são mobilizadas para a intervenção federal. De Brasília deslocam-se as unidades do Exército e a Aeronáutica dá cobertura à gigantesca operação militar que ocuparia todas as posições e todos os pontos estratégicos da cidade (ROCHA, 1998).

Assim, no dia 26 de novembro de 1964, Mauro Borges Teixeira⁵¹, o então governador de Goiás, é deposto. Isso reflete na realidade da universidade e nos movimentos estudantis, como será verificado nos capítulos posteriores na fala dos entrevistados.

Até a década de 1960, a realidade do quadro docente em Goiás era a de abertura àqueles que tivessem interesse pela carreira docente, uma vez que faltavam profissionais habilitados para atuar tanto no ensino primário quanto no secundário. Conhecendo esta realidade, o Governo Federal investia

⁴⁹ Pontifícia Universidade Católica de Goiás desde 2009.

⁵⁰ Antes da criação da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Católica de Goiás já existiam cursos superiores no estado, sendo que tais universidades foram criadas a partir da união de Faculdades já existentes.

⁵¹ Filho de Pedro Ludovico Teixeira, que foi nomeado interventor federal em Goiás em 1935 e governador em 1935, 1936 a 1937, interventor federal de 1937 a 1945, e novamente governador de 1951 a 1954.

em uma proposta emergencial de formação e aperfeiçoamento para aqueles que, embora já na ativa, lecionando, não tinham registro formal. Essa estratégia chamou-se CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – e oferecia cursos de curta duração aos quais seguia um exame de suficiência, autorizando os aprovados a trabalhar, agora com registro provisório, em escolas secundárias. O programa foi criado no governo do Presidente Getúlio Vargas, em 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário (CURY, 2007, p. 161).

Em Goiás, a CADES também teve uma importante atuação até o início da década de 1960, tendo em vista que o Estado possuía cerca de 1.250.000 habitantes e mais de 60 instituições de ensino secundário. Assim sendo, “se o professor que dava aulas de Matemática, por exemplo, não tivesse estudado fora, ele certamente não tinha formação específica para dirigir suas classes” (CURY, 2007, p. 162). Mas no decorrer da década de 1960, o cenário muda gradativamente, com o surgimento dos cursos de licenciatura em matemática, que aos poucos vai suprimindo o quadro docente.

Silva (2003) trata do processo de criação dos cursos de licenciatura em Matemática da UFG e da UCG, na qual identifica dentre os diversos fatores que levaram à criação destes cursos a demanda do ensino médio e do ensino superior por profissionais qualificados. Assim, o primeiro curso de formação de professor de Matemática do estado somente foi criado em 1961, ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Goiás.

A estrutura do curso seguia o sistema três mais um, em que nos três primeiros anos eram dadas as disciplinas específicas da área de matemática e no último ano as disciplinas pedagógicas. Algum tempo depois, conforme relata Cury (2007), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade Federal de Goiás, à época dirigida pelo professor Egídio Turchi, organizou-se para fundar um curso com habilitação em Matemática e Física, no ano de 1963. Os professores que lecionariam as disciplinas seriam os mesmos da Escola de Engenharia. Tanto na UFG quanto na UCG, “a década de 1960 teve como marca no ensino superior a carência de professores titulados” (SILVA, 2003, p. 76).

Porém, apesar da “missão declarada” dos professores do Instituto de Matemática e Física⁵² da UFG ser a de formar professores de Matemática em Goiás,

⁵² No primeiro ano de sua criação, o curso de matemática estava locado na Faculdade de Filosofia,

nos primeiros anos de existência do curso, os poucos alunos que concluíram optaram pela carreira no ensino superior, deixando a cargo do curso da UCG “o papel de prover as escolas primárias e secundárias de profissionais habilitados para o ensino de Matemática” (CURY, 2007, p. 181).

Assim, encerramos com o cenário da década de 1960, que nos serve de subsídio na análise realizada nos capítulos subsequentes.

Capítulo 5

*Lycée*⁵³ a Lyceu de Goiânia

“Mas dentro do Lyceu, primeiro como aluno e depois como professor, eu tenho não apenas recordações. Realmente o Lyceu constituiu para mim aquilo que é a formação, toda a minha formação intelectual eu devo ao Lyceu. Eu tive professores que realmente sabiam a matéria e sabiam ensinar. Claro, em toda parte há exceções.”

Egídio Turchi, Entrevistado

Se questionado sobre o Lyceu de Goiânia, um morador de Goiânia que tenha vivido os anos 1960 e/ou anteriores com certeza terá pelo menos meia dúzia de histórias para contar sobre esta instituição, e não raro o assunto irá remeter ao Lyceu de Goyaz. Mas “Liceu”, longe de ser um nome próprio destas instituições goianas, é um termo encontrado em instituições de ensino de diversos estados brasileiros. Mas por que essas instituições de ensino trazem em seu nome o termo “Liceu”? Quando começou a adoção desse termo? Poderíamos dizer que o significado que esse nome carrega em suas origens de fato representa o ideal de educação das instituições que hoje o ostentam? Buscando responder a essas perguntas e situar o ambiente que representa o pano de fundo de nossa pesquisa, discorreremos ao longo deste capítulo sobre a instituição de ensino francesa denominada Liceu, retomando a origem do termo na Grécia Antiga, até a sua adoção no Brasil, passando pelo estabelecimento do Lyceu de Goyaz e culminando com a criação do Lyceu de Goiânia.

⁵³ Referência à palavra correspondente para Liceu em francês, *Lycée*.

5.1 – O surgimento da instituição “Liceu”

Quando se fala em Liceu, é comum remeter-se à influência francesa na estruturação e disseminação do ensino secundário no Brasil do século XIX. Mas o Liceu francês retoma ideias que são anteriores ao seu estabelecimento na França, e tem origem na Grécia Antiga. Como coloca Luc (2007), a criação do Liceu na França em 1802 ilustra uma moda presente desde o fim do Antigo Regime⁵⁴, que era a de adotar termos de origem grega, como “museu” ou “prítaneu”⁵⁵. O termo designa originalmente um bairro de Atenas sob proteção de Apolo Lykeos, e adotado pela escola de Aristóteles⁵⁶ que foi instalada na localidade em 335 a.C.

Em Barros (2006), encontramos informações sobre duas instituições de ensino na Grécia Antiga: a Academia e o Liceu. Platão⁵⁷ fundou a Academia por volta de 386/385 a.C., que foi fechada oficialmente em 529 d.C., no governo do imperador Justiniano. A Academia de Platão era um ginásio cujo nome derivou do nome de um herói Ático, “Academos”, se destinava à educação militar dos jovens e era frequentado pelos patrícios; um seminário filosófico para preparar um novo tipo de dirigente para o mundo grego. Quem estudava na Academia exercia um papel de destaque na política, sendo procurados como conselheiros na elaboração de

⁵⁴ Sistema social e político aristocrático estabelecido na França entre os séculos XIV e XVIII.

⁵⁵ “Nos Estados e cidades da Grécia antiga, edifício público que abrigava o lar oficial da comunidade e que servia de sala de reuniões e refeitório aos prítanes e, especialmente em Atenas, para hospedar visitantes e cidadãos ilustres” (Michaelis, disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=pritanau> Acesso em 04 ago. 2010)

⁵⁶ Aristóteles (384-322 a.C.), é considerado um dos grandes filósofos da Grécia antiga, junto a Sócrates e Platão. Natural da Macedônia, filho de um médico de renome, Nicomaque, que era médico pessoal do rei Amyntas II, o pai de Philippe da Macedônia. Em 366 a.C., com 17 anos, Aristóteles vai para Atenas e entra para a Academia de Platão, onde ficaria por vinte anos. Após a morte de Platão, retorna à Macedônia, onde foi responsável pela educação de Alexandre, o Grande, filho de Philippe da Macedônia. Com a morte de Philippe da Macedônia em 336 a.C., retorna à Atenas, criando o Liceu. Em 323 a.C., com a morte de Alexandre e o crescente sentimento antimacedônico, se retira de Atenas e vai para Cálcis, na Eubéia, cidade natal de sua mãe, onde falece aos 63 anos. Se interessava pela natureza e os fenômenos naturais. É considerado o grande sistematizador e fundador das várias ciências, como biologia, física, lógica entre outras (GAARDER, 2005; BRUN, 1961).

⁵⁷ Platão (427-347 a.C.), foi discípulo de Sócrates, e o que se tem preservado das ideias de Sócrates se deu através das obras de Platão. Fundou sua própria escola de filosofia nos arredores de Atenas, num bosque que levava o nome de um legendário herói grego, “Academos”, originando o nome da escola, “Academia”. Na Academia se ensinava filosofia, matemática e ginástica. Conhecido pela sua teoria do mundo das ideias, que é ilustrada na parábola conhecida por “alegoria da caverna”. (GAARDER, 2005; BRUN, 1961).

constituições ou de projetos de nova legislação.

A Academia teve como um de seus alunos Aristóteles, que mais tarde viria a fundar o Liceu. Com a morte de Platão, Aristóteles se afastou de Atenas, retornando após 30 anos e fundando o Liceu em 335 a.C. O Liceu grego era uma instituição de ensino dos que pensavam cientificamente. Com o Liceu, Aristóteles tinha em foco o desenvolvimento da pesquisa, e foi onde se produziu uma das primeiras bibliotecas conhecidas na história do ocidente, um centro de investigação com um caráter marcadamente enciclopedista. As aulas assumiam o formato de discussões, lições ou comentários de obras.

No entanto, não era qualquer pessoa que poderia frequentar o Liceu, eram sobretudo filhos de nobres ou militares, aqueles que possuíam o *otium cum dignitate* (ócio com dignidade). Quanto a isto, Barros (2006) enfatiza as práticas de diferenciação social por meio da educação, caráter que se perpetuou até as sociedades modernas, legitimando a elitização no ensino secundário. Quanto a este aspecto elitizante na Grécia Antiga, Aranha (2006) afirma que a educação grega ainda permanecia elitizada apesar da ampliação da oferta escolar, atendendo basicamente jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza ou de famílias de comerciantes enriquecidos, e acrescenta que

[...] na sociedade escravagista grega, o chamado *ócio digno* significava a disponibilidade de gozar do tempo livre, privilégio daqueles que não precisavam cuidar da própria subsistência. O que não se confunde com o 'fazer nada', mas sim refere-se ao ocupar-se com as funções nobres de pensar, governar, guerrear. Não por acaso, a palavra grega para escola (*scholé*) significava inicialmente 'o lugar do ócio' (Aranha, 2006, p. 62).

Em 529 d. C, o imperador Justiniano fecha as escolas filosóficas da Grécia, entre elas a Academia e o Liceu, passando a Igreja Católica a absorver a educação. Com o fechamento do Liceu grego, só voltaríamos a escutar este termo para determinar uma instituição de ensino no advento do século XIX da França pós-revolucionária.

5.2 – O ensino secundário francês pós-revolução: o “Lycée” como modelo de ensino napoleônico

Ao falar do cenário do século XIX, Aranha (2006) destaca algumas

características presentes neste período, que em oposição ao regime aristocrático e feudal, representa a consolidação do poder da burguesia. Na educação verifica-se o aumento no número de escolas e expansão da escola elementar, da rede secundária e da superior.

Na França, especificamente, desde a Revolução de 1789⁵⁸, verifica-se o clamor por uma educação pública e gratuita, mas com Napoleão no poder, no início do século XIX, os franceses vislumbram uma outra realidade. Napoleão,

adotou uma política autoritária e centralizadora do ensino. Voltou sua atenção sobretudo para a universidade e o ensino secundário (os liceus), deixando o ensino elementar a cargo das ordens religiosas e, portanto, sem a gratuidade tão defendida no século anterior (ARANHA, 2006, p. 202).

Barros (2006) esclarece que na educação gratuita e para todos, defendida pelos burgueses do século XIX, o termo “todos” se referia a todos os filhos dos burgueses, que eram os que “necessitavam” de educação.

Para destacar a importância dos liceus na França, Barros (2006) retoma a discussão sobre a criação das universidades na Baixa Idade Média, instituição nascida “a partir das aspirações da nova classe burguesa” (p. 108), de caráter elitista, e que precisava de outra instituição que preparasse os alunos para nela ingressarem, papel esse assumido pelos liceus.

Foram criadas em 1795 e 1796 as escolas centrais que funcionaram por cerca de dez anos, e privilegiaram as ciências exatas, o que as diferenciavam do colégio clássico do Antigo Regime. No período napoleônico estas escolas são substituídas pelos liceus, pela lei geral sobre a instrução pública, lei de 11 floreal ano X, de 1º de maio de 1802 (LUC, 2007).

A função dos lyceus franceses, da época contemporânea sempre foi clara, formar o novo homem, este homem estabeleceu-se na sociedade por meio do conhecimento formal e não apenas pelo seu poder aquisitivo. Embora fosse o dinheiro e a liberdade de escolha que ele proporciona que possibilitavam ao burguês a dedicação ao conhecimento, isto já não era suficiente para firmar tal posição (BARROS, 2006, p. 113).

A criação do Liceu “resulta de uma escolha política, que inaugura o ensino secundário público do Estado [francês]” (LUC, 2007, p.200). Existe uma preocupação com a formação de servidores fiéis e competentes, o que exige

⁵⁸ Revolução Francesa, uma série de acontecimentos entre 5 de maio de 1789 e 9 de novembro de 1799, que alterou o quadro social e político da França, derrubando o regime aristocrático.

atenção desde as primeiras etapas, constituindo o Liceu em peça principal “e o modelo do sistema escolar encarregado de formar os futuros quadros e de contribuir com o governo dos espíritos” (*Ibidem*). O Liceu não possuía o monopólio da instrução secundária, sendo também ministrada pelas “escolas secundárias” comunais (conhecidas como colégios no decreto de 1808 e posteriormente como colégios comunais no decreto de 1815), as escolas secundárias privadas (chamadas de institutos ou pensões, em 1808), e escolas diocesanas preparatórias ao estado eclesiástico. No entanto, o Liceu era o único que podia ministrar o ensino secundário até a preparação do baccalauréat⁵⁹.

O Liceu napoleônico, em sua versão original, estabelecia um equilíbrio entre as letras e as ciências, mas em 1809, com a Restauração, as ciências passam progressivamente a perder seu espaço para a preeminência das línguas antigas, conservando um lugar importante apenas nas classes preparatórias para as grandes escolas ao longo das reformas (LUC, 2007).

5.3 – A apropriação do modelo de Liceu no Brasil

Dick (2001) fala das características complexas que o ensino secundário assume no Brasil durante a sua implantação e estruturação, considerando que se baseou no modelo das escolas francesas. A autora destaca que o ensino secundário na França do século XIX estruturou-se segundo o contexto específico que o país vivia naquele momento pós-revolução, e ao “transplantar” esse modelo para o Brasil, sem considerar questões próprias do país, o ensino se encontrou em uma posição de indefinição.

Na França, discutia-se a substituição dos colégios latinos que remetiam ao Antigo Regime, por uma nova estrutura, que representasse as mudanças da sociedade, sob o regime burguês e com a industrialização. A industrialização, por sua vez, requeria um novo tipo de trabalhador, o que perpassava pela necessidade de mudanças nas escolas. A reestruturação das escolas também envolvia jogos de poder, referentes ao tipo de conhecimentos científicos e classes sociais. Isto, por

⁵⁹ *Baccalauréat*, o primeiro grau das faculdades, segundo o decreto de 17 março de 1808 (LUC, 2007, p. 203).

sua vez, culminou em uma bifurcação no ensino secundário francês, entre aquele destinado à elite, com um aspecto geral e destinado a preparar para o ensino superior, e o ensino secundário destinado às classes subalternas, de aspecto mais utilitário, o que caracteriza um projeto “claramente seletivo e classificatório”, baseado “nas relações de força e de diferenciação das classes sociais” (DICK, 2001, p. 47).

Para a elite francesa, o dualismo presente no ensino secundário era encarado com naturalidade, de forma que não se pensava em colocar em um mesmo nível os distintos cursos, isto é, o ensino secundário especial não seria equiparado ao clássico e científico dirigido às elites. Portanto, havia um secundário mais utilitário, no qual a ciência teria o caráter vocacional, mais profissional e, de outro lado, aquele preocupado com as ciências do espírito. A barreira que se coloca como intransponível para as classes populares é o ingresso ao ensino superior, pois o secundário, a elas destinado, não conduzia a tais estudos (*Ibidem*).

A autora, ao retomar estas características do ensino secundário francês, faz o contraponto com o Brasil, que ao contrário da França, era um país exportador de matéria prima e importador de produtos industrializados. Longe de assumir o cenário industrializado que se processava na França, e salvo outras diferenças, ainda assim transporta-se o modelo educacional francês, sem se considerar a necessidade de modificações e adaptações de acordo com a realidade do país.

Devido à situação econômica de país dependente, não havia indústrias como na França e, conseqüentemente, menos ainda operários. No entanto, foram transplantadas as medidas adotadas na França, sem qualquer questionamento, desde a denominação dos Liceus até o conteúdo ministrado, bem como a sua estrutura – sendo que, nesse caso, particularmente, adotamos a falta de estrutura, com a abolição de cursos seriados sequencialmente para substituí-los por disciplinas isoladas, cuja matrícula dependia apenas e simplesmente da escolha do aluno, sem qualquer orientação (DICK, 2001, p. 50).

É importante frisar os poucos estudos que se tem sobre Liceus no Brasil, constatação essa feita por Bernardelli (2007), o que dificulta saber ao certo quantos Liceus existem (ou chegaram a ser instalados) no país.

Essa constatação também foi sentida na realização desta pesquisa, pois muito pouco achamos sobre a apropriação do modelo de liceu no Brasil e conseqüentemente a filosofia de ensino que se pregava. Logo, não pudemos verificar até que ponto os liceus no Brasil se aproximaram ou assumiram a estrutura do liceu francês quanto às disciplinas, livros adotados, métodos de ensino e finalidades educacionais propostas/defendidas.

5.4 – O ensino secundário público chega à província de Goiás: o “renomado” Lyceu de Goyaz

Com o Ato Adicional de 1834, as províncias tomam iniciativa na criação de estabelecimentos de ensino secundário, dos quais Bretas (1991) elenca os primeiros estabelecimentos oficiais.

Ordem de criação e local:

1. Rio Grande do Norte (1835/Ateneu);
2. Paraíba (1836/Liceu);
3. Bahia (1836/Liceu);
4. Pernambuco (1837/Liceu);
5. Santa Catarina (1837/Colégio);
6. Capital do Império (1837/Colégio Pedro II);
7. Maranhão (1838/Liceu);
8. Rio de Janeiro (1839/Liceu);
9. Minas Gerais (1839/Colégio);
10. Pará (1841/Liceu);
11. Espírito Santo (1843/Liceu);
12. Ceará (1844/Liceu);
13. Piauí (1845/Liceu);
14. Província de São Paulo: Taubaté (1846/Liceu);
15. Província de São Paulo: Curitiba⁶⁰ (1846/Liceu);
16. Rio Grande do Sul (1846/Liceu Dom Afonso);
17. Goiás (1846/Liceu);
18. Alagoas (1847/Liceu);
19. Sergipe (1847/Liceu);
20. Mato Grosso (1848/Liceu);
21. Amazonas (1859/Liceu).

A criação, por decreto, não necessariamente correspondia à instalação imediata, por falta de professores ou edifícios para comportar a escola. O Liceu goiano, segundo Bretas, apesar de ter sido o 17º a ser criado, foi o 12º a ser instalado. Porém, a ordem de criação apresentada por Bretas é por Bernardelli (2007) contestada, que argumenta que o Lyceu Provincial de Campos no Rio de Janeiro, criado em 1844, não foi elencado, o que pode indicar que outros também não tenham sido.

O Lyceu de Goyaz foi criado por iniciativa de Joaquim Ignácio de Ramalho

⁶⁰ Nesta época, o atual estado do Paraná pertencia à província de São Paulo (BRETAS, 1991).

(Barão de Ramalho), que assumiu a presidência da província a 19 de setembro de 1845. Desde o governo de D. José de Assis Mascarenhas (1839), este último já demonstrava o desejo em instalar um Liceu, tendo em vista a formação de professores, porém alegando dificuldades financeiras para tanto.

Seis anos depois, quando Ramalho assume o governo da província, acha o ambiente favorável para a instalação do Liceu, uma vez que era um desejo do povo um estabelecimento de ensino oficial e havendo condições financeiras para tanto. Assim, elabora um projeto de lei prevendo a criação do Liceu, o qual foi aprovado e sancionado sob a lei nº9, de 20 de janeiro de 1846.

Antes, tradicionalmente, cada cadeira funcionava na casa do professor. Agora, essas cadeiras saíam das casas dos respectivos professores para se instalarem em salas de algum prédio oficial. Sem uma Secretaria geral que se encarregasse da escrita escolar, o professor fazia tudo: abria as inscrições no início do ano (ou conservava sempre abertas as matrículas), matriculava os alunos que aparecessem, de várias idades e adiantamento, juntava-os em uma sala, e ministrava as lições e exercícios a cada um individualmente, segundo seu adiantamento. Não havia, portanto, um plano graduado de ensino, ou curso seriado. Cada aluno podia matricular-se, anualmente, em uma ou no máximo duas disciplinas, desde que o horário de uma não coincidissem com o da outra. A função do Diretor do Liceu se resumiria em fiscalizar diariamente o funcionamento das cadeiras, para verificar se 'professores e alunos estavam cumprindo seus deveres' (BRETAS, 1991, p. 211)

Criado em 20 de junho de 1846, sua instalação se deu somente em 23 de fevereiro de 1847, devido principalmente a falta de um edifício público disponível para acomodar o Lyceu. Para resolver a situação, apelou-se a dois cômodos desocupados (uma varanda e uma saleta) na Casa da Tesouraria, e uma sala contígua onde funcionava a repartição dos Correios. Nos anos seguintes continuou a busca por um novo lugar que sediasse o Lyceu, porém, sem sucesso. Somente em setembro de 1857 passa o Lyceu a ter novo endereço, na residência que anteriormente pertencera ao Dr. Corumbá. No entanto, em dezembro do mesmo ano, a casa teve que ser desocupada para servir de alojamento a forças militares, passando o Lyceu a funcionar temporariamente na casa do Padre João Luiz Xavier Brandão, e retornando para a casa de Dr. Corumbá somente em 1867, onde ficou até sua transferência para Goiânia em 1937.

O Lyceu passou a funcionar inicialmente com seis cadeiras em 1847 (a partir da criação das cadeiras de Língua Francesa, Retórica e Poética, Geografia e

História, acrescidas das três cadeiras já existentes, Gramática Latina, Geometria e Filosofia Racional e Moral). Em 1848 foi acrescida a cadeira de música. As aulas funcionavam das 7 às 10 horas da manhã e das 13 às 16 horas da tarde.

O número de matrículas era relativo, pois cada aluno poderia se matricular em até duas cadeiras, e contava-se o número de matrículas por cadeira, logo o número total de matrículas não representava o número total de alunos. Em 1849, por exemplo, Pádua Fleury, o então presidente da província, relata o número de 69 matrículas, o que leva a crer, segundo Bretas, que o número de alunos deveria ser entre 40 e 50.

Em 1853, a mensagem presidencial traz os seguintes dados quanto ao número de alunos matriculados por cadeira: Latim (52 alunos); Filosofia (3 alunos); Geografia e História (1 aluno); Aritmética e Geometria (7 alunos); Francês (8 alunos); Música (53 alunos); totalizando 124 alunos. Tais dados vinha crescendo da seguinte mensagem: “O número total de moços matriculados é de 88, dos quais 36 estão matriculados em mais de uma aula” (BRETAS, 1991, p. 221). Além do número de matrículas não representar o número total de alunos, aqueles que de fato frequentavam as aulas eram poucos. Além disso, cadeiras que não contavam com matrículas eram suspensas, posteriormente algumas eram restabelecidas, professores eram remanejados para outras cadeiras. E assim prosseguiu-se o funcionamento irregular das cadeiras do Lyceu.

Os exames finais, realizados anualmente, apresentavam um número reduzido de candidatos, visto que o certificado de aprovação no Lyceu não tinha valor para ingressar nas academias existentes no país. Logo, prestavam o exame final aqueles que pretendiam ficar em Goiás, uma vez que tinham preferência no provimento de cargos públicos na província.

Os estudantes já se haviam firmado na praxe de aprender alguma coisa no Liceu e depois seguirem para as capitais dos grandes centros, para completar os preparatórios nos cursos anexos das academias. Esses cursos foram criados pelo Governo Imperial junto às academias, justamente para os candidatos vindos do interior, mesmo com certificados nas mãos, mas que não tinham preparo suficiente para matrícula nos cursos superiores. Era necessário, então, que seus estudos fossem completados. Começa aí a existência de cursos preparatórios (BRETAS, 1991, p. 223).

O segundo Regulamento do Lyceu é expedido em 1856. No novo regulamento, mantinham-se as seis cadeiras além da de música, mas no lugar da

cadeira de Retórica e Poética cria-se uma segunda aula de Latim. O segundo regulamento permaneceu em vigor até 1884.

Após sua criação, o Lyceu passou por uma série de dificuldades ao longo do século XIX, sofrendo ameaças de fechamento por parte dos deputados da Província, devido às despesas que a instituição requeria. Durante o período provincial, o Lyceu basicamente atendia somente aos alunos da capital, o que pode ser justificado pela falta de um internato que abrigasse os alunos vindos de outras cidades, forçando as famílias que desejavam dar educação a seus filhos, enviá-los aos colégios e seminários de Minas Gerais.

No início do século XX, o Lyceu vê o crescimento de suas matrículas, totalizando um aumento de 50% em 1902, o que pode ser explicado pelo decreto 3.890 de 1º de janeiro, da Reforma Eptácio Pessoa⁶¹, por meio da qual a instituição pretendia a equiparação ao Ginásio Nacional (Colégio Pedro II), e para tanto estabelecendo o curso seriado. A equiparação foi conseguida em 1906, no entanto, quatro anos depois ocorreu a desequiparação, em virtude da Reforma do Ministro Rivadávia Correia⁶². Em 1918, ocorre a reequiparação, possibilitada pela Reforma Carlos Maximiliano⁶³.

A partir de 1918, o Lyceu mantinha três cursos: de letras e ciências (5 anos), o normal (3 anos) e um de instrução militar. Especificamente o curso de Letras e Ciências, que representava o curso secundário completo pelo regime seriado, compreendia as seguintes disciplinas:

- 1º Ano: Português, Francês, Geografia, Aritmética e Desenho.
- 2º Ano: Português, Francês, Latim, Aritmética, Álgebra, Geografia e Corografia do Brasil e Desenho.
- 3º Ano: Português, Francês, Latim, Inglês ou Alemão, Álgebra e Geometria, História Universal e Desenho.
- 4º Ano: Inglês ou Alemão, Latim, Geometria e Trigonometria, História

⁶¹ A Reforma Eptácio Pessoa, de 1901, autorizava a equiparação de todas as instituições de ensino secundário do Brasil ao Ginásio Nacional (BRETAS, 1991).

⁶² Esta Reforma, instituída pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, desoficializava o ensino, atribuindo plena autonomia aos estabelecimentos de ensino secundário e superior para elaborarem seus programas e organização didática-administrativa (BRETAS, 1991).

⁶³ Referente ao Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que restabeleceu o sistema de equiparação (BRETAS, 1991).

Universal e Desenho.

- 5º Ano: Inglês ou Alemão, História do Brasil, Física e Química, História Natural e Cosmografia.

Ao concluir o curso recebia-se o título de Bacharel em Ciências e Letras.

O Lyceu foi a única instituição pública, estadual, de ensino secundário no estado de Goiás até 1929. Existiam outras instituições, porém particulares e/ou confessionais. Em 1929 foi instalado o Ginásio Anchieta de Bonfim (hoje Silvânia) e posteriormente o Ginásio Municipal de Ipameri, mas ainda assim o Lyceu concentrava o maior número de alunos, considerando que era equiparado ao Ginásio Nacional (Colégio Pedro II), e devido à sua tradição como instituição de ensino (BARROS, 2006).

Uma instituição caracteristicamente elitista, esta é a constatação de Barros (2006) em relação ao Lyceu de Goyaz, que segundo a autora, pode ser verificada a partir de três pontos: falta de opção de outra instituição para estudar, condição financeira que determinava quem poderia manter os filhos na escola, e a credibilidade depositada no Lyceu. O Lyceu funcionava como “alavanca social”, pois para aqueles que vinham de famílias com condições financeiras favoráveis, a instituição proporcionava “cultura”, e para quem não tinha posses, ganhava prestígio social. Eram essas pessoas, a elite “pensante”, que ocupava os cargos públicos, políticos e ligados à cultura educacional em Goiás. A autora ainda faz uma observação, que o Lyceu, apesar de criado e dirigido por 16 anos por um religioso, nunca teve a formação religiosa como característica educacional.

A todos era permitido entrar no Lyceu, desde que passassem por uma sabatina rigorosa (entre conhecimentos de línguas estrangeiras até língua latina), e nem todos contavam com professores particulares para ensinar estas matérias, o que selecionava o grupo que entrava na instituição. Nos próximos capítulos, é possível verificar que esta característica elitista do Lyceu permaneceu ainda na primeira metade do século XX, após sua transferência para Goiânia.

5.5 – O Lyceu de Goiânia em meio às mudanças no cenário goiano

Na década de 1930 ocorre um movimento para a mudança da capital da

cidade de Goiás para um local mais apropriado, o que culminou com a construção de Goiânia, e a mudança oficial da capital em 1937, seguida da transferência das repartições públicas da antiga para a nova capital (BRETAS, 1991). Porém, esse fato causou desagrado entre os moradores da antiga capital, que viu a cidade se esvaziando na realidade irreversível da mudança da capital. Em face dessa realidade, solicitaram ao governo que mantivessem na cidade o Liceu e a Escola Normal. O governo se comprometeu e estabeleceu decreto no sentido de mantê-los.

Com o estabelecimento na nova capital, e a solicitação por parte de funcionários que haviam deixado filhos na cidade de Goiás estudando no Liceu, e diante da problemática frente de uma nova instituição secundária na nova capital que deveria passar por um novo processo de equiparação, o governo volta atrás e promove a transferência do Liceu em 1937.

Foi rápido o transporte do Liceu para a nova Capital. Caminhões vieram lotados de bibliotecas, gabinetes, arquivos, livros e papéis em uso, e o famoso sino da estima dos vilaboenses, o sino que batia as horas com a precisão de um bom relógio, o símbolo da tradição liceana, que fazia alegre Vila-Boa. Foi um reboiço nas casas das famílias de professores e funcionários, com a aprontação da mudança (BRETAS, 1991, p. 579).

As queixas dos moradores da antiga capital foram tantas que o Governo criou uma “Sucursal do Liceu” na cidade de Goiás, na tentativa de evitar um novo processo de equiparação uma vez que seria o mesmo Liceu, que teria sofrido um desmembramento. No entanto, o Governo não conseguiu evitar o processo de equiparação, tanto do Liceu que fora transferido, quanto da sucursal.



Fonte: "Liceu de Goiaz" . 1938. Eduardo Bilemjian. Goiânia – GO. Acervo MIS-GO

O rápido crescimento de Goiânia se reflete no aumento do número de matrículas do Lyceu. Quando foi transferido, contava com quase 200 alunos, passando no primeiro ano em Goiânia a 300, e nos anos subsequentes continuou a crescer até chegar na casa do milhar. Em 1965 chegou a 5.400 o número de alunos, esbarrando na falta de espaço físico que abrigasse todos adequadamente, resultando em uma superlotação intolerável (BRETAS, 1991). O cotidiano e funcionamento do Lyceu nas décadas de 1950 e 1960 podem ser conferidos nos relatos cedidos para a presente pesquisa.

PARTE III

TESSELAS DE MEMÓRIA: COMPONDO O MOSAICO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA EM GOIÁS NA DÉCADA DE 1960

Capítulo 6

“Ser” ou “estar” professor de matemática? Em cena nossos velhos mestres

“E os professores do país inteiro não tinham registro, mas o Ministério da Educação e Cultura exigia que tivessem. O registro devia ser dado por Faculdade de Filosofia [...] E aqueles milhares de professores pelo Brasil afora, no interior e nas capitais que não tinham esses cursos de Filosofia e nem tinham condição de possuir seus registros de professor? E quem demonstrava mais ou menos uma certa facilidade para lecionar, era [...] 'pego a laço' e ia para uma sala de aula lecionar.”

Professor Orlando Ferreira de Castro, Entrevistado

“Em Vila Isabel tinha muitas casas, apartamentos, que eram conjuntos e o pessoal chamava de vila. Então ali eu juntava a criançada e ia dar aula, dar aula de matemática, desde cedo eu gostava da matemática. O meu sonho era ser professora de matemática.”

Professora Zaíra, Entrevistada

O que podemos afirmar sobre o ensino de matemática em Goiás na década de 1960? Buscamos responder a essa pergunta a partir do estudo da prática docente dos professores que lecionaram matemática no Lyceu de Goiânia no referido período, e ao recorrer ao relato desses professores e documentos da época, refletir sobre o contexto do ensino de matemática nesta instituição e relacionar com a realidade vivida no estado.

Este estudo se dá a partir do relato de sete professores, com perfis diferenciados entre si, mas que têm em comum o fato de terem lecionado matemática no Lyceu em algum momento da década de 1960, e que representam de forma geral o contexto da formação de professores da época. Assim, buscamos identificar e caracterizar os elementos constituintes desta prática, tendo sempre em

mente a relação entre esses elementos, a forma como se manifestou, e o perfil individual de cada sujeito.

A partir deste capítulo iniciamos a discussão com base nos dados coletados, para tanto, nos reportando em especial ao perfil docente do professor de matemática do período, assim como o cenário educacional da década de 1960 em Goiás, mais especificamente em Goiânia.

6.1 – Entrando nos anos 1960

“Ser” ou “estar” professor de matemática, eis a questão. Pode soar em um primeiro momento um tanto estranho, pois alguém é professor de matemática ou não é. Agora, estar professor de matemática é uma condição que não se houve falar frequentemente. Mas diferenciar o “ser” do “estar” faz todo sentido quando falamos de uma realidade que até a década de 1960 predominou, e era até vista com naturalidade: a de professores do ensino secundário sem formação específica para lecionar.

É fato que a formação docente a nível superior nas chamadas Faculdades de Filosofia somente se deu a partir da década de 1930. Mas é preciso lembrar que poucos tinham acesso a essa formação, visto que em um território com a extensão que o Brasil tem, havia um número reduzido de Faculdades de Filosofia, sendo que as primeiras surgiram no Rio de Janeiro e São Paulo (SILVA, 2004). Notamos essa preocupação e consciência da falta de professores licenciados em publicações das décadas de 1950 e 1960⁶⁴. Matos (1958), por exemplo, destacando a recente criação das Faculdades de Filosofia⁶⁵, lembra que até então o ensino secundário era confiado a autodidatas, que se valiam basicamente da “vocação e aptidões específicas para o magistério”, e que aliavam a isso o esforço pessoal e estudo, suprimindo desta forma “as lacunas resultantes da falta de uma formação sistemática” (p. 147). Mas com a criação das Faculdades de Filosofia, que propiciaria a tão necessária formação de professores capacitados, Matos (1958) destaca que até

⁶⁴ Consultamos especificamente artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), edições compreendidas entre 1951 e 1965, às quais tivemos acesso.

⁶⁵ Cabe salientar que o artigo de Matos (1958) foi publicado no final da década de 1950.

1954 contabilizava-se 8.420 professores licenciados para o ensino secundário, sendo que em 1955, o total de 7.748 estava lecionando, o que representava 16,1% do total de professores secundários em atuação no país.

Frente aos dados colocados por Matos (1958), percebemos que o processo de estabelecimento dessas Faculdades no território nacional e a quantidade de licenciados nem de longe atendiam à demanda por professores habilitados. Para entender melhor essa situação que se processava no território brasileiro, o estado de Goiás se constitui em um exemplo modelo.

A primeira Faculdade de Filosofia em Goiás apenas foi criada na década de 1940. Especificamente o curso de matemática foi instalado em 1961 na Universidade Católica de Goiás, e posteriormente um segundo curso na Universidade Federal de Goiás em 1963. Neste cenário, uma pergunta é pertinente: Considerando que apenas em 1961 entra em funcionamento o primeiro curso de licenciatura em matemática em Goiás, quem eram os professores de matemática que lecionavam no ensino secundário até então, e qual era o seu perfil quanto à sua formação?

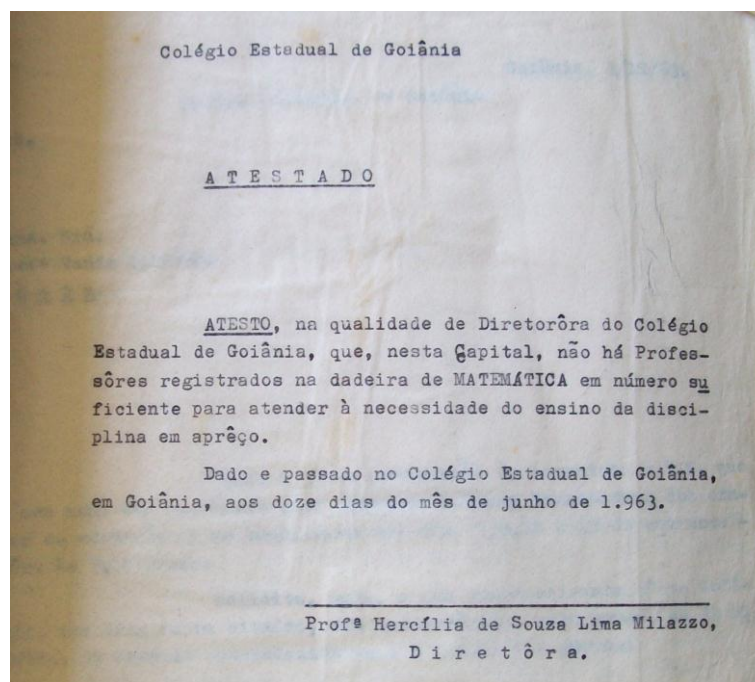
Até a década de 1960 era uma prática tida como natural no cenário goiano convidar pessoas vistas como de “grande cultura”, e que tivessem facilidade em matemática, para lecionar a disciplina nas escolas, como coloca Cury (2007)⁶⁶, o que pudemos constatar também nos relatos dos professores entrevistados. Neste ponto, retomamos Matos (1958), por meio do qual podemos afirmar que essa representação do fazer docente se fazia presente no cenário nacional de forma geral, com a seguinte fala:

Nos meios populares, é muito generalizada a crença de que “o professor, como o poeta, não se faz; já nasce feito.” A vocação e a capacidade docente seriam dons inatos, frutos do determinismo hereditário. E como, na prática, qualquer cidadão tem o direito de arvorar-se em poeta, assim, também qualquer indivíduo com alguma escolaridade se julga capacitado a exercer o magistério de improviso, sem qualquer preparo para essa função (MATOS, 1958, p. 146-147).

De fato, era comum encontrar no quadro docente das escolas de Goiânia advogados, engenheiros e mesmo pessoas com formação em nível médio

⁶⁶ Sobre o perfil do professor de matemática em Goiás na década de 1960, trazemos algumas informações no Capítulo 4.

lecionando matemática. Independente de a representação popular julgar a “vocação” ou “determinismo hereditário” como os fatores decisivos para o exercício do magistério, a realidade era que não havia professores habilitados, como verificamos em documentos expedidos pela direção do Lyceu de Goiânia.



Fonte: Arquivo do Lyceu de Goiânia. Documento: Colégio Estadual de Goiânia, Atestado de 12 de junho de 1963.

A partir da década de 1950, o governo federal implementou, tendo em vista contornar a questão da formação docente, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)⁶⁷. A CADES promovia cursos de formação docente voltados para os professores leigos, ou seja, aqueles que exerciam a docência sem formação para isso. Esses cursos, de acordo com a Portaria nº 1.227, de 29 de novembro de 1958, tinham duração aproximada de 30 dias e focavam disciplinas que constituíam o currículo da escola secundária, Didática Especial referente à disciplina que o professor lecionava, Fundamentos da Educação e Didática Geral. Ao final do curso, o candidato fazia uma prova, o chamado exame de suficiência, e se aprovado, era-lhe concedido registro que o autorizava a lecionar a disciplina para a qual se inscreveu no exame.

⁶⁷ A CADES foi instituída pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, e era dirigida pelo Diretor do Ensino Secundário (PORTARIA nº 170, de 26 de março de 1954).

F⁶⁸: A aprovação no curso da CADES (de um mês ou quatro meses) dava ao aluno mestre o direito de registro no MEC como professor de segundo grau, válido para onde não houvesse curso universitário na disciplina, ou não tivesse professor da área com diploma de curso superior. A licença provisória era para aqueles que não se submeteram às provas, tinha validade até o próximo curso, normalmente um ano.

Como é possível verificar na fala acima, o exame de suficiência possuía restrições. De acordo com a Portaria nº 115, de 20 de abril de 1955, o registro somente era concedido aos aprovados nos exames para lecionarem em estabelecimentos de ensino secundário localizados em regiões onde não houvesse professores habilitados ou o número fosse insuficiente, sendo que tal registro somente era válido para a região em questão. A licença provisória mencionada no trecho acima se refere à licença que os candidatos inscritos aos exames de suficiência recebiam para lecionar enquanto aguardavam a realização dos referidos exames.

No início da década de 1960 temos a seguinte situação: em Goiânia, professores de matemática eram aqueles certificados pela CADES, salvo as raras exceções de professores formados nas Faculdades de Filosofia em outro estado (CURY, 2007). Nas cidades do interior, quem tivesse interesse em receber tal certificado, era obrigado a se deslocar até Goiânia⁶⁹ para fazer o curso da CADES, que durava em média um mês. Logo se vê a dificuldade da capacitação docente para professores do interior, como foi possível verificar nos relatos, como é o caso da professora Floraci Issi.

F: Em Goiás o curso da CADES só foi ministrado em Goiânia. No início, os mestres vinham do Rio ou São Paulo. Fiz o curso de trinta dias em janeiro de 1965 e 1966 inscrita pelo Armindo Gomes. Caso o aluno mestre não se sentindo encorajado a fazer provas naquela etapa, era-lhe concedida uma autorização (licença) provisória para lecionar. A CADES ofereceu no segundo semestre de 1967 um curso com duração de quatro meses. Fui liberada pelo Estado para fazê-lo e no final submeti-me com êxito às provas. Neste curso, os professores eram todos de Goiânia.

Quanto aos professores que ministravam as aulas do curso da CADES, que inicialmente vinham de fora, como atesta a professora Floraci, e sendo um deles o Malba Tahan – citado pelo professor Orlando, passaram a dar lugar a professores da

⁶⁸ Para identificar as falas, optamos por utilizar a inicial do primeiro nome de cada entrevistado. No caso da inicial “F”, se refere à fala da professora Floraci.

⁶⁹ Não temos informações se o curso da CADES chegou a ser ministrado em algum período em mais alguma cidade além de Goiânia.

própria região, inclusive professores que haviam recebido registro para lecionar pela própria CADES. Um dos entrevistados, o professor Nion, após se submeter aos exames de suficiência, posteriormente passou a ministrar o curso.

N: [...] nos anos de 1952 a 1954, já tendo o certificado definitivo para lecionar matemática, fui contratado pelo MEC para preparar professores para o exame de qualificação.

Floraci Issi ainda fornece o nome de uma série de professores de Goiânia que ministraram o curso quando ela realizou o mesmo.

F: Para o curso de 30 dias, nos primeiros cursos, os professores vinham de São Paulo e Rio de Janeiro. Em 1967, quando fiz o curso de quatro meses, os professores foram de Goiânia. Didática Geral: Floraci Amaral Rebouças. Português: Nequito. História: Egídio Turchi. Matemática/conteúdo: Ary Pereira da Silva. Didática da Matemática: José Miguel Pereira.

Da relação de professores citados por Floraci, destacamos a presença de Egídio Turchi, um de nossos entrevistados; Ary Pereira da Silva, considerado um dos primeiros professores de matemática habilitado em Goiás e que foi Inspetor Seccional de Ensino Secundário de Goiânia na década de 1960; e José Miguel Pereira, um dos idealizadores do curso de matemática da UCG.

Ao longo da primeira metade da década de 1960, a presença da CADES se fez forte na formação de professores de matemática. Localizamos uma série de ofícios que atestam o fato do papel desempenhado pela CADES na formação de professores de matemática em Goiânia ser grande. Esses ofícios informam quais os professores que estavam inscritos para os exames de suficiência em matemática do primeiro e/ou segundo ciclo e autorizados a lecionar no Lyceu até a época dos exames. Encontramos tais ofícios datando desde 1961 até 1965, período este que podemos atestar a presença da CADES na formação dos professores de matemática em Goiânia e Goiás.

No ofício apresentado na sequência, a inspetoria do Lyceu é informada a respeito de candidato inscrito para os exames de suficiência, e autorizado a lecionar até a época da realização dos exames. Nos casos em que os candidatos eram reprovados, não comparecessem à realização dos exames ou tivessem pouco aproveitamento nos cursos preparatórios para os exames, a autorização provisória para lecionar era cancelada, como estabelecido na Portaria nº 1.227, de 29 de novembro de 1958.

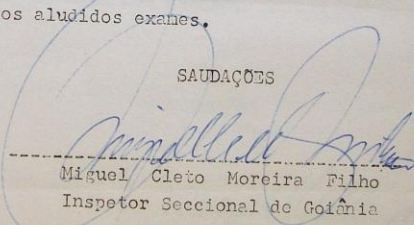
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO
INSPETORIA SECCIONAL DE GOIÂNIA

Ofício nº 1 659/63 Em _____ de 11 JUL 1963 196__

Senhor Inspetor: do Colégio Estadual de Goiânia - Goiânia -GO.

Comunico-vos que o Prof. JOÃO DE DEUS RORIZ _____,
inscrito para os exames de suficiência de MATEMÁTICA - 1º e 2º ciclos _____,
está autorizado a lecionar essas disciplinas, nesse estabelecimento,
até a próxima época dos aludidos exames.

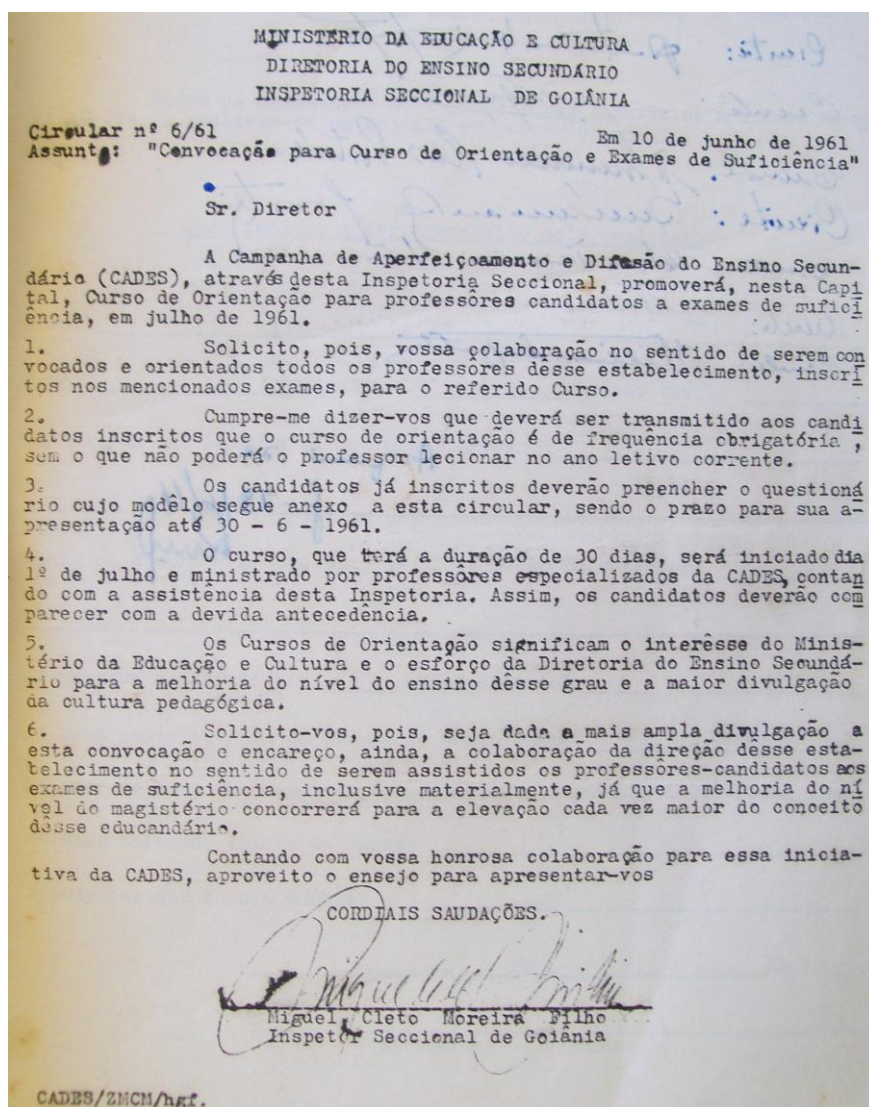
SAUDAÇÕES


Miguel Cleto Moreira Filho
Inspetor Seccional de Goiânia

I.S. - 13 SPDA/AAP/crc.

Fonte: Arquivo do Lyceu de Goiânia. Documento: Inspetoria Seccional de Goiânia. Of. nº 1659 de 11 julho de 1963.

A direção da escola era informada quando havia cursos oferecidos pela CADES, e por sua vez, os professores eram notificados pela direção, o que verificamos no documento expedido pela diretora Hercília em 17 de dezembro de 1962, informando os professores da instituição sobre comunicado da Inspetoria Seccional do Ensino Secundário de Goiânia sobre os cursos para os candidatos aos exames de suficiência. Na sequência, documento expedido pela Inspetoria informando a direção do Lyceu acerca dos exames e sua estruturação.



Fonte: Arquivo do Lyceu de Goiânia. Documento: Inspeção Seccional de Goiânia. Circular nº 6 de 10 de junho de 1961.

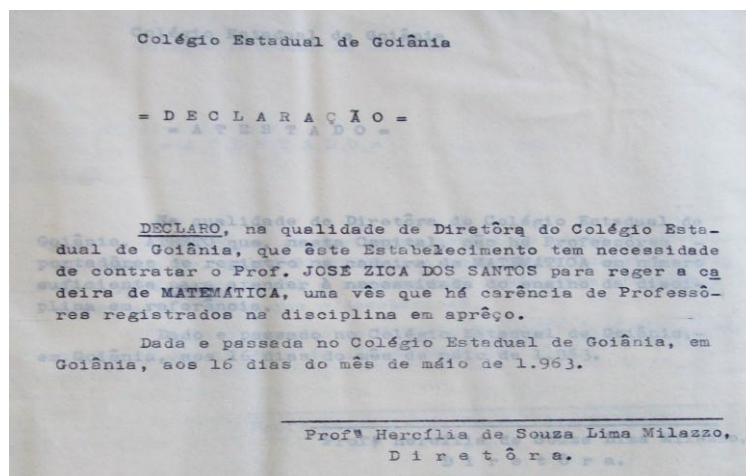
A realidade da época, em que a demanda por educação aumentava, como podemos verificar pelo número crescente de matrículas no Lyceu⁷⁰, apenas veio agravar a questão de falta de professores para lecionar diversas disciplinas, entre elas matemática, fazendo com que a direção lançasse mão de pessoas que demonstrassem interesse e/ou facilidade. Como essas pessoas não eram habilitadas, a saída era se voltar para os cursos e exames ministrados pela CADES para conseguir o registro que as autorizassem a lecionar. E se o Lyceu de Goiânia,

⁷⁰ No primeiro ano em Goiânia, no ano de sua transferência, o Lyceu contava com um total de 300 matrículas em 1937 (BRETAS, 1991). Em 1962 contabilizava 1502 matrículas e em 1963 com 2241, de acordo com ofício nº 49 expedido pela direção do Lyceu em 27/03/1963. Ainda, de acordo com Bretas (1991), chegaria a um total de 5400 o número de alunos no ano de 1965.

colégio tido como padrão e localizado na capital, se encontrava nessa situação, podemos deduzir que os outros estabelecimentos de ensino secundário passavam pelo mesmo problema. Longe de ser um fato isolado do cenário goiano, esta era uma realidade que assolava o país, como atentava Gouveia (1964). A autora menciona em seu artigo intitulado “O nível de instrução dos professores do ensino médio”, publicado em 1964, o fato do crescimento das matrículas escolares nas duas décadas anteriores, decorrente de fenômenos demográficos como a alteração da distribuição da população rural e urbana, que vinha se fazendo notar nas diferentes regiões do país, e atingindo todos os níveis de ensino, principalmente o ensino médio. A autora destaca que entre 1950 e 1960, o crescimento do número de matrículas do nível médio foi de 118%, em detrimento de 86% do nível superior e 64% no primário. Assim, constatamos o crescimento na demanda por educação escolar no país, que se fez presente também em Goiás, o que pudemos verificar pelos dados relativos ao número de matrículas do Lyceu.

No entanto, a partir da segunda metade da década de 1960, com as primeiras turmas formadas em matemática na UCG e posteriormente na UFG, os exames de suficiência foram sendo extintos⁷¹, visto que a filosofia da CADES era a de suprir a demanda de professores de determinada disciplina onde não houvesse curso superior, ou que o número de professores habilitados não fosse suficiente. Neste último caso, para que o candidato se inscrevesse para os exames de suficiência, era necessário apresentar declaração do diretor do Ginásio ou Colégio citado no requerimento de que necessitava contratar o candidato para regência da cadeira em questão (PORTARIA nº 1227, de 29 de novembro de 1958). Podemos constatar essa situação no seguinte documento.

⁷¹ Não conseguimos determinar ao certo a data em que os exames de suficiência para matemática deixaram de ser realizados em Goiânia, mas presumimos que a partir de 1967 deixaram de ser realizados, visto que o professor Sebastião afirma não ter realizado exames e de acordo com seu relato começou a lecionar em 1967, e tendo em vista que a professora Floraci afirma ter realizado exames em 1967.



Fonte: Arquivo do Lyceu de Goiânia. Documento: Colégio Estadual de Goiânia, Declaração de 16 de maio de 1963.

Desta forma, com o advento dos cursos de matemática da UCG e da UFG, não mais haveria necessidade da certificação pela CADES de professores de matemática, visto que a política da CADES era a de expedir registros somente nas regiões onde não houvesse professores habilitados. Mas o que se verifica ao final da década de 1960 é uma realidade bem diferente, em que se mantém a contratação de professores sem habilitação específica, como é o caso do professor Sebastião, o que nos leva a concluir que o número de professores habilitados não era suficiente.

Retomamos assim a questão do “ser” e do “estar” professor de matemática, que está relacionada diretamente ao perfil e formação dos professores de matemática do período em questão. Para entender melhor o perfil que se desenhava desses professores e de sua prática, recorreremos aos professores que foram entrevistados, cujos perfis e formação diferenciados entre si ilustram bem a realidade da época, para então entrarmos na questão do estatuto do professor de matemática e discutir a sua prática.

6.2 – Em cena os professores de matemática

Qual o perfil docente do professor de matemática dos anos 1960? A partir de uma síntese da trajetória profissional dos entrevistados, que representam uma

parcela dos professores que lecionaram no Lyceu de Goiânia, buscamos desenhar o perfil do professor de matemática do período estudado.

Orlando Ferreira de Castro: Nasceu na fazenda Ribeirão das Antas em Buriti Alegre, no dia 01 de outubro de 1928. Mudou-se para a cidade Buriti Alegre⁷² em 1938, por iniciativa de sua mãe, que queria que os filhos frequentassem a escola. Concluiu o ensino primário e em 1944 se mudou com seus pais e irmãos para Goiânia, onde, de acordo com a vontade de sua mãe, os filhos teriam oportunidade de continuar os estudos e se tornarem “doutores”. Em Goiânia, concluiu o ginásio (1948) e o científico no Colégio Ateneu Dom Bosco. Ainda no científico começou a lecionar, em 1949. Primeiro no curso de admissão noturno do Ateneu Dom Bosco, e posteriormente matemática no ginásio do Ginásio Professor Ferreira. Em 1954 fez o exame de suficiência da CADES para matemática e em 1956 para física. Começou a lecionar no Lyceu em 1954 (ao mesmo tempo em que cursava engenharia), até por volta de 1965, por indicação do professor de física Fritz Köehler, o qual substituiu. No período que lecionou no Lyceu, teve como colega o professor Egídio Turchi. Lecionou predominantemente física no Lyceu, sendo que ocasionalmente, quando era preciso, lecionava matemática. Concluiu o curso de engenharia em 1959. Participou ativamente na criação da Universidade Federal de Goiás, onde lecionou após a sua criação. Em 1966 e 1967 fez mestrado no Rio de Janeiro, por meio de licença pela Escola de Engenharia da UFG, e quando retornou, continuou na Universidade Federal.

José Afonso Rodrigues Alves: Nasceu em Dianópolis⁷³, hoje situada no estado de Tocantins, em 10 de dezembro de 1940. Em Dianópolis concluiu o ginásio, e se mudou para Araxá em 1958, onde concluiu o científico em um colégio interno. No colégio interno, tinha uma professora de matemática, uma freira espanhola muito rigorosa, à qual atribui a influência na sua escolha pela matemática. Em 1961 se mudou para Goiânia e ingressou na UCG no curso de matemática na primeira turma, o qual concluiu em 1964. Durante o curso na UCG, foi aluno na disciplina de física do professor Orlando Ferreira de Castro. Começou a lecionar em 1963, no Instituto

⁷² Cidade do interior goiano, localizada a 192 km da capital.

⁷³ Cidade do interior do estado de Tocantins. Localizada a 322 Km de Palmas, e 831 Km de Goiânia, aproximadamente.

Assunção e no Lyceu. No Lyceu, passou a lecionar por indicação do professor Ary Pereira da Silva, que era seu professor na UCG. Lecionou no Lyceu de 1963 a 1970. Inicialmente foi contratado como pró-labore, e no ano seguinte foi nomeado. Em 1971 foi para Brasília fazer alguns cursos e retornou em 1972. Lecionou também na própria UCG no curso de matemática, antes mesmo de concluir o curso, sendo diretor do departamento de Matemática e Física de 1976 a 1978.

Sebastião Ney Ferreira Otero: Nasceu em 20 de janeiro de 1945 em Goiânia. Iniciou o ginásio no Lyceu de Goiânia, no qual estudou por três anos, e concluiu no Lyceu de Campinas⁷⁴, pois começou a trabalhar aos 14 anos. Fez os dois primeiros anos do científico no Lyceu de Goiânia, período em que foi aluno do Nion Albernaz, e o terceiro ano no Colégio Universitário⁷⁵. Em 1965 entrou na Escola de Engenharia da UFG. Enquanto cursava engenharia, precisava trabalhar e ficou sabendo de uma vaga para professor de matemática no Lyceu de Goiânia, onde apresentou suas credenciais de estudante de engenharia e foi contratado. Lecionou em 1967 e 1968. Algum tempo depois passou a ser estagiário na Secretaria de Aviação e Obras Públicas, e após formado permaneceu exercendo a profissão de engenheiro, trabalhou de 1970 a 1974 na Suplan⁷⁶, de 1974 a 1977 em empresa particular, de 1977 a 1997 no Crisa. Em 1992 prestou concurso e foi aprovado no IFG⁷⁷ para lecionar na área de engenharia, onde continua atuando.

Zaíra da Cunha Melo Varizo: Nasceu em 13 de novembro de 1938 em São João Del Rey em Minas Gerais. Desde a infância tinha o sonho de ser professora de matemática. Estudou na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil⁷⁸, no Rio de Janeiro, onde se formou em matemática (bacharelado e licenciatura) em 1961. Durante a graduação, fez estágio no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, estágio este que considera como grande influência na sua atuação. Mudou-se para Goiânia no final de 1962 e em 1963 começou a lecionar no científico no Lyceu, a convite da então diretora Hercília Milazzo. Lecionou no Lyceu de 1963 a 1967. Lecionou na UCG entre dois a três anos e até por volta de 1965.

⁷⁴ O Lyceu de Campinas era o nome pelo qual era conhecido o atual Colégio Estadual Pedro Gomes, localizado em Goiânia e fundado em 1947.

⁷⁵ Conhecido também como COLU, denominado atualmente Colegio Estadual Pré-universitário.

⁷⁶ Superintendência de Planejamento e Gestão.

⁷⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

⁷⁸ Denominada atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Entrou para a UFG em 1967. Em 1968, devido à carga de trabalho, optou por ficar somente na UFG. Na UFG, teve como colega de trabalho Egídio Turchi, que então era o diretor da Faculdade de Filosofia. Foi a primeira professora da área de Educação Matemática na UFG.

Floraci Issi: Nasceu em 02 de novembro de 1933 na cidade de Vianópolis⁷⁹. Coursou o primário em Vianópolis, no Grupo Escolar Americano do Brasil. Coursou o ginásial em Silvânia⁸⁰ em um internato de freiras salesianas, Colégio e Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, concluído em 1948. De 1948 a 1965 ficou sem estudar. Apenas com o curso ginásial, passou a lecionar matemática em Vianópolis. Pela facilidade que tinha e o fato de diferentes pessoas a procurarem para resolver problemas e cálculos, acabou se interessando e lecionando matemática. Em 1965 se mudou com a família para Goiânia, e em 1965 e 1966 frequentou os cursos da CADES e recebeu autorização provisória para lecionar. Ainda em 1965 foi convidada pela então vice-diretora do período vespertino Terezinha Vieira, para lecionar matemática no ginásio. Em 1967 fez curso da CADES e se submeteu aos exames de suficiência. Lecionou no Lyceu de 1965 até por volta de 1968/1969. Neste período lecionou em outras instituições também. Em 1965 se matriculou no madureza⁸¹ do segundo grau, concluindo no início do ano seguinte. Em 1966 ingressou no curso de matemática e física da UCG. Em 1975 passou a lecionar na UCG até por volta de 1989, quando por problemas de saúde teve que se afastar. Em 1976 foi para a CELG onde ficou até 2004.

Egídio Turchi: Nasceu em 15 de dezembro de 1919 na Itália. Se mudou aos 15 anos para o Brasil como seminarista da Congregação Salesiana de Dom Bosco. Começou a lecionar aos 18 anos em Campo Grande, Mato Grosso. Posteriormente foi lecionar em Silvânia em um internato. Em Araguaiana, no Colégio Nossa Senhora da Piedade, lecionou no curso primário entre 1940 e 1944. Em 1944 abandonou o seminário e foi para Goiânia. Ao sair do seminário recebeu um registro para lecionar matemática, latim, história e inglês. Inicialmente dava aulas particulares. Matemática não era uma de suas disciplinas preferidas, mas como era a disciplina que havia

⁷⁹ Cidade do interior goiano, localizada a 93 km de Goiânia.

⁸⁰ Cidade do interior goiano, localizada a 80 km de Goiânia.

⁸¹ Nome dado ao curso e ao exame realizado ao final do curso, destinado a jovens e adultos que não cursaram o ginásial ou colegial na idade indicada.

maior demanda, acabou por lecionar tanto em aulas particulares quanto nos colégios em que trabalhou. Em 1945 passou a lecionar matemática e latim no Colégio Santo Agostinho, e logo no Ateneu Dom Bosco. Fez o madureza⁸² e ingressou no clássico no Lyceu em 1947, ao mesmo tempo que continuava a lecionar em outros colégios, e no próprio Lyceu no ginásio. Lecionou no Lyceu de 1947 a 1964. Lecionou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras⁸³ ao mesmo tempo que foi aluno. Auxiliou na criação da Faculdade de Filosofia da UFG, da qual foi diretor e também professor da Faculdade de Letras.

Nion Albernaz: Nascido em 15 de abril de 1930. Fez o ginásio no Ateneu Dom Bosco até por volta de 1946. Fez o científico no Lyceu e dava aulas particulares. Após o científico passou a lecionar no Lyceu de Campinas. Sempre gostou de lecionar e atribui a uma vocação de família, pois sua mãe também era professora. Iniciou os cursos de economia e engenharia mas não chegou a concluir. Lecionou no Lyceu de 1953 a 1962 aproximadamente. Realizou exames de suficiência no início da década de 1950, e posteriormente passou a ministrar os cursos preparatórios para os exames. Em 1962 adquiriu a escola de contabilidade Dom Marcos de Noronha. Nos últimos anos no Lyceu, conciliava a vida política com o ensino. Após encerrar as atividades no ensino na década de 1960, continuou a carreira política.

6.3 – “Ser” ou “estar” professor de matemática? Formação e motivações por trás da atuação

A partir dos relatos identificamos quatro diferentes motivações que levaram os professores que estavam atuando na década de 1960 a lecionar matemática. São elas: necessidade, status, vocação e oportunidade. Apesar de analisar as motivações a partir destes quatro aspectos, destacamos que em diferentes momentos verificamos a presença de mais de uma concomitantemente. Na sequência, discutimos cada uma separadamente.

⁸² Os estudos que o professor Egídio realizou no seminário não eram reconhecidos para ingressar no ensino superior, o que o levou a realizar os exames de madureza, cujo diploma garantia-lhe o direito de realizar o vestibular.

⁸³ Em 1959 a Faculdade de Filosofia integraria a recém criada Universidade Católica de Goiás.

Necessidade – a procura por um emprego e a demanda por professores de matemática em Goiânia fizeram com que muitos suprissem essa necessidade lecionando matemática.

S: Mas foi o que eu tava te falando, aqueles professores antigos tavam aposentando e entrando já os professores de pró-labore, os contratados, que não tinham o ensino assim como meta, o ideal é que quando o professor assume como profissão ele tem... E eu era estudante de engenharia, eu dava aula lá mais pela remuneração e tanto que eu fui pro Lyceu de Campinas depois e eu usei esse contrato meu como pró-labore para passar para a Secretaria de Obras Públicas. A Secretaria me colocou à disposição da Sevop⁸⁴ na época.

O professor Sebastião ilustra o caso dos estudantes do ensino superior que precisavam trabalhar enquanto cursava a graduação, o que acreditamos ter sido uma situação recorrente, visto que pudemos notar pelos ofícios expedidos pela Inspetoria Seccional de Goiânia, informando os candidatos inscritos para os exames de suficiência e autorizados provisoriamente a lecionar no Lyceu de Goiânia, que vários dos candidatos eram estudantes de engenharia, medicina, direito, entre outros. Não descartamos aqui professores com outros perfis, mas este era o mais recorrente.

O professor Orlando é mais um exemplo que podemos citar. Antes de terminar o secundário, começa a lecionar, como podemos verificar no seguinte trecho que compõe o trabalho de Cury (2007, p. 49):

Bom, aí eu precisava arranjar emprego. Arrumar alguma coisa para poder ajudar nas despesas da família. Em 1949, quando eu terminei o Ginásio no Dom Bosco, eu conversei com o padre diretor da época e ele me deixou dar aula no curso primário. Naquele tempo as coisas eram assim, não tinha exigências porque se tivesse não havia como cumpri-las e nem pessoal capacitado. Quem aparecia com condição de fazer qualquer coisa, fazia. Fui dar aula e gostei muito de dar aula.

Temos aqui a necessidade em duas vias: por um lado a necessidade das escolas secundárias de contratar professores de matemática (e outras disciplinas, como podemos identificar na fala de Orlando que começou a lecionar no primário), e por outro a necessidade de trabalhar de diversos candidatos ao cargo de professor, o que os levavam a exercer o magistério temporariamente.

Status – Ser professor, principalmente no Lyceu, até as décadas de 1950/1960, era visto com bons olhos pela sociedade goiana.

⁸⁴ Secretaria Estadual de Viação e Obras Públicas.

JA: Olha, o Lyceu era... a gente fala assim, dar aula no Lyceu naquela época, na década de 1960, você tinha muito mais status do que dar aula numa universidade hoje, porque o Lyceu era uma referência, ele era uma referência, quer dizer no estado, tanto é que o estudante para ingressar no Lyceu era uma espécie de vestibular, fazia uma seleção que era como se fosse um vestibular, de modo que era a classe privilegiada, a classe mais privilegiada de Goiânia que estudava no Lyceu.

Desde sua criação, em 1847, o Lyceu tem grande projeção na sociedade goiana. Várias são as questões que giram em torno dessa projeção. Para o aluno entrar era preciso prestar os exames de admissão, nos moldes do Colégio Pedro II, o que lhe garantia, como podemos notar na fala do professor José Afonso, uma imagem de colégio das “elites”. A remuneração era tida como atraente, melhor do que da universidade na década de 1960, e segundo falas comumente proferidas por ex-professores da época⁸⁵ e repetidas no âmbito popular, equivalente ao “salário de um desembargador”. Todos esses fatores garantiam certo status dentro da comunidade, que tratava com respeito esses professores.

Vocação – O gosto pela disciplina de matemática e/ou pela docência levou à lecionar a disciplina e investir na formação específica.

JA: Eu fui fazer matemática, talvez influenciado por minha professora de matemática, quando eu fazia o ginásio. Era uma freira espanhola muito rígida e muito exigente, mas muito boa professora. E acho que ela que despertou em mim esse gosto pela disciplina, pela matemática. De modo que, quer dizer, foi uma opção desde o início e achava que era importante. A gente não tinha muito aquele sentimento ainda de ajudar os outros, era mais realização pessoal.

Na fala do professor José Afonso detectamos a influência que a professora de matemática exerceu na sua escolha pela profissão, e que segundo ele teria despertado “o gosto” pela disciplina. Ainda, a postura da professora espanhola, que o professor José Afonso caracteriza como rígida e exigente, são características que transparecem em sua prática docente como verificamos em seu relato, visto que valoriza muito a disciplina em sala de aula, o que nos leva a afirmar que além da escolha pelo curso de matemática, a professora de matemática de José Afonso influenciou também a constituição de sua prática.

Assim como o professor José Afonso, a fala da professora Zaíra deixa transparecer a preferência pela matemática manifestada desde cedo, e que

⁸⁵ Nas conversas que precederam as entrevistas, verificamos a referência ao salário do professor do Lyceu de Goiânia, e a comparação com o salário de um desembargador.

posteriormente a levou a cursar a graduação em matemática e seguir o caminho da docência.

Z: Desde pequeninha eu arrumava na vila onde morávamos, Vila Isabel, então hoje fala conjunto, condomínio, mas eram aquelas casas. Em Vila Isabel tinha muitas casas, apartamentos, que eram conjuntos e o pessoal chamava de vila. Então ali eu juntava a criançada e ia dar aula, dar aula de matemática, desde cedo eu gostava da matemática. O meu sonho era ser professora de matemática.

Outros casos temos de declarada vocação no ensino da matemática, como o professor Nion, que não chegou a investir na licenciatura, e a professora Floraci, que apenas alguns anos após exercer o magistério é que fez a licenciatura em matemática.

Oportunidades – Devido à facilidade e/ou gosto pela disciplina aliada à demanda por professores de matemática, surgiram convites para lecionar.

JA: Nós tínhamos um professor, que aliás era o único professor de matemática aqui em Goiânia que tinha que era formado em matemática, que era o professor Ary Pereira da Silva, e ele que foi professor da gente na universidade e ele era professor também no Lyceu, e na época a diretora era a professora Hercília Milazzo. Ela precisava de um professor de matemática, ele me indicou, então fui inicialmente como chamava pró-labore [...]

Assim como ocorreu com o professor José Afonso, era comum o convite para lecionar no Lyceu, a partir de recomendação. A professora Zaíra, por exemplo, foi convidada pela então Diretora Hercília. A professora Floraci foi convidada pela diretora de turno Terezinha. O professor Nion foi convidado por seu ex-professor de matemática Lovercy Olival. O mesmo ocorreu com o professor Orlando, que foi convidado por um ex-professor para substituí-lo, mas na cadeira de física. Em outros casos, como do professor Sebastião, ao saber de uma vaga para professor, se apresentou na escola com os respectivos documentos e era contratado. Houve situações ainda que podemos considerar um tanto quanto peculiares, como o caso do Egídio.

E: Então eu cheguei em Goiânia e no começo dei aula particular. Não gostava de matemática. Eu gostava de história, de geografia, dava aula até de português se aparecesse alguém. Mas o que eu percebi era que todo mundo que queria aulas particulares, era o mês de outubro [...] Não tinha colégio nenhum que aceitasse ou precisasse de um professor já no fim do ano, mas havia muita gente que precisava de aula particular. [...] Aí chegava mãe, falava: *“O meu filho tá precisando de aula.”* *“Pois não, qual é a*

matéria?” “Ah, ele precisa de matemática.” E eu dizia honestamente para ela: “Matemática não é o meu forte. Eu sei um pouquinho mas não dá para ensinar.” Mas depois que veio a quarta mãe, eu falei “ah, não.” Eu peguei o aluno. (risos)

Mesmo não gostando de matemática inicialmente, mas visto que o professor Egídio tinha registro para lecionar a disciplina, e devido à necessidade de trabalhar, tais razões o levaram a lecionar matemática em vários colégios, por mais de década.

A despeito da formação desses professores, por meio dos relatos e de um mapeamento que fizemos na internet⁸⁶ a partir da relação de nomes que conseguimos nos documentos consultados no arquivo do Lyceu, chegamos aos seguintes perfis:

- Graduados em outras áreas (Direito, Engenharia, Medicina, etc) ou cursando;
- Apenas com formação a nível ginasial ou colegial (incluindo curso normal);
- Graduados em matemática;
- Cursando matemática;
- Graduados em pedagogia;
- Padres com autorização para lecionar devido aos estudos realizados no seminário.

Com relação aos professores de matemática que pudemos identificar a partir dos documentos do Lyceu de Goiânia, pudemos verificar a seguinte realidade:

Quadro 4: Formação dos professores de matemática que atuaram na década de 1960 no Lyceu de Goiânia

Formação dos professores	Número	Porcentagem
Graduados em Matemática	08	32%
Graduados em Pedagogia	03	12%
Outras formações	11	44%
Não foi possível identificar	03	12%
Total	25	100%

⁸⁶ A partir dos documentos do Arquivo do Lyceu de Goiânia, nos foi possível listar parte dos professores de matemática que atuaram na instituição nas décadas de 1950 e 1960 (Cf. Apêndice). Com esses nomes em mãos, fizemos um mapeamento parcial pela internet, por meio da qual coletamos informações de alguns desses professores, incluindo telefones e endereços, notas de falecimento, e informações a respeito da área de formação/atuação.

Estes dados, porém, não demonstram a transição sofrida ao longo da década, com a saída e entrada de diversos professores, com ou sem habilitação específica. Assim, se focarmos em períodos específicos da década de 1960, como 1962, o total de professores graduados em matemática se restringia a um.

É importante destacar que a predominância de determinados perfis em detrimento de outros sofre modificações gradualmente ao longo das décadas de 1950 e 1960. Podemos retomar essas modificações mesmo a partir da década de 1940, direcionando nosso olhar para o perfil dos professores entrevistados. O Orlando e o Nion tiveram como professores de matemática tanto padres como advogados. O José Afonso e a Floraci estudaram em colégios internos no interior, tendo freiras como professoras. Já o Sebastião, ao final da década de 1950 e início de 1960, teve como um de seus professores Nion, que era provisionado pela CADES. Para fazermos um paralelo com a realidade da formação de professores no Brasil, trazemos os seguintes dados quanto ao ensino secundário.

Quadro 5: Quadro do magistério secundário do país segundo os tipos de formação para 1956

Tipo de formação	Total
Licenciados por faculdade de Filosofia	7.748
Bacharéis em Direito	2.820
Médicos	1.066
Farmacêuticos e Químicos	675
Engenheiros	652
Dentistas	469
Economistas e Atuários	429
Agrônomos e veterinários	298
Portadores de diploma universitário não especificado	3.100
Normalistas (curso de nível médio)	9.222
Diplomados de curso comercial (médio)	2.548
Diplomados do curso secundário	1.805
Não possuíam diploma algum	5.625
Não responderam ao quesito de formação	3.716

Fonte: Matos (1958).

Apesar dos dados da Tabela não se restringirem aos professores de matemática, podemos detectar a reduzida quantidade de licenciados em Faculdades de Filosofia frente ao quadro geral de profissionais no nível secundário. Quanto à matemática especificamente, relatório de 1964 (CFE, 1964) destaca a escassez de professores, o que atribui em grande parte ao número reduzido de cursos, sendo que em 1962 havia 25 cursos de matemática no território nacional, e em 1961 um total de 137 pessoas se diplomaram em matemática.

Neste ponto, questionamos: se a escassez de professores tinha como causa principal o reduzido número de cursos, em Goiânia, que a partir de 1963 contava com dois (na UCG e UFG), por que ao final da década de 1960 os licenciados não supriam sequer a demanda da própria capital? Em Silva (2003), a evasão nos cursos de matemática da UCG é um elemento elencado, causada tanto pela dificuldade que os alunos sentiam quanto pela opção em fazer outro curso, como engenharia. A partir dos dados apresentados por Silva (2003), estimamos que aproximadamente 20 pessoas concluíram o curso de matemática na UCG ao longo da década de 1960. Quanto à UFG, considerando relatos presentes no mesmo trabalho, acreditamos que a realidade não deva ter sido muito diferente. Ainda, na UFG, acrescentamos o fato relatado em Silva (2003) de vários egressos terem seguido a carreira no ensino superior, visto que neste nível de ensino também havia demanda por professores, tanto na UCG quanto na UFG. Logo, apesar de dois cursos de matemática na capital, o número de concluintes não era suficiente para suprir a demanda no ensino secundário.

Neste caminhar, sentimos as mudanças no perfil docente quanto à formação se processando aos poucos. Principalmente no que se refere à década de 1960, vislumbramos as transformações no que poderíamos chamar de dois momentos: um que se prolonga dos anos 1950 até início de 1960, e outro que começa a se delinear por volta de 1963/1964.

No início da década de 1960 encontramos no Lyceu professores de matemática de “tradição”, ou seja, que se mantinham nesta posição desde a década de 1950, alguns completando décadas, o que caracterizava uma perenidade no exercício das “cadeiras”. Eram professores com formações em diversas áreas, como

engenharia ou direito. No caso do professor Rômulo Gonçalves⁸⁷, que se manteve por mais de década no Lyceu, era advogado. A formação para lecionar que esses professores tinham era pela CADES, a título de obtenção de registro para que tivessem permissão para tanto. Os professores que tinham formação específica para lecionar se resumia às pedagogas, como a Terezinha Vieira e a Janete Rassi, que se restringiam a lecionar no ginásio, deixando a cargo dos engenheiros e advogados o colegial. Até então, o único professor que tinha graduação em matemática em Goiânia, e que lecionava no Lyceu, era o Ary Pereira da Silva⁸⁸. Logo, temos um cenário em que a formação dos professores de matemática se resumia basicamente aos cursos da CADES⁸⁹. Presumimos que a situação nas outras instituições em Goiânia era semelhante, e no interior os professores com alguma formação deveriam ser no máximo provisionados pela CADES. Além das instituições públicas, temos ainda o caso das instituições confessionais, em que os professores em sua maioria eram religiosos com registro emitido pelo Ministério da Educação devido aos seus estudos no seminário.

Com a criação do curso de matemática na UCG em 1961, e posteriormente o da UFG em 1963, começamos a vislumbrar mudanças no perfil dos professores de matemática. Aqueles professores que até então ocupavam o cargo de professores de matemática do Lyceu por anos saem⁹⁰, e outros professores passam a assumir essas vagas. Constatamos que alguns alunos dos cursos de matemática passam a lecionar, ao comparar o período que atuaram no Lyceu e o período que cursaram a graduação. No entanto, até 1965 ainda verificamos nos documentos do arquivo do Lyceu a realização de exames de suficiência pela CADES devido à falta de professores de matemática. Acrescentamos a isso o relato da professora Floraci, que afirma ter realizado exame de suficiência em 1967. A contratação de alunos dos

⁸⁷ Lembrado por quatro dos entrevistados: Orlando, Egídio, Zaíra e Sebastião.

⁸⁸ Além do Ary Pereira da Silva, chegamos ao nome do Osvaldo Póvoa por meio dos relatos, que teria sido um dos primeiros professores com graduação em matemática a lecionar em Goiás, na cidade de Dianópolis, no interior do estado, e que hoje pertence ao estado de Tocantins.

⁸⁹ Apesar do curso da CADES ser a única formação pedagógica da maioria dos professores da época, uma questão que fica é quanto ao real alcance que teve essa formação na prática docente desses professores. Até que ponto a CADES determinou essa prática?

⁹⁰ Alguns professores passam a atuar no ensino superior, tendo de abdicar do ensino secundário, como é o caso dos professores Orlando, Egídio e Zaíra. Outros passam a exercer atividades diversas, como o professor Nion que seguiu carreira política.

cursos de engenharia, por exemplo, é uma alternativa à falta de professores, como é o caso do professor Sebastião, que já em 1967 afirma não ter realizado exames ou cursos da CADES, como pudemos verificar em sua fala.

Assim, a presença de professores sem formação específica para lecionar matemática se mantém ao longo da década de 1960, mas a forma como se dá essa inserção começa a sofrer alterações a partir do final da década, convivendo com a figura dos professores habilitados, mas que ainda não supriam a demanda que se fazia presente.

Pelo relato dos professores e pela relação de professores que foi possível levantar pelos documentos consultados, é possível determinar dois momentos com relação ao perfil docente. Em um primeiro momento, poucos professores tinham formação específica para lecionar matemática, assim, a grande maioria tinha formação diversa, às vezes sequer formação superior. No entanto, o que se percebe aqui é a perenidade de professores de matemática, ou seja, um mesmo professor ocupava o cargo durante anos, mesmo décadas. Em um segundo momento, os professores com formação específica começam a figurar no quadro docente, mas ainda existiam professores sem formação específica que lecionavam. Já não é comum a figura do professor que leciona na mesma instituição por mais de década.

Mas, de fato, quem “era” ou quem “estava” professor de matemática na década de 1960? Podemos afirmar simplesmente que os professores com formação “eram” e os sem formação “estavam”? Voltando aos dois momentos descritos acima, percebemos que até início da década de 1960 existe uma regularidade entre os professores, e em sua maioria sem formação específica, no entanto eram tidos como modelo de professores de matemática. Alguns, posteriormente, pararam de lecionar, deixando espaço para que outros professores assumissem. Outros, quando tiveram oportunidade, cursaram licenciatura para dar continuidade à sua atuação docente, tanto no ensino secundário quanto no superior. Já no segundo momento, em meados da década de 1960, era comum que estudantes de diversas áreas, precisando de uma fonte de renda, assumissem encargos didáticos como professor de matemática, até que terminassem o curso superior ou até que conseguissem um emprego ou estágio remunerado na área que estavam se formando. Estes não tinham a área da educação como um objetivo profissional.

Assumimos neste contexto que professor de matemática “era” aquele que assumia o ensino como um objetivo, e “estavam” – como o próprio termo deixa transparecer na aceção de transitoriedade – aqueles que assumiam o ensino como uma oportunidade que se fez presente por um curto espaço de tempo. Independente do “ser” ou do “estar”, não podemos negar a contribuição que todos tiveram em uma época em que a falta de professores de matemática fez *lançar mão dos recursos disponíveis*.

O mosaico começa a se formar.

Capítulo 7

E a prática era...

“O professor Faria dizia assim: ‘Óh, a gente chega lá e desova uma aula, seja como for, do jeito que sair tá bom’. Então era isso, a gente estudava a aula que estava ali no livro e dava aula mais ou menos por aquilo.”

Professor Orlando Ferreira de Castro, Entrevistado

“Olha, vou dizer para você que é uma coisa meio folclórica, e é talvez até não aconselhável. Mas eu me lembro que achava que o dia que eu fosse explicar para os alunos o Teorema de Pitágoras, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos, aí eu punha a gravata borboleta, ia todo elegante. Aí os alunos falavam: ‘O que é isso professor?’ [...] ‘Mas é porque hoje nós vamos estudar o Teorema de Pitágoras.’”

Professor Egídio Turchi, Entrevistado

O que caracterizava a prática docente do professor de matemática na década de 1960? Ao longo deste capítulo, buscamos, além de elencar os elementos constituintes desta prática, compreender como se deu tal constituição, situando a mesma no contexto histórico estudado. Para tanto, nos pautamos no relato dos professores entrevistados, documentos da época como Portarias Ministeriais e artigos, além de pesquisas atuais correlatas. Para falar da prática docente, centramos nas duas primeiras fases das atividades desenvolvidas pelo professor de que trata Llinares (2000). Ainda, levando-se em consideração que essa prática ocorre em um contexto escolar e social, nos valem da cultura escolar tratada por Julia (2001), Vidal (2009), entre outros, para compreender a relação entre prática e normas, e a incidência da cultura híbrida e cultura material⁹¹.

⁹¹ Llinares (2000), Julia (2001), Vidal (2005, 2009) e outros são abordados no Capítulo 2, no tópico “Prática docente imersa na cultura escolar”.

7.1 – O Programa era o livro e o livro era o Programa

O foco da primeira fase abordada por Llinares (2000) nos levou a buscar entender a atuação do professor nos momentos que antecediam a sala de aula, ou seja, como realizava o planejamento, que instrumentos se faziam presentes neste momento, como as normas eram introduzidas no contexto escolar e a apropriação que o professor fazia das mesmas, traduzindo-as em práticas de sala de aula. Neste momento aparece em cena o livro didático, e para melhor compreender como se configurou a sua presença no cotidiano do professor de matemática, buscamos analisar a sua inserção neste cotidiano a partir da fala dos entrevistados, a representação que os mesmos manifestam a respeito do livro e o seu uso, além de aliar a esses relatos as portarias baixadas pelo MEC.

A presença marcante do livro didático no cotidiano do professor de matemática é algo conhecido, e se faz presente desde os primórdios da matemática escolar, como vimos em Valente (2008b). Os motivos para isso são os mais diversos, e não pretendemos aqui elencá-los, mesmo porque não constitui o nosso objetivo. No entanto, em diferentes épocas é possível relacionar diferentes motivos, e é nesse sentido que buscamos identificá-los especificamente na década de 1960.

Como nosso foco é a década de 1960, trazemos um exemplo que caracteriza a relação prática docente e livro didático em um contexto que não o goiano. Ao relatar sua experiência como professora do ginásio, nos final dos anos 1950, em uma cidade do interior do Paraná, Pinto (2008) destaca o quão ligado ao livro didático foram os primeiros anos como professora. A isso acrescenta:

Nas décadas de 50 e 60, a presença do manual didático na cultura escolar era muito forte. No ensino secundário, uma condição para o aluno acompanhar as aulas era possuir, em cada disciplina, o livro indicado pelos professores. As edições se repetiam, sem nenhuma alteração, durante décadas, situação que começa a modificar-se a partir da Lei 4024/6, que trazia novas aberturas ao ensino secundário (PINTO, 2008, p. 126).

Assumimos desde o início da pesquisa que o livro didático seria um elemento fortemente presente no cotidiano do professor de matemática. O que queríamos era identificar elementos que comprovassem nossa hipótese, e além disso, de que forma se manifestou essa influência e que motivos poderiam tê-la ocasionado. No decorrer da investigação, e principalmente na realização das entrevistas, entra em

cena um novo elemento: associado ao livro didático é recorrente a presença do programa de ensino.

JA: O programa, o que que era o programa? O programa do livro, e você tinha que cumprir aquele programa todo, e a gente cumpria, e o aluno aprendia.

Quando questionados sobre os conteúdos a serem ministrados, a sequência, e quem determinava tais questões, surgia a figura do programa, e associado ao programa estava o livro didático, como podemos perceber na fala acima. Mas no caso do professor Sebastião, a ideia de conteúdo e planejamento se resume exclusivamente à figura do livro, afirmando que “Não tinha um programa. Era o livro que você tinha que passar a disciplina todinha daquele livro”. Essa ausência da noção de programa pode ser explicada por uma fala da Zaíra, que quando questionada se o programa de ensino era passado aos professores pela escola em que trabalhavam para que estes tomassem conhecimento de seu teor, ela afirma que “não passavam o programa não. Era o livro. O livro didático para poder ser comercializado ele tinha que atender o programa.”

O programa deveria ser cumprido na íntegra, e cumprir o programa estava geralmente associado a cumprir o livro. Essa constatação nos levou a pesquisar características desse programa para melhor entender essa relação tão presente no relato dos professores.

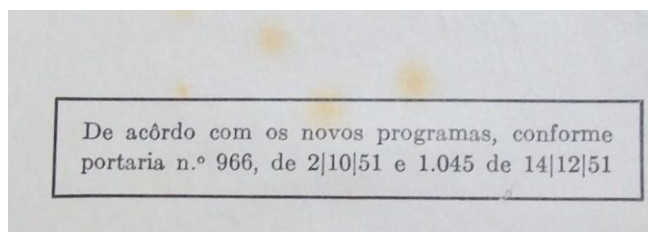
Até a década de 1930 não havia uma legislação nacional que arbitrasse sobre a educação. Cada estado tinha autonomia na estruturação do ensino primário e secundário. Somente em 1931, com a Reforma Francisco Campos, a educação nacional ganha uma organização. Como parte desta reforma, ocorre a criação da matemática do ginásio, assim como a adoção de programas de ensino das diversas disciplinas, como foi o caso da matemática, elaborado por Euclides Roxo. Com a Reforma Capanema, em 1942, ocorre uma nova estruturação dos programas de ensino, incluindo a matemática.

Em 1951 é emitida a Portaria Ministerial nº 966, de 2 de outubro, que trazia o programa mínimo das disciplinas do ensino secundário, sob a responsabilidade do Ministro da Educação Simões Filho, incluindo uma nova estruturação do programa de matemática. Esta portaria aprovava os programas de diversas disciplinas do

ensino secundário, entre elas matemática, elaborada pela Congregação do Colégio Pedro II. A Portaria estabelecia que todos os estabelecimentos de ensino secundário deveriam adotar os novos programas, que entrariam em vigor progressivamente a partir do ano seguinte, começando da primeira série ginasial e colegial. É neste Programa que iremos nos deter.

Em 1959, é emitida a Portaria nº 86, de 20 de fevereiro, que reforça as determinações da Portaria nº 966 com relação aos programas mínimos do ensino secundário. Destacamos o artigo 1º, que determina que os “programas mínimos aprovados pela Portaria Ministerial nº 966, de 2 de outubro de 1951, serão adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do país e deverão ser cumpridos integralmente em cada ano letivo” (PORTARIA nº 86, 1959, p. 333).

A relação entre o programa e o livro didático passa a se verificar no momento em que os livros didáticos somente eram aprovados para comercialização se estivessem de acordo com a portaria nº 966 do MEC, como podemos verificar na figura abaixo.



Fonte: Curso de Matemática – Manoel Jairo Bezerra (1960)

Como o livro estava de acordo com o Programa, ao desenvolver todo conteúdo previsto no livro o professor estaria cumprindo o programa, e logo cumprir o programa se resumiu a trabalhar todo o livro. Assim, programa e livro didático se tornaram itens indissociáveis e se reduziram um ao outro: **o Programa era o livro e o livro era o Programa**. Situação essa que verificamos na fala anterior do José Afonso e na fala a seguir do Nion.

N: Cada professor tinha a responsabilidade de cumprir o programa. No meu caso o programa de cada série era constituído por todos os capítulos do livro adotado.

Imaginamos qual era a situação dos professores não habilitados, que ao

começarem a lecionar assumiam como objetivo ministrar todo o conteúdo do livro, como é possível perceber na fala do professor Sebastião.

S: E o ideal do curso era que todo o conteúdo daquele livro fosse passado para os alunos. Dificilmente chegava, às vezes tinha uma matéria no fim que a gente não via.

Pudemos perceber que as normas baixadas pelo MEC, entre elas as relacionadas aos programas de ensino, não eram elementos discutidos no âmbito da instituição de ensino. Logo, se o professor já não tivesse esclarecimento sobre o que vinha a ser esse “programa”, de fato, programa e livro se reduziam à mesma coisa.

A presença do programa/livro didático era tão forte, que extrapolar o que era colocado nos mesmos poderia gerar inclusive questionamentos/queixas, como foi relatado pela professora Zaíra.

Z: [...] eu conseguia fazer o programa todo, antes do final do ano o programa da matemática já estava pronto. Aí eu estudava com eles, eles pediam: *“Ah, eu quero saber isso”*. E esse negócio de eu fazer a tabela e fazer o gráfico, e teve uma aluna que foi fazer queixa lá na direção porque eu estava dando essas coisas, não eram do programa, e ela criou um caso, foi uma confusão.

Quanto ao planejamento anual realizado pelo professor, uma vez que o mesmo deveria estar de acordo com o programa, o livro didático ocupava o centro do planejamento. Assim, determinar quais conteúdos, a sequência, tempo previsto em cada conteúdo, eram elementos definidos pelo livro.

O: Cada programa era adotado por meio de uma portaria, e o livro respectivo trazia, quase sempre, nas primeiras páginas, aquele programa completo. E aquilo facilitava o professor a elaborar um plano anual de ensino, dividindo aquele programa pelo número de aulas semanais, mensais e anuais, de modo que no fim do ano houvesse esgotado quase todo, ou todo o livro.

Quanto ao planejamento das aulas, eram desenvolvidas a partir do programa anual, e este era organizado a partir do livro. Para planejar a aula o professor do Lyceu recorria ao estudo do trecho do livro que trazia o conteúdo previsto.

S: Aí, esse planejamento didático que a gente faz hoje, o plano de aula, naquela época não fazia não. O livro é que era o plano de aula, o livro era o plano do curso.

A partir de meados dos anos 1960 começa a se verificar algumas modificações quanto a essa apropriação do livro didático, com a entrada de novos professores habilitados ou em formação, que têm o livro como um elemento

presente, mas buscavam novos materiais ou consultavam diferentes livros. Ainda assim, é algo presente a prática de ter o livro como elemento central do planejamento.

Até aqui trazemos uma caracterização geral deste planejamento, mas longe de uma presença homogênea, podemos distinguir duas formas de planejamento predominantes na qual o livro didático figura: O livro didático adotado é a única referência; Além do livro didático adotado, o professor recorre a outros livros. Identificamos ainda uma terceira prática de apropriação do livro, porém presente apenas na fala da professora Zaíra: O professor recorre a outros livros didáticos além do adotado, e acrescenta o uso de outros recursos didáticos.

Uma vez que o livro didático era um elemento tão presente, como se dava a escolha do mesmo? Identificamos duas situações:

O professor adotava o livro que os outros professores estavam usando:

o professor recém-chegado à instituição, e sem familiaridade com os livros que estavam sendo adotados, optava pelo mesmo livro que os outros professores estavam usando ou mesmo lhe era indicado o livro assim que entrava, sem maiores preocupações com as características do mesmo. Como o professor José Afonso coloca, se você “estava lá para dar aula de 3ª série, então já tinha o livro, [...] então você entrava já tinha o livro”. No caso dos professores sem experiência docente especificamente, era uma forma de se adequar ao ensino da instituição, como podemos notar na fala do professor Sebastião, que acha “que foi a professora lá que falou que já adotavam antes. Aí, como eu não tinha muita experiência pedagógica, aí eu adotei esse livro”.

O professor escolhia o livro a ser adotado: geralmente, o professor tinha autonomia para escolher o livro, e o que alguns entrevistados destacam é que não havia tantas opções a ponto de ser um problema se decidir entre vários títulos. Essa situação e a mudança quanto à quantidade de opções ficam claras na fala do professor Orlando, que contrapõe um primeiro momento em que não havia opções que justificasse a preocupação com a escolha do livro, e um segundo momento, com o advento de novos livros, em que o professor tinha autonomia de escolher.

O: A escolha dos livros didáticos. Não havia dificuldade nenhuma, absolutamente. [...] dos primeiros tempos, era o livro do Jácomo Stávale. E era o único que existia. Você não tinha que escolher, era adotar o que havia e pronto. Quando evoluiu mais um pouco, aí começaram a aparecer outros livros. Em matemática por exemplo, apareceu o do professor Ary Quintella,

todos de matemática clássica. Depois veio o livro do professor Osvaldo Sangiorgi, esse já um livro bem mais moderno [...] Isso, o professor escolhia o livro que ele queria. Estou dizendo aí, não tinha muito o que escolher, porque era o que existia, só existia aquele, não tinha outro né, e pronto.

Podemos ver posição semelhante na fala do professor Nion, que lembra que o “professor escolhia o livro que melhor se ajustasse ao seu estilo de dar aulas”. Percebemos, a partir da possibilidade do professor escolher o livro, a convivência entre livros antigos e novos, o que se verificaria também com a inserção da Matemática Moderna em novas publicações.

O: Eu por exemplo, fiquei com o do Jácomo Stávale, o antigo, porque eu achava que era mais profundo e pronto. O outro era mais moderno, muita figura, apresentação gráfica mais bonita, etc. Mas eu tenho a impressão até hoje de que ele não tinha tanta profundidade quanto o do Stávale, mas muitos professores preferiram esse.

Ressaltamos que o professor Orlando adotou o mesmo livro que usou enquanto estudante do ginásio na segunda metade da década de 1940, e que enquanto professor adotou até por volta de 1961. Assim, os livros mais antigos eram adotados até que não mais fossem reeditados, dando lugar às novas publicações, como de Osvaldo Sangiorgi.

Z: Quando o autor tinha a aprovação do MEC, aí as editoras faziam. Depois as editoras foram parando de fazer. Aí você tinha que adotar o que tivesse, e que tivesse a teoria dos conjuntos. E era assim, o professor tinha mais liberdade de escolher livros, ele escolhia o livro que ele queria.

O quadro abaixo ilustra os livros adotados pelos professores entrevistados e o respectivo período de atuação, o que nos possibilita analisar essa coexistência, da matemática clássica com a Matemática Moderna. E com os livros começa a surgir um novo elemento no cenário goiano: o Movimento da Matemática Moderna.

Quadro 7: Livros didáticos de matemática adotados pelos professores entrevistados

Professor	Período de atuação no Lyceu	Livro(s) adotado(s)⁹²
Egídio Turchi	1947-1964	Jácomo Stávale/Osvaldo Sangiorgi
Floraci Issi	1965-1968/1969	Ary Quintella/Osvaldo Sangiorgi
José Afonso Rodrigues Alves	1963-1970	Ary Quintella
Nion Albernaz	1953-1962	Ary Quintella/Thales Melo de Carvalho
Orlando Ferreira de Castro	1954-1965	Jácomo Stávale
Sebastião Ney Otero	1967-1968	Scipione de Pierro Neto
Zaíra da Cunha Melo Varizo	1963-1967	Osvaldo Sangiorgi/Manoel Jairo Bezerra

Fonte: entrevistas cedidas para a presente pesquisa

O uso e apropriação do livro sofrem mudanças (assim como o próprio livro didático) ao longo das décadas de 1950/1960, mas ainda permanece como elemento indissociável da aula de matemática, se encaixando na acepção de cultura material de Vidal (2009) e Souza (2005). O livro didático adotado em determinada turma, mesmo para os professores para os quais o livro figura como mais um recurso, existindo a opção de incrementar a aula com outros livros e outros materiais, ainda assim, permanece como elemento central. As características dos livros adotados também sofrem mudanças, os livros tidos como de matemática clássica aos poucos vão dando lugar aos que trazem a Matemática Moderna. Mas ainda assim, os dois convivem, visto que no colegial os livros ainda seguem a estrutura da matemática clássica. E é com essa mudança dos livros que tratamos do Movimento da Matemática Moderna em Goiás.

7.1.1 – A Matemática Moderna chega a Goiás

Meu primeiro encontro com ela se deu via livro de Osvaldo Sangiorgi, enviado pela Editora Nacional em 1963. Foi uma grande surpresa abrir o pacote de livros encomendados à editora, fornecedora dos livros didáticos para o Ginásio que dirigia. O tamanho do livro era maior, a capa mais colorida, estava acompanhado de um livro em brochura destinado ao aluno. A medida que virava suas páginas, me surpreendia com seu conteúdo. A primeira impressão é que teria que estudar muito para apreender os novos conceitos. Sem entender o porquê da mudança do programa, nem ao menos atentei ao adjetivo “moderno” que aparecia na capa do livro. Só mais tarde, frente às dúvidas que surgiam, dei-me conta que para um mundo

⁹² Não fazemos distinção entre os livros do ginásial e colegial.

novos que estavam desmontando o programa anterior, ao qual estava tão familiarizada, poderia não ser suficiente (PINTO, 2008, p. 133).

A epígrafe que abre esta seção ilustra o que imaginamos foi a reação de diversos professores frente à inserção da Matemática Moderna nos livros didáticos, situação essa que podemos presumir ocorreu em várias cidades do Brasil frente a tal inovação. Exemplo disso é o fato do trecho acima se referir à experiência de uma professora de matemática do ginásio no interior do Paraná. Mas, quando surgiu a Matemática Moderna e o que veio a ser o Movimento da Matemática Moderna?

Já na virada do século XIX vemos os primeiros movimentos visando discutir uma nova estruturação da matemática escolar. É em 1908, em Roma, durante a realização do IV Congresso Internacional de Matemática que começa a tomar forma um movimento de modernização da matemática que visava a reestruturação do currículo em nível internacional. Quase meio século mais tarde, novas propostas com relação à estruturação do currículo de matemática começam a movimentar o cenário internacional (MATOS & VALENTE, 2007).

Este movimento, que viria a ser conhecido como Movimento da Matemática Moderna (MMM), começou a ganhar forma após a segunda guerra mundial, principalmente na década de 1950, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, visando uma reorganização do ensino de matemática, que sofreu forte influência das ideias bourbakistas (GUIMARÃES, 2007).

No Brasil, a Matemática Moderna é introduzida na década de 1960, a partir principalmente da iniciativa de Osvaldo Sangiorgi, cujos livros didáticos foram amplamente adotados, e dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM). Mas e em Goiás? Como se deu os primeiros contatos dos professores com a Matemática Moderna?

A inserção do MMM em Goiás se deu na contra mão, uma vez que a maioria dos professores eram leigos ou cuja formação se resumia aos cursos da CADES, e não haviam estudado a Teoria dos Conjuntos quando cursaram o ensino secundário. Aqui temos duas situações:

- Aqueles professores habilitados e que estudaram Teoria dos Conjuntos no ensino superior, e logo já tinham familiaridade com o que era proposto pela Matemática Moderna.

Z: A Matemática Moderna, quando eu era estagiária no Colégio de Aplicação, estava começando a ser aplicada. Era o Sangiorgi... era Sangiorgi o nome dele? Não sei se você conhece. Eu tenho até ainda um livro didático dele. E ele foi um dos primeiros que instituiu. Ele era de São Paulo. Eu então tinha esses livros que comecei a trabalhar também.

- Os professores não habilitados que entraram em contato com os conteúdos introduzidos com o advento do MMM por meio dos livros didáticos que adotavam nas turmas que lecionavam, uma vez que na época em que eram estudantes essa nova proposta ainda não havia sido introduzida.

F: É que o do Osvaldo Sangiorgi já vinha a introdução da Teoria dos Conjuntos que não tinha no do Ary Quintella. Já foi uma época posterior. O Ary Quintella era aquele livro tradicional, matemática mesmo tradicional. E quando introduziu a Teoria dos Conjuntos, deve ter sido ali por 1963, 1964, que a gente veio a tomar conhecimento. Então, alguns anos depois o Lyceu... nessa época eu ainda morava no interior. Apareceu, e eu comecei a estudar isso sozinha. Depois, quando a gente veio para cá é que a gente teve esclarecimento, alguma dúvida que a gente tinha, tinha onde consultar. No interior não tinha a quem consultar.

No caso específico da professora Floraci é importante ressaltar que apesar de seu contato inicial ter sido via livro didático de matemática, posteriormente cursou a licenciatura em matemática. Um caso que ilustra o contato unicamente via livro didático é o do professor Sebastião:

S: Esse livro na época, com relação à matemática que eu tinha estudado, ele estava inserido na Matemática Moderna. Teoria dos Conjuntos que eu não tinha visto isso quando estudei. [...] Foi no livro do Scipione Neto. Nos primeiros capítulos trazia, chamava Matemática Moderna. Eu vi isso lá. Aí os dois capítulos iniciais eram diferentes da matemática que eu tinha estudado. Falava sobre os conjuntos.

Com a chegada e adoção dos livros que traziam a Matemática Moderna, verificam-se diferentes graus de resistência, além da dificuldade de alguns frente a uma estruturação nova do conteúdo matemático, que também é mencionado por Pinto (2008). Para os professores sem formação específica em matemática, a teoria dos conjuntos aliada a todo um simbolismo representava uma dificuldade a mais, pois não tinham familiaridade com o conteúdo que não experienciaram sequer na época de estudante.

JA: Aquilo foi um transtorno na vida dos professores porque começou a achar o seguinte, ninguém aprendia nada se não soubesse, se não começasse por conjuntos. Você não estudava porque poucas pessoas tinham curso superior, você começava a estudar teoria dos conjuntos. Mas quem não era... não tinha formação, aí você tinha que mexer com teoria dos conjuntos, resultado: decorava um bocado daquelas coisas ali e no fim, eu

acho que em vez de ajudar, aquilo foi feito pensando em dar uma visão mais ampla assim, em vez de ajudar piorou. [...] E complicou porque quando começou aqueles sinais, pertence, e está contido, e implica, e não sei o que. Então aquilo ali foi uma complicação, você tinha que decorar aquelas tabelas de lógica, verdadeiro e falso, falso e verdadeiro, então aquilo era... decorava.

Os professores habilitados viam como desnecessário aquele simbolismo e de um nível de abstração muito grande para os alunos do secundário, ainda mais do ginasial. Então, o que fazer? Detectamos diferentes posturas frente a essa inserção. Para aqueles que nunca haviam estudado Teoria dos Conjuntos e pela primeira vez se deparavam com a Matemática Moderna, a saída era estudar o que o livro trazia e seguir o mesmo. A professora Zaíra descreve como os professores leigos lidavam com essa situação:

Z: Por exemplo, eles tinham dificuldade, porque nunca tinham estudado teoria dos conjuntos. Reclamavam, e eles não sabiam direito, então ficava rígido, porque quando você não sabe você não sai da linha. Você segue à risca. Então muitas vezes segue à risca. Inclusive, antigamente, tinha fiscais, que fiscalizavam se estavam fazendo os programas, que olhavam os diários de classe. Hoje em dia você nem faz diário de classe todo dia. Eu que detesto diário de classe. (*risos*)

Essa “rigidez”, o “não sair da linha” e o “seguir à risca” colocados pela professora Zaíra caracterizam, a nosso ver, uma prática tecnicista e que se valia da memorização, características essas que também aparecem na fala do professor José Afonso, ao afirmar que quem “não tinha formação, aí você tinha que mexer com teoria dos conjuntos, resultado: decorava um bocado daquelas coisas ali [...]”.

Para aqueles que tinham formação, faziam as adaptações que julgavam necessárias, assim, amenizavam o uso da nova simbologia e termos adotados. Com a inserção da Matemática Moderna, ainda se verificava a permanência da matemática clássica, fosse nos livros adotados, fosse na abordagem do conteúdo. No trecho a seguir, fica clara essa não apropriação da Matemática Moderna, que era trabalhada da mesma forma que anteriormente à sua inserção.

S: Não tinha Teoria dos Conjuntos. Ninguém falava nessa palavra “Conjunto”. O Scipione já tinha, os dois primeiros capítulos de conjunto. Intersecção de conjunto, união, etc. Aí falava, dava uma rápida pincelada na Matemática Moderna, depois caía no tradicional mesmo. Que tinha, por exemplo, razão e proporção. Falava o que era razão, tá certo? Aí tinha os exercícios. Aí depois falava proporção, aí tinha outros exercícios lá, propriedade, isso tudo. Depois essa parte teórica e depois os exercícios que era aplicação dessas propriedades. (...) O restante me parece que era igual.

Era igual ou eu fazia ser igual, eu não sei. Mas aí eu dava essa teoria de conjunto, que era bem simples os primeiros capítulos, depois entrava na disciplina.

Os livros adotados no colegial ainda seguiam a estruturação da matemática clássica, como os do Manoel Jairo Bezerra. No ginásial, mesmo com a inserção dos livros que traziam a Matemática Moderna, ainda se verificava a adoção por parte de alguns professores dos livros clássicos, como do Jácomo Stávale e Ary Quintella. Mas à medida que estes livros deixaram de ser reeditados, paulatinamente os professores se viram impelidos a adotar os livros que traziam a “nova matemática”, o que não necessariamente significava a apropriação dessa nova abordagem.

Frente a tantas dificuldades, que tipo de suporte tiveram esses professores com o advento da Matemática Moderna? Pesquisas apontam que Sangiorgi, por meio do GEEM, ministrava palestras em diversas regiões buscando disseminar o ideário da proposta. Em Goiânia, dois dos entrevistados mencionaram a sua vinda, mas não localizamos documentos a respeito nem pudemos determinar uma data mais exata, logo, não podemos afirmar até que ponto essa possível vinda teria afetado a prática dos professores quanto à apropriação da Matemática Moderna.

O que podemos perceber a partir do relato dos professores é que os professores não assimilaram a essência que o MMM disseminava. As características que identificamos nos levam a concordar com as conclusões apontadas por Sousa (1999 apud PINTO, 2007).

Prosseguindo em sua análise Sousa (1999), apoiada em depoimentos de professores que ministraram aulas de Matemática Moderna, afirma que independente das abordagens pedagógicas propostas pelo movimento, o ensino esteve pautado no formalismo e para isso os professores apegaram-se ao tecnicismo e ao livro didático, único recurso disponível para muitos professores introduzirem os novos conteúdos (PINTO, 2007, p.107-108).

Assim, frente a uma nova estruturação do conteúdo matemático, verificamos que os professores que lecionaram no Lyceu, em sua maioria sem formação específica e desconhecendo esses novos conteúdos, passaram a desenvolver uma prática voltada para a memorização, e tinham no livro didático a única referência para conhecerem a Matemática Moderna.

7.2 – O mestre entra na sala de aula

Seguindo a distinção das diferentes fases da prática docente do professor de matemática apontadas por Llinares (2000), nos detemos agora na segunda fase, aquela que acontece no espaço da sala de aula, que implica no desenvolvimento de elementos previstos na primeira fase.

Caracterizar a aula como predominantemente expositiva não seria algo inesperado. Nem seria uma grande contribuição analisar a prática docente do professor de matemática na década de 1960 para se chegar a uma conclusão um tanto óbvia. Sim, a aula era predominantemente expositiva. Mas buscamos focar outros aspectos relativos às diferentes formas de se apresentar um conteúdo matemático. Nessa perspectiva, caracterizamos a aula dos professores a partir da maneira como era introduzido o conteúdo e seu desenvolvimento, e chegamos a dois métodos de ensino da matemática: um dedutivo e outro indutivo.

O que chamamos por ensino dedutivo se caracterizava pela introdução da definição ou teorema, acompanhado ou não da demonstração, e seguido de uma série de exercícios para aplicação. Sem dúvida, podemos afirmar que o ensino dedutivo era predominante, com uma grande carga na repetição e memorização. O professor Orlando descreve uma típica aula de matemática:

O: As aulas eram passadas no quadro negro a giz. Todos os alunos tinham o livro, de um modo geral, e um caderno para anotar. Então tinha pra cada disciplina um caderno, e levava pouco livro na aula, não levava um monte. O aluno levava na mão o caderno e o livro.

Logo no início da fala do professor Orlando nos deparamos com quatro objetos da cultura material escolar: o quadro negro, giz, o livro didático e o caderno. O quadro negro e giz se constituíram em principais (às vezes único) recursos do professor de matemática. Era por meio dessa dupla que geralmente se dava a apresentação do conteúdo, principalmente no método dedutivo. Na sequência o livro didático, que discutimos em seções anteriores a sua apropriação por parte do professor, mas que também se faz presente no cotidiano escolar do aluno, mas com menos ênfase do que no cotidiano do professor. E por último o caderno, objeto principal nas atividades do aluno. Na sequência, o professor Orlando descreve a forma de apresentação do conteúdo.

O: [...] De um modo geral era necessário o professor dar toda uma... fazer uma exposição sobre um assunto. Decorar aquilo que fosse necessário decorar. Em trigonometria, por exemplo, decorar o que é seno, o que é tangente, o que é cotangente. Precisa saber e deduzir todas as fórmulas com toda a racionalidade possível. No curso ginásial, existem diversas fórmulas em álgebra, por exemplo, que precisavam ser decoradas. Uma das partes que a turma considerava mais difícil era equacionar um problema. O professor passava um problema e o aluno lia o problema e tinha que transformar o que estava escrito em linguagem portuguesa, para a linguagem matemática, de símbolos, ou de letras, obtendo as fórmulas alfa numéricas. E os alunos de modo geral eram obrigados a saber deduzir, decorar e aplicar as fórmulas. E em matemática do ginásio não há muita fórmula para decorar.

Percebemos a ênfase na memorização e dedução de fórmulas. Temos ainda um elemento que consta na fala do professor Orlando: a preocupação com a linguagem matemática.

O destaque no ensino dedutivo caía na resolução de exercícios, que eram feitos em sala ou passados para casa uma lista do livro didático. A importância dos exercícios na compreensão do conteúdo era fundamental, como transparece no relato do professor Sebastião.

S: Fazia uma definição rápida e depois partia para o exercício. Era no exercício que tinha um entendimento todo. E era assim, era giz e quadro, mais nada. (...) Aí eu pegava, passava a matéria, expunha, mostrava a parte teórica, dava uma pincelada rápida, resolvia uns exercícios e mandava para eles resolverem os exercícios. Quem terminasse primeiro ia no quadro e resolvia. Eu utilizava isso.

O ensino indutivo da matemática, ao contrário do dedutivo, tinha uma incidência menor. Se caracterizava pelo uso da heurística e materiais concretos auxiliares que levassem o aluno à reflexão, e através do questionamento a generalização de alguma propriedade matemática. O professor Egídio descreve a sequência de uma aula de matemática que costumava ministrar.

E: A definição é a última coisa. Esse é um princípio filosófico que a gente pode realmente por a definição e explicar. Mas eu preferia ir levando, é o tal do método socrático, você chega a uma definição através de perguntas. As perguntas vão levando a conversa de tal maneira que no final a verdade que você quer provar fica evidente. Não é escrever a definição e depois explicar, que também é um sistema. Mas eu não seguia esse sistema. Eu, primeiro, quando ia explicar, por exemplo – você está falando em matemática –, explicar um teorema, primeiro recordava todos aqueles princípios que iriam demonstrar o teorema, e depois, dentro da lógica, porque a geometria, a matemática, tem uma lógica a qual não se pode fugir. Agora, ao explicar, eu escrevia no quadro negro, perguntava aos alunos: “Até aqui vai bem? Tá claro até aqui?” Sempre tinha um ou outro que dizia “Não entendi”, “Por que?”. Aí eu explicava mais uma vez. Mas chegava às vezes a um ponto

que eu dizia: “Olha, a maioria já entendeu. Quem não entendeu eu posso ficar aqui na hora do recreio. Se alguém quiser que eu dê mais uma explicação sobre isso.”

Na fala do professor Egídio identificamos a ênfase nas perguntas ao iniciar um novo conteúdo para, a partir dessas perguntas, chegar à definição desejada. Independente do método de ensino ser dedutivo ou indutivo, temos a presença do livro didático. O livro didático figura como um elemento constituinte da cultura material da escola, no entanto é muito mais presente na atuação do professor do que do aluno. O aluno recorria ao livro basicamente para resolver as listas de exercícios passadas pelos professores, sendo que o caderno desempenhava um papel mais importante neste caso.

Mas o que falar dessa prática em sala de aula e as normas quanto a essa estruturação? Visto que o programa ditava o planejamento, retomamos este elemento para buscar compreender a prática docente e a sua relação com as normas ditadas, neste caso as orientações metodológicas para o ensino da matemática no secundário. A Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário – aqueles expedidos pela Portaria nº 966, como visto anteriormente – e as instruções metodológicas das mesmas, onde nos detemos nas instruções metodológicas de matemática.

Longe de ditar técnicas ou metodologias a serem seguidas, as Instruções Metodológicas para o Ensino de Matemática expedidos na Portaria nº 1.045 trazem algumas considerações de natureza bem abrangente acerca do ensino da disciplina. Destacamos alguns desses elementos:

1. O aluno não deve ser encarado como um receptor passivo de conhecimento;
2. Cada assunto deve ser ilustrado com aplicações e exemplos visando despertar a atenção e interesse;
3. A unidade da matemática deve ser evidenciada;
4. Nos primeiros anos do curso ginasial o ensino deve ter caráter eminentemente prático e intuitivo;
5. Despertar, ainda no curso ginasial, o sentimento da necessidade da justificativa, da prova e da demonstração, introduzindo-se o método dedutivo;

6. Fugir da memorização, do uso abusivo de definições, atribuindo significado aos termos empregados;
7. O exercício e exemplos deverão acompanhar a explicação da matéria, entremeando-se com a sua exposição, e buscando sempre a iniciativa do aluno;
8. O importante é ensinar bem, e não ensinar muito.

Quanto ao método dedutivo, que as instruções metodológicas trazem, podemos concluir a partir do discurso dos professores que as aulas assumiam essa característica, como na fala do professor Sebastião: “Aí o professor escrevia lá o que tinha que falar, alguma definição de matemática. [...] A parte teórica de matemática você dava uma... fazia uma descrição geral e partia para o exercício.”

No entanto, existem duas ressalvas a serem feitas neste ponto. Primeiro, nas Instruções Metodológicas não é explicitado o que caracterizaria esse método dedutivo, dando margem a diferentes formas de inseri-lo. Segundo, apesar de caracteristicamente dedutivo, o ensino de matemática relatado por alguns dos professores deixa transparecer um aspecto de repetição e memorização, o que contradiz o sexto item.

A iniciativa do aluno, que é citado no sétimo item, é verificada em algumas falas, quando o professor buscava a participação do aluno na resolução de exercícios ou na correção de alguns, mas ainda assim o foco está na figura do professor. O professor é a figura central do processo de ensino e aprendizagem.

N: No final de cada semana, eu relia todas as lições, que seriam dadas durante a semana. Preparava todos os exercícios e procurava usar o maior número de sinônimos possíveis para que o aluno conseguisse aprender, repetia a mesma fala por várias vezes até sentir que toda a classe tinha entendido o assunto.

Ainda, no oitavo item, verificamos uma contradição na própria orientação metodológica. De um lado temos que o importante é ensinar bem, e não ensinar muito, por outro lado temos que o Programa deveria ser cumprido integralmente. Logo, pelo relato dos professores, prevalecia “cumprir o programa”, ou seja, quantidade ao invés de qualidade.

A fala dos professores traz indícios de influência da formação que tiveram.

Principalmente no caso dos professores que não eram habilitados, a estruturação da aula obedecia à experiência vivenciada.

S: Naquela época aula não tinha muito recurso didático. Era o giz e quadro. Aí o professor escrevia lá o que tinha que falar, alguma definição de matemática. As aulas que eu tive também foram iguais às que eu passei para a frente. [...] A aula minha parecia muito com a aula que eu tinha assistido. As aulas que eu tinha assistido, se eles faziam assim, expliquei para eles. Expliquei para eles [os alunos] da mesma forma.

No caso do professor Orlando, além de manter o mesmo livro didático que usava enquanto aluno, a descrição de sua aula se assemelha em alguns pontos com as aulas que descreve de seus professores, quando fala do ginásio que cursou, que os professores “resolviam no quadro negro, numerosos problemas e passavam tantos outros, daqueles que estavam por resolver para gente resolver em casa.”

Apesar de uma perpetuação de um modelo de aula já instituído e arraigado na prática de diversos professores, verificamos a inserção de novas práticas. No entanto, essa inserção encontrava resistência, o que fica explícito na fala da Zaíra.

Z: (...) eu dava aula muito assim diferente. Houve alguns, vamos dizer, atritos, porque eles davam aula de matemática, um monte de exercício, então eu já fazia um ensino diferenciado, fazia uns trabalhos diferentes de didática, e dava problemas, por exemplo, com relação à vida.

Um elemento que merece destaque é o fato de nenhum dos professores entrevistados terem mencionado a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Por um lado, três dos entrevistados saíram do Lyceu na primeira metade da década de 1960, e lecionaram predominantemente na década de 1950, tendo vivenciado por mais tempo as normas referentes à Portaria nº 966 de 1951. Assim, a LDB de 1961 e a maior autonomia que esta trazia aos Estados na elaboração dos programas de ensino não os teria marcado enquanto professores do secundário. Por outro lado, nos causou estranheza que os outros professores não tenham mencionado a LDB. Isso nos leva a concluir que apesar das normas, era muito mais forte as práticas escolares estabelecidas na instituição, como a de associar o programa ao livro didático, que se constata na fala dos professores que lecionaram na década de 1950.

Frente aos diferentes relatos constatamos a presença de diferentes práticas, mesmo que algumas predominantes, o que caracteriza a cultura híbrida de que trata Vidal (2009). Neste cenário, vemos coexistência de livros de matemática clássica e

da matemática moderna, método de ensino dedutivo e indutivo, um ensino centrado no professor que aos poucos muda o foco para o aluno. Enfim, este cenário traz as permanências e mutações da cultura escolar ao longo da década de 1960 vistas a partir do olhar do professor de matemática.

Capítulo 8

“O nosso velho e bom Lyceu...”

“Olha, o Lyceu era... a gente fala assim, dar aula no Lyceu naquela época, na década de 1960, você tinha muito mais status do que dar aula numa universidade hoje, porque o Lyceu era uma referência, ele era uma referência, quer dizer no estado, tanto é que o estudante para ingressar no Lyceu era uma espécie de vestibular; fazia uma seleção que era como se fosse um vestibular, de modo que era a classe privilegiada, a classe mais privilegiada de Goiânia que estudava no Lyceu.”

Professor José Afonso, Entrevistado

“Mas no Lyceu era muito comum, por exemplo, haver um comício que começava lá no pátio, o cara subia num tamborete e fazia um discurso e a turma não entrava mais na sala de aula, e saía pela rua.”

Professor Egídio, Entrevistado

Desde sua instalação em 1847, ainda sob o nome de Lyceu de Goiás, o Lyceu ostentou um status que carregou durante décadas, e cujas reminiscências podemos verificar ainda hoje. A importância que tinha era tamanha que a informação equivocada na época de sua criação de que teria sido a segunda escola secundária do país se perpetuou até os dias atuais. Tal fato verificamos em um histórico da instituição da década de 1970 (Anexo I) e uma crônica escrita em 2007 (Anexo II), e mesmo em conversas informais com pessoas que trabalharam e/ou estudaram no Lyceu nos “tempos áureos”, afirmando com orgulho: “o Lyceu foi a segunda escola secundária do país!”

Independente da ordem de sua criação – o que Bretas (1991) esclareceu⁹³ – o Lyceu, como instituição escolar referência durante décadas em Goiás, acompanhou as mudanças vividas pela educação no Brasil e as sentiu primeiro que qualquer outra instituição no cenário goiano. Foi o ambiente do Lyceu que recebeu os alunos goianos com perfil cada vez mais diversificado. E foi esse mesmo ambiente que abrigou os professores de matemática, que vivenciaram tantas

⁹³ Bretas (1991) traz uma nota na página 426 na qual discute esse equívoco.

mudanças ao longo dos anos, quando esse professor permanecia por longo tempo na mesma instituição e era referência na cidade, e mesmo os professores que vieram em seguida e que pouco tempo permaneceram.

É a partir da visão do professor de matemática que desenvolvemos este capítulo, tratando da cultura escolar, em que ganha destaque o aspecto da “transição”. Assumimos aqui que a transição difere da ruptura, pois ruptura é algo pontual, em que existe a extinção de um elemento para dar lugar a outro, em que é possível determinar um tempo e um espaço. Entendemos que a transição é processual, e por ser processual é preciso voltar o olhar para um espaço de tempo maior. Por isso, ao falarmos do aspecto de transição presente no ensino da matemática na década de 1960, é preciso retomar elementos das décadas anteriores, principalmente 1940 e 1950, para vislumbrar as mudanças que se processaram. É justamente esta finalidade do presente capítulo, que vem tratar das transformações que a educação brasileira sofreu ao longo da década de 1960, representada pela figura do Lyceu de Goiânia, onde direcionamos nosso olhar para as permanências e mutações da cultura escolar sentidas pelo professor de matemática.

8.1 – A realidade educacional vista a partir do Lyceu de Goiânia

Desde o início, o Lyceu foi tido como o colégio das elites. Mesmo sendo um colégio público, os exames admissionais, tidos como muito difíceis e concorridos, determinavam aqueles que seriam aceitos na instituição. O Lyceu era o colégio daqueles que podiam passar nos exames admissionais, e tinha mais chance aqueles que cursaram um primário de qualidade. Assim, as famílias de maior poder aquisitivo eram as que tinham possibilidade de propiciar um curso primário de qualidade a seus filhos, logo, se criou a imagem de colégio das elites. Mas, essa imagem mantida durante décadas, começa a sofrer abalos na década de 1960. Se antes, o ensino secundário era para poucos, agora, a demanda cresce descomensuradamente. A escola de elite está dando lugar à escola de massa.



Fonte: Lyceu de Goiânia. Década de 1940. Sílvio Berto. Goiânia – GO. Acervo MIS-GO

A demanda por educação a nível secundário no Brasil cresce. Esse aumento na década de 1960 já vinha se processando desde as décadas anteriores. A distribuição populacional muda, de predominantemente rural para urbana, e simultaneamente cresce o número de escolas. O professor Orlando representa esse contexto, da família que se muda do ambiente rural para a cidade em busca de oportunidades. Frente ao futuro que aguardava Orlando e seus irmãos, Orlando narra a decisão de sua mãe, de se mudar da fazenda para a cidade, em busca de educação, mesmo enfrentando situações adversas. Primeiro se mudam para Buriti Alegre, uma cidade do interior goiano. Mas ao se mudarem para a cidade do interior, após concluírem o primário, surge outro problema: como continuar os estudos?

O: E em Buriti Alegre, no Colégio Buriti, nós terminamos o curso primário, eu, meu irmão, umas primas e outras pessoas do lugar. Terminamos o curso primário e não havia em Buriti Alegre outra... escola de nível mais elevado, era só o primário. A minha mãe, que foi criada na roça, não entendia bem do assunto de estudar. Mas ela conversava muito com pessoas mais evoluídas sobre o assunto e alguém falou pra ela: *“Oh, esses seus filhos são inteligentes, estudiosos. A senhora precisa dar um jeito deles estudar até virar doutor”*. Então a minha mãe incutiu aquilo na cabeça. *“Meus meninos têm que virar doutor”*. Quando terminamos o curso primário, não havia jeito de continuar os estudos em Buriti Alegre. Então o que que faz? Aí ela se pôs a perguntar como é que faz.

Na esperança de possibilitar um futuro melhor aos seus filhos, a mãe de Orlando se lança então no desafio de se mudar para a capital do estado, em 1944, onde seus filhos teriam a oportunidade de se tornarem “doutores”. Frente ao

crescimento do ensino secundário no país e em Goiás, também ocorre o crescimento de Goiânia, fundada na década de 1930.

Com o aumento da demanda por educação, entra em cena a problemática da falta de professorado, ainda mais habilitado. Era preciso lançar mão do que houvesse, e o governo investia em medidas/campanhas emergenciais nesse sentido, como era o caso da CADES. Na falta de professores, era preciso contratar quem se mostrasse disposto e tivesse facilidade. O professor Orlando descreve essa situação, inserindo elementos que discutimos no Capítulo 7 sobre o perfil do professor.

O: Naquele tempo era assim, advogado dava aula de matemática, de química, de física, de qualquer coisa, não podia exigir muito porque não havia outro jeito. O Estado de Goiás estava saindo daquela letargia de duzentos anos e começando a evoluir, então nesta fase de evolução foi necessário lançar mão dos valores da época, capacitados ou não, mas que continuasse a evolução do Estado.

Além da expansão do ensino secundário, o início da década de 1960 conta com a presença de duas universidades no cenário goiano: a Universidade Católica de Goiás e a Universidade Federal de Goiás. A criação e consolidação destas também esbarrou na falta de professores, o que fez com que alunos que ainda estavam cursando a graduação assumissem aulas no curso superior, como o caso do professor Egídio. Este último destaca a competência dos professores do Lyceu associando com a absorção de professores pelas universidades.

E: Para você ter uma ideia do gabarito do corpo docente, eu vou te dizer, quando surgiram as primeiras faculdades, os professores não vieram de fora não. Foram todos buscados no Lyceu.

Ainda, nos relatos ganha destaque o fato de vários professores do Lyceu terem ido lecionar no ensino superior. O professor Orlando lembra que diversos “professores do Lyceu da época, aqueles que tiveram oportunidade, foram pra Universidade Federal de Goiás.” Entre os entrevistados, três foram para a UFG na década de 1960: Egídio, Orlando e Zaíra. No caso da professora Zaíra, esta relata que em decorrência da carga de trabalho, teve que optar entre o Lyceu e a UFG, e optou pela UFG.

A criação das duas universidades e, posteriormente, dos cursos de matemática, traz ainda um novo sujeito: o do professor habilitado na própria região, representado pelas figuras do professor José Afonso e professora Floraci. São esses professores que aos poucos vão assumindo o ensino de matemática nas escolas

secundárias.



Fonte: Getúlio Vargas é homenageado por alunos do Lyceu. 1940. Antônio Pereira da Silva. Goiânia – GO. Acervo MIS-GO

Frente ao crescimento da demanda pelo ensino secundário, o Lyceu passa por dificuldades, pois com o aumento desproporcional do número de matrículas, o prédio já não abriga mais o número de estudantes. É preciso improvisar, e com isso há testemunhos em documentos que consultamos expedidos pela direção, de salas apertadas e abafadas, má ventilação e iluminação. Na figura abaixo trazemos um trecho de documento expedido pela direção do Lyceu para o Secretário de Estado a Educação e Cultura no final do ano de 1963⁹⁴.

1. Vencemos este ano escolar com grande sacrifício e graças a muita renúncia. Com uma matrícula de mais de 2.000 alunos, num edifício planejado para 400, foi realmente difícil. É verdade que o problema foi, em parte, superado para este ano com a construção das oito salas "pré-fabricadas". Entretanto, referi das salas não ofereceram o mínimo conforto; mas, os nossos alunos estiveram durante todo o ano na expectativa da construção de suas novas salas de aulas, como lhes havia sido prometido, e isto ia minorando-lhes o descontentamento que era geral.

Fonte: Arquivo do Lyceu de Goiânia. Documento: Colégio Estadual de Goiânia, Ofício de 28 de dez. 1963.

⁹⁴ A transcrição do documento na íntegra encontra-se no Anexo III

Tudo está em ebulição e o Lyceu é o caldeirão. O professor presencia todo este processo. O momento político do país passa por mudanças, existem momentos tensos. Os alunos se mobilizam, e o Lyceu é tido como o colégio dos movimentos estudantis, fama de revolucionário. Comícios que se iniciam no Lyceu e ganham as ruas da cidade, a polícia cercando o prédio, tumultos na porta do colégio.

E: (...) o Lyceu tinha uma fama de ser um pouquinho revolucionário. Os alunos eram facilmente impressionáveis com qualquer ideia que surgisse e eram capazes até de fazer greves. Aqui em Goiânia houve movimentos estudantis que partiram do Lyceu e chegaram a se tornar movimentos que causaram até problemas para o governo, para o Estado. Precisava chamar a polícia para dispersar os alunos, e de vez em quando havia uma cabeça quebrada pela polícia, então o sujeito lá no Lyceu ficava sendo – vamos dizer – paparicado porque tinha enfrentado a polícia. [...] o Lyceu, ao mesmo tempo que era o colégio padrão, ele era também uma espécie de foco de novas ideias e transformações que eles sonhavam que eram possíveis. Havia muito comício que iniciava na saída do Lyceu e acabava aqui na praça do bandeirante.

O contexto que o país vivia era delicado. O governo federal em crise, em 1964 ocorre o golpe militar. O então governador de Goiás, Mauro Borges Teixeira, é deposto. O nome do diretor e de um dos professores de matemática do Lyceu estão na lista divulgada pela ABIN⁹⁵ que foram retirados dos arquivos da extinta Comissão Geral de Investigações (CGI). Mas o que isso significaria? E o professor de matemática? Não, não houve interferência direta em sua prática docente. Mas o clima é de desconfiança no cenário goiano, como descreve José Afonso.

JA: Então era uma escola digamos referência, e a gente tinha prazer de lecionar no Lyceu, era muito gostoso, muito bom o trabalho, em que pesa foi uma época muito complicada, foi em 1964, período da ditadura militar começando. Então a gente viveu uma época assim de muita desconfiança, porque tinha professores que eram agentes do SNI. Eles entravam lá meio de paraquedas, não era uma coisa assim explícita, mas você tinha certeza que eles iam estar lá era para espionar. Então a gente não conversava à vontade. Você fazia qualquer hobby assim, você tinha que ter cautela naquilo que você ia falar porque era muito vigiado na década de 1960 no período da ditadura militar, no aspecto político foi muito difícil. Aí você tinha aqueles embates, movimento estudantil e tinha o diretório estudantil parece que chamava, então eles eram muito atuantes até mesmo do ponto de vista político. E vez por outra um colégio era cercado que os alunos iam fazer qualquer movimento, aí vinha a polícia cercando o colégio, aí era aquela dificuldade de negociação do diretor da escola com a polícia militar para deixar os alunos saírem, e aí ficava nem aluno nem professor podia sair, ficava cercado ali, então era um período do ponto de vista político muito difícil, complicado [...]

Com relação à movimentação dos estudantes, que é citada por José Afonso, e anteriormente destacamos uma fala de Egídio, temos ainda Floraci, que coloca:

⁹⁵ Agência Brasileira de Inteligência.

F: Após o golpe de 1964 foi um período em ebulição no país. Aqui em Goiânia eram concentrações na Catedral, greves no Lyceu, noutros colégios e noutros segmentos da sociedade. Bombinhas eram jogadas dentro de salas de aula no Lyceu para atrapalhar as aulas, pois nem todos os alunos aderiam à greve. Comigo nunca aconteceu. Acho que morreria de medo.

A dinâmica da escola começa a sofrer modificações. O lugar que o professor ocupa e a sua relação com o aluno, intermediado pela estrutura da instituição dá lugar a novas conformações.

8.2 – O professor imerso na cultura escolar no cenário goiano

A disciplina, elemento central nas décadas anteriores, começa a sofrer alterações, que pode ser percebida com o recuo da presença do bedel. Se nas décadas de 1940/1950 o bedel era figura onipresente, um por sala, a partir de 1950/1960 recua para os corredores, andares, portaria, até não se fazer presente na fala dos professores. A dinâmica dos relacionamentos sociais está mudando. Na fala do Orlando vemos essa primeira fase:

O: O Lyceu naquele tempo tinha o bedel, que era um funcionário mais ou menos bem preparado, um pouco rigoroso, que tomava conta da turma, cuidava da disciplina. Então cada turma tinha o seu bedel. O bedel limpava o quadro, punha os alunos na fila, na sala de aula quando batia o sino, punha todo mundo sentado direitinho. Quando o professor chegava, ele entregava a ficha para fazer chamada. Em alguns casos ele mesmo fazia a chamada e depois sentava-se numa carteira lá no canto e ficava vigiando a turma. Se um aluno fazia bagunça, aquele mais bagunceiro, que sempre havia, ele anotava o nome e, às vezes durante a própria aula, ele mesmo punha o aluno pra fora. E então não havia muito problema de disciplina para o professor. O problema de disciplina era com o bedel, que era uma espécie de policial dentro da sala de aula.

Outro elemento que merece destaque é o papel que a avaliação desempenha. Se até a década de 1950 era uma prática comum as sabatinas e exames orais realizados ao final do ano, na década de 1960 toma lugar as provas mensais. Ainda, os exames admissionais, que eram itens obrigatórios para ingressar no ginásio. No Lyceu, os exames ganham destaque no discurso dos professores.

S: aí tinha um exame um tipo de vestibular para entrar no ginásio. Todo aluno se submetia a ele. Os mais concorridos em Goiânia eram o Lyceu e o Ateneu, o Ateneu particular...

O professor Sebastião ainda se refere a um colega que reprovou quatro anos no exame até conseguir entrar no ginásio. A importância atribuída a tais exames era tamanha que gerava inclusive polêmicas, uma vez que eram muito concorridos e os

próprios professores do colégio é que elaboravam os exames, como relata Egídio:

E: Que o Moacyr, ele tinha na casa dele um curso de admissão, e preparava os alunos, porque essa é uma das coisas que quase são inacreditáveis. Para entrar no Lyceu havia um exame de admissão que era muito, mas muito concorrido. E a gente que preparava as questões, eu, por exemplo, vários anos fui encarregado de preparar as questões para o exame de admissão. E devido à minha amizade pessoal com o professor Moacyr, alguém falou com o diretor do Lyceu que eu devia ser excluído da banca, porque o povo andava dizendo que eu dava as dicas para ele. Fiquei desmoralizado só de saber dessa notícia, e o professor Moacyr também ficou chateado, porque não tinha nada de verdade.

Quanto à cultura material da escola, destacamos a presença do livro didático, e atrelado a ele o caderno, que estão presentes na dinâmica da sala de aula mas que assumem papéis diferentes para professor e aluno. Para o professor, o livro é elemento fundamental no planejamento, e o caderno se constitui em recurso para acompanhar as atividades dos alunos. Para o aluno, o livro se constitui em elemento guia para realização das listas de exercícios, enquanto é no caderno que se concretiza de fato suas atividades. As mudanças de práticas em relação ao livro e caderno se fazem presentes, como coloca Egídio:

E: Mas naquele tempo ninguém escrevia no livro. O livro passava às vezes de irmão para irmão muito tempo. Hoje, uma vez que passou o ano, aquele livro ou é jogado fora ou é guardado como lembrança, porque não vai servir para ninguém, porque é todo escrito, todo rabiscado, sublinhado.

Nós percebemos as mudanças de práticas ao contrapor a fala do professor Egídio com a fala da professora Floraci:

F: Assim, era o quadro negro, o desenvolvimento. Alguma notação, alguma coisa no livro tinha, a gente segue, já levava anotado. “Página tal, linha tal, assinala isso aí que é importante”. E uma coisa que eu nunca tive, tinha professor que não gostava que aluno escrevesse no livro. Eu acho que livro quanto mais cheio de anotação, melhor ele é, mais rico ele é. “Professora, mas pode escrever no livro?” Eu falei: “Pode, se não faz rabisco e não vai bagunçar o livro. Faz uma cruzinha aí nos itens mais importantes”.

Logo, verificamos uma mudança de apropriação por parte do professor do livro didático. Ainda, destacamos as características de conteúdo do livro, que sofria poucas mudanças e a mesma edição poderia ser adotada em diferentes anos. Essas características dos livros foram sentidas pelo professor Sebastião quando ainda era aluno, ao explicar a sua dificuldade em adquirir os livros:

S: [...] eu não era de uma família muito rica, então era um problema de achar livros que outros tinham, a gente utilizava muito livro... livro não tinham as mudanças como os que tem hoje, sabe, os livros eram mais ou menos... você podia aproveitar um livro de uns três anos atrás, então a gente procurava muito livro usado, e cada disciplina tinha um livro.

Mesmo frente a tantas mudanças, como as que se referem à estruturação do livro didático, a interação com o livro didático e o caderno, as interações sociais dentro da escola sob o aspecto da disciplina, entre outros. Talvez o que tenha gerado maior resistência em relação à inserção do “novo” tenham sido as mudanças de práticas em sala de aula, a forma de trabalhar o conteúdo matemático, como relatado pela professora Zaíra.

Z: E aí eu levava caderno, fazia aluno fazer caderno, fazia material didático na sala de aula, sabe. Então era aquele movimento. [...] Então eu fiquei muito mais influenciada dessa visão mais humanista da matemática, do que a que existia na época. Então tinha os problemas, alguns caçoavam, riam, como esse que foi ser desembargador. Ficava com uma raiva porque ele tinha um sorriso cínico. Até hoje eu não esqueço aquele sorriso cínico né. Ah, eu ficava muito aborrecida. [...] Eu acabava o programa, fazia até um mês de recordação. (risos) E o pessoal implicava: “Como é que você acaba o programa? A gente não dá conta de acabar”. E eles me criticavam muito no Lyceu, que eu fazia essas coisas: “Ah, que absurdo. Levar cartolina para o científico. Eles são homens”. Como se fosse homem não precisasse de alguma coisa para ajudar na aprendizagem.

A resistência, como podemos verificar na fala da professora Zaíra, não era apenas por parte dos alunos (como o caso da aluna que se queixou por conta do conteúdo que não constava no programa, como mencionado anteriormente), mas também por parte dos professores, que demonstravam não concordar com a inserção de práticas diferentes das que eram adotadas no âmbito do Lyceu.

Quanto à projeção do Lyceu, se a imagem de escola das elites, colégio padrão, era a predominante até meados da década de 1960, ao fim da década essa imagem começa a sofrer mudanças, entre as quais as que se referem à figura do professor.

S: Os alunos, os meus, a maior parte era de classe média, e muitos moravam ali perto, no centro. E o Lyceu tinha um conceito muito bom. Oferecia um ensino de qualidade na época. Mas foi o que eu tava te falando, aqueles professores antigos tavam aposentando e entrando já os professores de pró-labore, os contratados, que não tinham o ensino assim como meta, o ideal é que quando o professor assume como profissão ele tem... E eu era estudante de engenharia, eu dava aula lá mais pela remuneração [...]

A figura do professor começa a perder o seu lugar de privilégio. O professor do Lyceu, que por anos era tido como uma figura de destaque na sociedade goiana, que ganhava o “equivalente a um desembargador”, vai perdendo seu status.

JA: Olha, o Lyceu era... a gente fala assim, dar aula no Lyceu naquela época, na década de 1960, você tinha muito mais status do que dar aula numa universidade hoje, porque o Lyceu era uma referência, ele era uma referência, quer dizer no estado, tanto é que o estudante para ingressar no

Lyceu era uma espécie de vestibular, fazia uma seleção que era como se fosse um vestibular, de modo que era a classe privilegiada, a classe mais privilegiada de Goiânia que estudava no Lyceu. (...) Então é essa a grande diferença que a gente nota hoje, e a gente que tinha aquele orgulho, hoje você quase nem vê falar de Lyceu. Na época era o Lyceu e Pedro Gomes, os dois colégios do estado, que só bem depois que aquele lá no setor universitário, Costa e Silva, mas só tinha os dois, o Pedro Gomes e o Lyceu. Então lecionar nesses colégios te dava um status muito maior que ser professor numa universidade hoje. Você chegava em algum lugar, falava que era professor do Lyceu, você era bem tratado. Então era bom lecionar no Lyceu.

Com o início da década de 1970, a educação brasileira sofre mudanças, que começam a ser sentidas no cenário goiano, e especificamente no Lyceu de Goiânia. Tempo este em que será possível verificar as permanências e mutações da cultura escolar.

8.3 – Além das mutações... permanências

O aspecto da transição que destacamos inicialmente tem como característica maior a coexistência. Coexistência de práticas, de posturas, de relações sociais, de recursos didáticos, entre tantos outros aspectos da cultura escolar. Ao focarmos essa coexistência, temos como suporte teórico a cultura híbrida (VIDAL, 2009), ou seja, a coexistência de culturas diversas no ambiente escolar, cujas combinações compõem novas práticas culturais.

A transição com a qual nos deparamos tem duas faces: uma em que determinado elemento dá lugar a outro, e outra em que o antigo e o novo permanecem. No primeiro caso temos a figura do bedel, que vai perdendo espaço até desaparecer. Temos ainda os exames admissionais, que na virada da década de 1960 para 1970 é extinto, com a nova estruturação do ensino em fundamental e médio no lugar do antigo primário e secundário. A coexistência se configura nas práticas docentes como os métodos de ensino, em que o método indutivo não substitui o dedutivo, mas se fazem presentes no cotidiano escolar. Temos ainda a matemática clássica que coexiste com a matemática moderna.

Mas além das mutações, nos deparamos também com permanências. A permanência do livro didático como elemento central na prática do professor de matemática. O livro sofre alterações quanto ao seu aspecto gráfico, material empregado em sua fabricação, as novas edições se sucedem cada vez com

intervalos menores e com reformulações que não permitem adotar o mesmo livro anos a fio, mas ainda assim o livro está presente, tanto nas atividades do professor quanto do aluno, compondo a cultura material escolar. Outra mutação constatada com relação ao livro didático é a forma como o aluno se relaciona com ele. Se antes era impensável que o aluno fizesse anotações no mesmo, passa a ser uma prática normal. Mais um elemento que figura como elemento da cultura material é o caderno do aluno. É através do caderno que o professor acompanha o desenvolvimento das atividades, a realização das listas de exercícios.

Ainda, um elemento de coexistência é a presença de professores habilitados e leigos ao final da década. Mesmo com a presença de dois cursos de licenciatura em matemática na capital, não há professores suficientes que atendam à demanda.

Frente a tantos elementos de permanência e mutação da cultura escolar, vistos a partir do olhar do professor de matemática, chegamos às portas da década de 1970, em que a educação brasileira se depara com novas estruturas em relação àquelas que vinham sendo adotadas nas últimas décadas.

COMPOSIÇÃO PARCIAL DO MOSAICO

“Olha, em matéria de conteúdo acho que não mudou muito não. Mudou assim, aquilo que eu te falei, nos anos mais verdes a gente é mais durona com o aluno. E, talvez, a gente foi tornando um pouco mais maleável, sem deixar de exigir o necessário. [...] Mas eu acho que eu me humanizei um pouco mais nesse período. Quanto ao conteúdo, acho que não mudou muita coisa. A maneira de ensinar não mudou não. Talvez eu tenha ficado mais humana.”

Professora Floraci Issi, Entrevistada

Chegamos ao fim (por hora) da composição de nosso mosaico.

Ao longo da pesquisa e do manusear das tesselas que tínhamos em mãos, pudemos vislumbrar um cenário mais complexo do que supunhamos inicialmente a partir das perguntas que nos propusemos responder no início da composição deste mosaico. Verificamos ao fim da pesquisa respostas que transcenderam a suposta objetividade das perguntas que fizemos. Deparamo-nos com um cenário em que a cultura escolar se encontra em processo de ebulição nos anos 1960, resultado de uma série de elementos presentes nas décadas anteriores, e que então encontra terreno fértil para novas posturas e ideias educacionais que começam a amadurecer. No entanto, as mudanças não se processam automaticamente, existe um processo de transição, pois para tudo que é novo existe uma resistência inicial. O tempo das normas é diferente do tempo das práticas, e as práticas traduzem as normas de forma particular, e isso se verifica na cultura escolar.

Quanto ao aspecto tempo, verificamos a sua singularidade para cada entrevistado, pois existe uma configuração diferente para cada pessoa, a forma como cada uma percebe o tempo e sua duração, que não se reduz ao tempo cronológico, mas é muito mais complexo, o que nos levou em diversos momentos da análise dos dados a fazer uma abordagem mais ampla. Tal abordagem, no entanto, não se constituiu em empecilho, mas uma constatação a mais de que na pesquisa histórica não é possível resumir os acontecimentos à simples relação causa x

consequência, limitando a uma sucessão de fatos com datas fixadas. Ainda, aliado ao aspecto temporal, verificamos a relevância que o espaço constituiu na reconstrução das lembranças. Ao delimitarmos o Lyceu de Goiânia como o cenário da pesquisa, foi uma referência que se fez presente nas lembranças dos entrevistados e a partir da qual foi possível extrapolar para outros ambientes e situações, como a instalação da UCG e UFG e a realidade nessas universidades nos primeiros anos de suas instalações. Também foi possível entender um pouco do cenário político da época, e mesmo os valores assumidos pela comunidade. Essa percepção da apropriação do tempo e espaço só foi possível a partir de Halbwachs (2005).

Ao abrir as portas da década de 1960, encontramos em Goiânia uma realidade que também se processava no âmbito nacional: a crescente demanda pelo ensino secundário. No entanto, essa demanda esbarra na falta de professores habilitados. No Lyceu de Goiânia especificamente, verificamos a carência de professores de matemática habilitados no início da década principalmente.

A demanda pelo ensino secundário cresce, caracterizando a popularização da educação no Brasil. Este cenário gera uma preocupação cada vez maior com a formação de professores, mas a falta de cursos de formação como o caso de Goiânia que somente a partir de 1961 conta com o primeiro curso de matemática, leva o governo federal a investir em campanhas emergenciais para “preparar” os professores, como a CADES. Até o início da década de 1960 o perfil do professor de matemática era o do autodidata ou formado pela CADES. Era comum que pedagogas lecionassem no ginásio. Porém, no colegial, os professores eram predominantemente pessoas consideradas de grande cultura, no geral formadas em engenharia, direito, ou apenas com o curso da CADES.

Quanto à atuação docente do professor de matemática, identificamos algumas características, entre as quais podemos afirmar que o livro didático estava presente na sala de aula como referência para o professor, direta ou indiretamente, pois o planejamento tinha este como principal elemento. As aulas eram predominantemente dedutivas, mas temos indícios de um ensino indutivo. O aluno no geral possuía o livro didático, elemento padronizado para todos, mas era o caderno o seu instrumento principal. Anterior ao momento da sala de aula, o

momento de planejamento, o professor tinha como principal recurso o livro didático. Existia a preocupação em cumprir o programa, e o programa se confundia com a figura do livro didático. Ainda, era a partir do livro didático que os professores em sua maioria tiveram os primeiros contatos com a Matemática Moderna.

Quanto aos elementos que constituíram/influenciaram a prática docente destes professores, pudemos determinar:

- Livro didático: presente no planejamento pois servia como guia do programa a ser ensinado. No caso dos professores sem habilitação, era a referência principal quanto ao conteúdo a ser ensinado, a sequência, e mesmo o tempo direcionado para cada unidade;
- Movimento da Matemática Moderna: existia um conflito entre o ideal do MMM e a prática do professor, pois este último não compreendia a estruturação dessa nova matemática, visto que boa parte dos professores não era habilitada. O resultado foi um ensino mais técnico e mecanicista, em que o professor reproduzia o conteúdo do livro didático. Quanto a essa influência, acreditamos que pesquisas específicas, inclusive na imprensa local e com professores que lecionaram na década de 1960 e 1970, poderiam dar respostas mais esclarecedoras sobre a inserção e a apropriação da Matemática Moderna por parte dos professores.
- Programa de ensino: o programa determinou fortemente a prática dos professores, sendo associado ao livro didático, dois elementos portanto que caminharam juntos, como pudemos verificar em nossa análise.

Mas esta influência vai além de simples elementos que possamos elencar, pois perpassa pela subjetividade das experiências pessoais e profissionais de cada professor, de seu *habitus*, de seus professores da época de secundário nos quais se espelharam, nas concepções de ensino de matemática, e nos mais diversos aspectos da cultura (escolar, política, religiosa, etc) do contexto estudado. Consideramos que conseguimos abordar em partes essa subjetividade, mas que deixa em aberto possibilidades de novas pesquisas.

Na composição do mosaico nos deparamos com cenas para as quais faltaram tesselas, o que resultou em uma imagem incompleta. Foram situações e perguntas

com as quais nos deparamos, e para as quais levantamos conjecturas. Uma dessas questões diz respeito ao ensino de matemática no interior goiano na década de 1960. A partir da realidade verificada em Goiânia, supusemos o que teria ocorrido nas cidades do interior do estado quanto à formação dos professores e o alcance da Matemática Moderna na prática desses professores. Apesar de não termos em mãos documentos que nos possibilite afirmações categóricas, podemos deduzir que se a situação na capital era de um corpo de professores que não supria a demanda, mesmo contando com dois cursos de graduação em matemática, a situação do interior deveria contar predominantemente com professores autodidatas ou com cursos da CADES, ou mesmo habilitação apenas a nível normal ao fechar as portas da década de 1960, o que se prolongaria provavelmente nas duas décadas posteriores, quando tem início o processo de interiorização do ensino superior em Goiás. No entanto, são hipóteses que necessitam de pesquisas específicas para comprová-las.

Outro elemento forte com o qual nos deparamos na análise dos dados diz respeito às concepções de ensino da matemática e quanto à natureza da matemática. Nos relatos dos professores, as concepções sobre o ensino e a aprendizagem são fortes e permeiam as falas. A concepção muito difundida na sociedade de que antigamente o ensino era melhor, que os professores eram mais respeitados, que os alunos tinham melhor comportamento e se dedicavam mais, que para ensinar com o tempo o professor “pegava o jeito” ou que o mais importante era saber o conteúdo, ou bastava saber o conteúdo, e mesmo que nem todos os alunos tinham condições de aprender. Ainda com relação à matemática, concepções quanto à sua natureza, aprendizagem, em que tudo se dá de forma linear e em cadeia, em que para aprender um conteúdo é necessário dominar o conteúdo anterior, ou caso contrário o elo se desfaz. Apesar de fortes, optamos por não analisar as concepções no âmbito da presente pesquisa, por considerar tal empreitada muito complexa, pois envolveria uma fundamentação específica e um enfoque metodológico de análise diferenciado do restante do trabalho, o que fugiria à proposta inicial e ao instrumental disponível.

Gostaríamos de enfatizar que não tivemos o intuito em nenhum momento de comparar o contexto estudado com o contexto atual no sentido de determinar “certo”

e “errado”, ou de se julgar qual o melhor contexto educacional, pois no nosso entendimento isso é impossível. Apesar de comparações serem inevitáveis, defendemos que só é possível julgar uma situação a partir do contexto ao qual ela pertence, logo não nos cabe aqui julgar o passado a partir de valores do presente.

Por fim, seguindo o raciocínio de Bloch (2001), para o qual qualquer documento somente fala quando sabemos questioná-lo, acrescentaríamos ainda que além de saber questioná-los, devemos ter a habilidade de também ouvi-los. Temos então a tríade “questionar, ouvir, compor”. *Questionar* no sentido de saber o que queremos, *ouvir* no sentido de se estabelecer um diálogo com as fontes, e *compor* para enfim se chegar à conclusão (temporária) de nosso mosaico que outros poderão dar continuidade.

EM TUDO QUANTO OLHEI FIQUEI EM PARTE⁹⁶: AINDA ALGUMAS REFLEXÕES

O que de nossos mestres encontramos em nós? Da pesquisa realizada levei mais que dados, levei exemplos de vida e a reflexão que isso em mim desencadeou. Os atos de lembrar e contar as lembranças são atos de beleza singular, pois se constitui no ato de compartilhar: compartilhar experiências, alegrias, tristezas. Os fatos que foram relatados não presenciei, sequer vivenciei a época, anterior ao meu nascimento, mas considero essas memórias agora como parte de minhas próprias memórias. Difícil separar.

Não fui em busca de respostas diretas ou fáceis, e ao deixar aberto o diálogo, surgiram elementos muito mais enriquecedores do que se podia imaginar inicialmente. O que encontrei foi a figura do ser humano, um mosaico no mais alto grau de complexidade. Velhos mestres, que hoje aqui estão, com uma lucidez e discernimento que poucos jovens podem ostentar, que têm tanto a falar, mas nem sempre temos consciência da importância de ouvi-los.

A cada entrevista, ao falar de suas experiências, de suas vidas, trajetórias, e sua prática docente com todos os elementos que isso implica, passei a mergulhar em profunda reflexão sobre minha própria trajetória como professora. Afinal, que papel teve os meus mestres na minha atuação como professora? E que papel tenho desempenhado na formação de meus alunos? O papel que as diferentes representações exercem aqui é fundamental. O exercício que os entrevistados fizeram, de lembrar as fases de suas vidas, passei quase que inconscientemente a fazê-lo também. Me recordei das diferentes fases de escolaridade, os professores pelos quais mais me afeiçoei, os quais nutria admiração, outros dos quais não

⁹⁶ Título inspirado no poema “Em tudo quanto olhei fiquei em parte” de Fernando Pessoa, sob o heterônimo Ricardo Reis.

gostava, e percebi algumas lacunas, de professores que não me recordava nome, ou fisionomia, como um vulto. O curioso é que sempre tive meus mestres como parâmetro: aqueles que representavam modelos do profissional que queria ser, e aqueles cujo modelo me recordava para saber o que não deveria fazer.

Ao longo desta pesquisa cultivei certos hábitos que talvez podem não parecer muito científicos, ou cabíveis em uma produção acadêmica. Cultivei o hábito de ouvir, mas ouvir verdadeiramente. Cultivei o hábito de buscar compreender, antes de julgar. Lidar com contextos históricos diferentes tem essa vantagem, pois épocas diferentes trazem contextos diferentes e atitudes motivadas por esses contextos, o que pude assimilar um pouco ao dia a dia. Passei a olhar com mais respeito e admiração nossos velhos mestres. Diria que mais que um exercício acadêmico, essa pesquisa foi um exercício de sensibilidade. No final das contas, estamos lidando com seres humanos e não com objetos.

Muito desses mestres ficou em mim assim como de mim ficou neste trabalho. Parafraseando Antoine de Saint-Exupéry, cada um que passa em nossa vida passa só, mas leva um pouco de nós e deixa um pouco de si mesmo.

Mas afinal, o que de nossos mestres permanece? Somos tesselas de um mesmo mosaico.

*Tu tens um medo:
Acabar.
Não vês que acabas todo o dia.
Que morres no amor.
Na tristeza.
Na dúvida.
No desejo.
Que te renovas todo o dia.
No amor.
Na tristeza.
Na dúvida.
No desejo.
Que és sempre outro.
Que és sempre o mesmo.
Que morrerás por idades imensas.
Até não teres medo de morrer.

E então serás eterno.*

Cecília Meireles, *Tu tens um medo*

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Perrenoud, Philippe et all. (org.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBERNAZ, Nion. **Entrevista concedida a Rafaela Silva Rabelo**. Goiânia: 14 nov. 2009.

ALVES, José Afonso Rodrigues. **Entrevista concedida a Rafaela Silva Rabelo**. Goiânia: 27 mai. 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: Perrenoud, Philippe et all. (org.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARROS, Fernanda. **Lyceu de Goyaz: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

BENTO, Regina Thaíse Ferreira. **Alguns aspectos sobre a prática docente na década de 1970: o ensino colegial e a disciplina de matemática**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. **História e memória do liceu de Uberlândia, MG – 1928 a 1942**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

BEZERRA, Manoel Jairo. **Curso de Matemática: primeiro, segundo e terceiro anos dos cursos clássico e científico**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRUN, Jean. **Aristote et le Lycée** Paris: Presses universitaires de France, 1961.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. **A escola normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CASTRO, Orlando Ferreira de. **Entrevista concedida a Rafaela Silva Rabelo**. Goiânia: 15 mai. 2009.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. **Escribir las prácticas**: Foucault, de Certeau, Marin. Buenos Aires: Manantial, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, nº 95, p. 372-376, 1964.

CURY, Fernando Guedes. **Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás**. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

DALCIN, Andréia. Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1885 e 1929 no Colégio Liceu Coração de Jesus em São Paulo: construindo uma história. In: XIII ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2009, Goiânia. **Anais XIII EBRAPEM**. Goiânia: 2009. (Publicado em CD-ROM).

DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia: o liceu provincial (1860-1890)**. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

FERREIRA, Joaquim Carvalho. **Presidentes e governadores de Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1980.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Maria Laura Magalhães; BRITO, Arlete de Jesus. Vertentes da produção acadêmica brasileira em história da educação matemática: as indicações do EBRAPEM. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 22, nº 34, p. 105-130, 2009.

GOUVEIA, Aparecida Joly. O nível de instrução dos professores do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC/INEP. Rio de Janeiro, Vol. XLII, nº 96, p. 240-276, out./dez. 1964.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Por uma matemática nova nas escolas secundárias – perspectivas e orientações curriculares da matemática moderna. In: MATOS, José Manuel; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **A matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos**. São Paulo: Zapt Editora, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

ISSI, Floraci. **Entrevista concedida a Rafaela Silva Rabelo**. Goiânia: 05 e 06 nov. 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, nº 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LLINARES, Salvador. Conocimiento y práctica profesional del profesor de matemáticas: características de uma agenda de investigación. **Zetetiké**, Campinas, v. 7, nº 12, p. 9-36, jul./dez. 1999.

LLINARES, Salvador. Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas. In: PONTE, J.P.; SERRAZINA, L. (Ed.). **Educação matemática em Portugal, Espanha e Itália: actas da Escola de Verão de 1999**. Lisboa: Sociedade de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 109-132, 2000

LUC, Jean-Noel; BASTOS, Maria Helena Camara (trad.). Permanências e mutações dos liceus franceses, do primeiro império ao início do século XXI. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, nº13, p.193-216, jan./ abr. 2007.

MATOS, Luiz Alves de. A formação do moderno professor secundário. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, MEC/INEP, Rio de Janeiro, nº 71, p. 145-153, 1958

MATOS, José Manuel; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **A matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos**. São Paulo: Zapt Editora, 2007.

MATOS, José Manuel. História do ensino da matemática em Portugal: constituição

de um campo de investigação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.18, p.11-18, maio./ago. 2006.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **A ilusão pedagógica – 1930-1945**: Estado, sociedade e educação em Goiás. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

ORTENCIO, Bariani. Liceu de Goiânia – 70 anos! **O Popular**, Goiânia, 14 dez. 2007, Magazine, Crônicas & outras histórias, p.8.

OTERO, Sebastião Ney Ferreira. **Entrevista concedida a Rafaela Silva Rabelo**. Goiânia: 21 out. 2009.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás**. 6 ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: Perrenoud, Philippe et all. (org.) **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

PINTO, Neuza Bertoni. A modernização pedagógica da matemática no Brasil e em Portugal: apontamentos para um estudo histórico comparativo. In: MATOS, José Manuel; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **A matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal**: primeiros estudos. São Paulo: Zapt Editora, 2007.

PINTO, Neuza Bertoni. Na sala-de-aula com Osvaldo Sangiorgi: uma estrela-guia da Matemática Moderna no Brasil. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Osvaldo Sangiorgi: um professor moderno**. São Paulo: Annablume, 2008.

PORTARIA nº 170, de 26 de março de 1954. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, nº 54, p. 184-186, 1954.

PORTARIA nº 115, de 20 de abril de 1955. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, nº 59, p. 236-238, 1955.

PORTARIA nº 1.227, de 29 de novembro de 1958. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, nº 76, p. 289-298, 1959.

PORTARIA nº 86, de 20 de fevereiro de 1959. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, nº 74, p. 333-334, 1959.

PORTARIA nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, nº 47, p. 205-240, 1952.

PORTARIA nº 966, de 2 de outubro de 1951. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, nº 44, p. 249-266, 1951.

RANZI, Serlei Maria Fischer. Memória e história das disciplinas escolares: possibilidades de uma aproximação. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

REIS E SILVA, Amélia Cristina. **A prática docente de Myriam Coeli na década de 1960**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ROCHA, Hélio. **Os inquilinos da casa verde: governos de Goiás de Pedro Ludovico a Maguito Vilela**. Goiânia: 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SCHUBRING, Gert. **Pesquisar sobre a história do ensino da matemática: metodologia, abordagem e perspectivas**. 2005. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/sem/2.pdf> Acesso em: 23 mai. 2009.

SILVA, Dagmar Junqueira Guimarães. **Os cursos de matemática da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: História e Memória**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003.

PEREIRA DA SILVA, Clóvis. **A Matemática no Brasil: história de seu desenvolvimento**. 3 ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2003.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

TURCHI, Egídio. **Entrevista concedida a Rafaela Silva Rabelo**. Goiânia: 09 e 16 nov. 2009.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **A investigação do passado da educação matemática: história e memória**. 2008a. Disponível em: <http://www.seiem.es/publicaciones/archivospublicaciones/actas/Actas12SEIEM/Apo1>

[9Rodrigues.pdf](#) Acesso em: 15 jun. 2009.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da educação matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática**. p.28-49, UFSC. 2007. Disponível em: http://www.redemat.mtm.ufsc.br/revemat/2007_pdf/revista_2007_02_completo.PDF Acesso em: 10 jun. 2009.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Livro didático e educação matemática: uma história inseparável. **ZETETIKÉ – Cempem – FE – Unicamp – V.16 – n.30 – jul./dez. - 2008b**.

VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). **O nascimento da matemática do ginásio**. São Paulo: Annablume, 2004.

VARIZO, Zaíra da Cunha Melo. **Entrevista concedida a Rafaela Silva Rabelo**. Goiânia: 28 e 30 out. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n.1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIEIRA, Vanda Domingos. **Goyaz, século XIX**: as matemáticas e as mudanças das práticas sociais de ensino. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

APÊNDICE

LIVROS DE MATEMÁTICA DA BIBLIOTECA DO LYCEU DE GOIÂNIA (1953/1968)⁹⁷

ORD.	ANO DE AQUISIÇÃO	LIVRO	AUTOR	EDITORIA/ANO
01	1953	Curso de Matemática vol.1	Algacyr Munhoz Alaeder	Ed. Melhoramentos/1950
02	1953	Curso de Matemática vol.2	Algacyr Munhoz Alaeder	Ed. Melhoramentos/1948
03	1953	Curso de Matemática vol.3	Algacyr Munhoz Alaeder	Ed. Melhoramentos/1948
04	1953	Elementos de Estatística	Paulo Acioli de Sá	L. do Globo/-
05	1953	Matemática	Herbert F. Pinto	Ed. do Brasil/1951
06	1953	Geometria Prática	Olavo Freire	L.F. Alves Cia/-
07	1953	Elementos de Estatística Geral	Milton Silva Rodrigues	Ed. Nacional/1934
08	1953	Elementos de Aritmética	FTD	-/- ⁹⁸
09	1953	Seiscentas Expressões Fracionárias	O. de Souza Reis	L. F. Alves/1923
10	1953	Secções Cônicas	Agliberto Xavier	-/1924
11	1953	Compêndio de Geometria	Godofredo Shroder S. J.	L. do Globo/1936
12	1953	Estudos Estatísticos	Mario Ferreira Barbosa	L.G.E./1938
13	1953	Curso de Admissão aos Ginásios	Vários	Ed. Saraiva/1952
14	1953	Manual de Matemática	Cecil Thiré	L. F. Alves/1953
15	1953	Pontos de Matemática	Silvio Todeschi	Ed. Saraiva cia/1953

⁹⁷ Relação de livros de matemática levantados a partir do Catálogo Inventário da Biblioteca Barão de Carvalho (nome da biblioteca do Lyceu de Goiânia), correspondente ao período de 1953 a 1968. As informações são reproduzidas exatamente como se encontram no Catálogo.

⁹⁸ Os dados omitidos no Catálogo Inventário estão indicados por um hífen.

16	1953	La Geometrie Analytique	A. Comte	F. Briguier/1894
17	1953	Admissão ao Ginásio	Aida Costa e A. Marino	E. Brasil s/a/1952
18	1954	Admissão Ginasial	João Barbosa de Moraes	Ed. Nacional/1952
19	1954	Matemática	Victalino Alves e Ary Quintella	Ed. Nacional/1947
20	1954	Tudo é Fácil “Matemática Infantil”	Júlio Cesar de Melo Souza e Irene de Albuquerque	Ed. Aurora/1950
21	1954	Meu Caderno de Matemática “Curso de Admissão”	Julio Cesar de Mello e Souza	Ed. Aurora/1945
22	1954	Matemática	Cecil Thiré – Mello e Rosa	Liv. F. Alves/1931
23	1954	Curso de Matemática	E. Roxo, Cecil Thiré e M. Souza	Liv. F. Alves/ 1944
24	1954	Terceiro Ano de Matemática	Jacomio Stavale	Comp. E. Nacional/1936
25	1954	Matemática	Victalino Alves e Ary Quintella	Comp. E. Nacional/1947
26	1954	Admissão Ginasial	João Barbosa de Moraes	Comp. E. Nacional/1952
27	1955	Geometria Elementar	Coleção FTD	Liv. Francisco Alves/1920
28	1955	Solutions des exercices et problèmes	Conjunto de autores	Imp. Emmanuel Vitte/1915
29	1955	Noções de Geometria Prática	Olavo Freire	Francisco Alves/1917
30	1955	Admissão ao Ginásio	Aida Costa	-/-
31	1955	Exame de Admissão	-	Liv. Francisco Alves/-
32	1955	Exame de Admissão	J. B. Mello e Souza	Celino Filho/1934
33	1955	Aritmética Elementar	Conjunto de Autores	Aillaud/-
34	1955	Exame de Admissão para o Ginásio	Raja Gabaglia e João Ribeiro	Francisco Alves/1916

35	1955	Elementos de Álgebra	C. B. Ottoni	Francisco Alves/1901
36	1955	Matemática Ginásial	Euclides Roxo, J. C. De Mello e Cecil Thiré	-/1943
37	1955	Aritmética Elementar	Antônio Trajano	Francisco Alves/1930
38	1955	Elementos de Aritmética	FTD	-/1904
39	1955	Elementos de Geometria e Trigonometria Retilínea	C. B. Ottoni	Francisco Alves/1904
40	1955	Curso de Matemática – 2º Ginásial	Algacir Munhoz Maeder	Cia. Ed. Melhoramentos/1951
41	1955	Matemática – 3º Ano	Jácomo Stávale	Comp. Ed. Nacional/1936
42	1955	Admissão ao Ginásial	J. Barbosa de Moraes	Comp. Ed. Nacional/1952
43	1955	Elementos de Aritmética	FTD	-/1904
44	1955	Elementos de Aritmética	FTD	Aillaud/1904
45	1955	Tratado Elementar de Aritmética	José Adelino Serrasqueiro	José Diogo Pires/1908
46	1955	Matemática Ginásial – 1ª série	Um grupo de autores	Francisco Alves/1943
47	1955	Desenho Linear Geométrico	Biblioteca de Instr. Profissional	Aillaud/-
48	1955	Matemática – 2º ano	Cecil Thiré e Melo e Souza	Francisco Alves/1931
49	1955	Exercícios de Álgebra	H. Costa, E. Roxo, O. Castro	Francisco Alves/1925
50	1956	Novas Tábuas de Logaritmos (3 exemplares)	FTD	Liv. Francisco A./-
51	1956	Matemática – 2ª série gni	Carlos Galante e outros	-/-
52	1956	Curso de Matemática 1º colegial 8ª edição	Algacyr Munhoz Maeder	-/-
53	1956	Curso de Matemática 2º ginásial 9ª edição	Algacyr Munhoz Maeder	-/-

54	1965	Não consta livros de matemática	-	-
55	1967	Novas Tábuas de Logaritmos	Coleção FTD	Liv. Francisco Alves/1937
56	1967	Logaritmos	FTD	Francisco Alves/1937
57	1967	Logarithmes	M. Saigey	Stereotype/-
58	1967	Estudos Estatísticos	Mário F. Barbosa	Eddino Loureiro/1933
59	1967	Arithmetique	Ch. Pugibet	Arman Colin/1941
60	1967	Precis Elementaire – Logarithmes	José Adelino Serrasqueiro	-/1861
61	1967	Aritmética	José Adelino Serrasqueiro	Imp. Universid./1908
62	1967	Matemática	Osvaldo Sangiorgi	Nacional/1951
63	1967	L'Arithmetique	René Jolly	Lib. Fern. Nat./-
64	1967	Logaritmos	Col. Liv. FTD	Liv. Franc. Al./-
65	1967	Matemática Ginásial	Euclides Roxo outros	Liv. Franc. Al./1943
66	1967	Curso de Matemática	Algacyr M. Maeder	Ed. Melhoramentos/1949
67	1967	Curso de Matemática	Algacyr M. Maeder	Andes Ltda/-
68	1967	Matemática	Osvaldo Sangiorgi	Com. Nac./1958
69	1968	Aritmética – Teoria dos Conjuntos – Geometria Plana vol 1	Antônio Marmo Oliveira e Agostinho Silva	Lisa/1968
70	1968	Álgebra Elementar – Estruturas Matemáticas vol 2	Antônio Marmo Oliveira e Agostinho Silva	Lisa/1968
71	1968	Geometria das Transformações – Trigonometria vol 3	Antônio Marmo Oliveira e Agostinho Silva	Lisa/1968
72	1968	Álgebra Linear – Análise Matemática vol 4	Antônio Marmo Oliveira e Agostinho Silva	Lisa/1968

73	1968	Exercícios Testes e Problemas vol 5	Antônio Marmo Oliveira e Agostinho Silva	Lisa/1968
74	1968	Abecedário da Álgebra ciclo colegial	Darcy Leal de Menezes	Nobel S/A/1967
75	1968	Trigonometria	Herbert F. Pinto	Científico/1966
76	1968	Matemática	Scipione Di Pierro Neto	IBEP/1966
77	1968	Ensino Moderno da Matemática 2 volumes	Orlando A.Zambuzzi	Brasil S/A/1965
78	1968	Tábuas de Logarítimos	Irmãos Maristas	FTD/1967
79	1968	Tábuas de Logarítimos seis decimais	Udmyr Pires dos Santos	Nacional/1966
80	1968	Manual de Matemática 2 volumes	Cecil Thiré	F. Alves/1964
81	1968	Curso de Álgebra 2 volumes	Sinésio de Farias	Globo/1967
82	1968	Guia para uso dos professores 1º 2º 3º 4º 4 volumes	Oswaldo Sangiorgi	Globo/1963
83	1968	Geometria Descritiva	Ardevan Machado	Nacional/1967
84	1968	Geometria no Plano 2 volumes	Alberto Nunes Serrão	Ao Livro Técnico/1966
85	1968	Exercícios e Problemas de Álgebra 4 volumes	Alberto Nunes Serrão	Ao Livro Técnico/1966
86	1968	Prob. E Exerc. De Matemática	Manoel Jairo Bezerra	-/1964
87	1968	Curso de Matemática – clássico e científico	Manoel Jairo Bezerra	Nacional/1966
88	1968	Matemática – método moderno	Henrique Morandi	F. Alves/1967
89	1968	Matemática – Álgebra 3º e 4º anos comer.	Carlos Calioli e Nicolau D'Ambrosio	Nacional/1960
90	1968	Matemática Moderna	Mario de Oliveira	Itatiaia/1967
91	1968	Iniciação à Matemática	Amaury P. Muniz	Fund. Get. Nacional/1966
92	1968	Matemática curso colegial 3 volumes	School Mathematics Study Group	Edart/1966

93	1968	Guia do Professor – Matemática	Instituto Brasileiro de Ed. Ciências Cult.	-/1966
94	1968	Matemática	Instituto Brasileiro de Ed. Ciências Cult.	Edart/1966
95	1968	Estudo Dirigido de Matemática	Luis Alberto S. Brasil	Fundo de Cultura/1968
96	1968	Álgebra	Neves Rodrigues	Edild/1959
97	1968	Geometria	Neves Rodrigues	Edild/1959
98	1968	Geometria Descritiva	Rodolpho G. Damm	Ao Livro Técnico/1964
99	1968	Noções de Geometria Descritiva 3 volumes	Virgílio Athay de Pinheiro	Ao Livro Técnico/1967
100	1968	Números Complexos	M. Silva Filho	Nacionalista/1960
101	1968	Geometria Analítica 2 volumes	M. Silva Filho	Nacionalista/1960
102	1968	Polinômios e Teorias das Equações	M. Silva Filho	Nacionalista/1960
103	1968	Elementos de Cálculos 2 volumes	M. Silva Filho	Nacionalista/1960
104	1968	Geometria Analítica	Scipione de Pierro Neto	-/1965
105	1968	Cálculo Diferencial e Integral	Darcy Leal de Menezes	Nacional/1964
106	1968	Desenho Geométrico	Benjamin de A Carvalho	Ao Livro Técnico/1967
107	1968	Exerc. E Prob. De Geometria no Espaço	Alberto Nunes Serrão	Ao Livro Técnico/1962
108	1968	Exerc. De Álgebra 6 volumes	P. Aubert Papelier	Ao Livro Técnico/1960
109	1968	Polinômios	Herbert F. Pinto	Científico/1966
110	1968	Equações Lineares	Herbert F. Pinto	Científico/1966
111	1968	Matemática para a Escola Moderna 3 volumes	Scipione de Pierro Neto	IBEP/-
112	1968	Matemática – 1ª 2ª 3ª 4ª séries 4 volumes	Ary Quintello	Nacional/1967
113	1968	Matemática – 1º 2º 3º colegial 3 volumes	Ary Quintello	Nacional/1967
114	1968	Curso de Desenho	José de Arruda Penteadó	Nacional/1967

115	1968	Desenho Geométrico 2 volumes	Plácido Loriggio	-/1967
116	1968	Trigonometria	Frank Ayres Jr	Ao Livro Técnico/ 1966
117	1968	Perspectiva	Ardevan Machado	-/-
118	1968	Matemática 2 volumes	Boscoli - Castrucci	FTD/-
119	1968	Matemática curso moderno 4 volumes	Osvaldo Sangiorgi	Nacional/-
120	1968	Matemática e Estatística	Osvaldo Sangiorgi	Nacional/-
121	1968	Matemática moderna 2º primário	Henriqueta de Carvalho	IBEP/1965

LEVANTAMENTO PARCIAL DO ACERVO DOCUMENTAL DO LYCEU DE GOIÂNIA

ORD.	DOCUMENTO
01	Diário de Geografia – 1938
02	Boletim de Média - 1937/38/39
03	Boletim da 1ª Prova Parcial – 1938
04	Ponto dos Funcionários (1936-1940)
05	Boletim da 1ª Prova Parcial – 1939
06	Registro de Títulos de Professores e Funcionários - 1938
07	Diário de História – 1938
08	Caderno de Contratos de Professores (1925-1939)
09	Registro de Termos de Compromisso de Professores (1918-1941)
10	Atas de Exames de Habilitação (1935-1944)
11	Registro de Ofícios e Telegramas (1935-1938)
12	Boletim de Exames de Admissão (1933-1941)
13	Diário de Psicologia e Lógica – 1938
14	Lista dos Alunos Matriculados - 1938 (Contém as matrículas nas disciplinas de Física, Química, História Natural, Inglês, Matemática e Psicologia e Lógica)
15	Diário de Psicologia e Lógica - 1938 (Diário das disciplinas de Psicologia e Lógica, Inglês, Física, Química, História Natural e Matemática)
16	Diário de Química – 1938
17	Diário de Matemática – 1938
18	Ponto dos Funcionários – 1934

19	Registro de Termos de Compromisso de Funcionários (1917-1941)
20	Atas de Exames Finais (1935-1943)
21	Boletim da 1ª Prova Parcial – 1940
22	Lista de Alunos Matriculados - 1939 (Higiene e Sociologia)
23	Boletim de Prova Oral – 1940
24	Lista de Alunos Matriculados - 1938 (Latim e Literatura)
25	Lista de Alunos Matriculados – 1939
26	Atas de Exames Finais (1933-1939)
27	Diário de Alemão – 1938
28	Diário de Cosmografia (1934-1938)
29	Atas de Exames Pré-Militares - 1944/45
30	Portarias (1936-1948)
31	Frequência de alunos 1ª série História da civilização - 1934
32	Diário de português – 1938
33	Boletim da primeira prova parcial – 1939
34	Diário de francês – 1938
35	Diário de física – 1938
36	Livro de inscrição de candidatos – 1915
37	Relação de frequência – 1944
38	Frequência de alunos 1ª série matemática - 1939
39	Frequência de alunos 3ª série química – 1939
40	Frequência de alunos 3ª série história natural - 1939
41	Frequência de alunos 1ª série história da civilização - 1939

42	Frequência dos alunos 1ª série musica – 1939
43	Autorização de professores e ofícios – 1962-1965 (Autorização para professores lecionarem, comunicados sobre exames de suficiência, encaminhamento de histórico de alunos, outros)
44	Catálogo Inventário da Biblioteca Barão de Carvalho (1953-1968)
45	Livro de Matrícula Curso Científico Noturno 1968-1969
46	Livro de Matrícula Curso Ginásial e Científico turno matutino 1966-1970
47	Registro de pontos professores – 1967
48	Boletins de Provas Parciais 1952 (Notas das provas parciais do ginásial e colegial)
49	Livro de Matrícula turno II - 1969/70
50	Boletim de Prova Oral – 1953
51	Boletins de Provas Parciais – 1957
52	Provas Finais dos Cursos Ginásial, Clássico e Científico – 1951 (relação das notas das provas)
53	Livro de matrícula – científico – matutino 1966 a 1968 (medicina e engenharia)
54	Livro de matrícula ginásial anexo II – 1967
55	Atas dos resultados finais – 1967 - ginásio técnico e ginásio científico
56	Livro de matrícula ginásial - 1966 a 1969
57	Livro de matrícula turno vespertino – 1966
58	Atas dos resultados finais - 1965 a 1967
59	Atas Resultados dos exames finais do curso noturno de 1965 a 1967
60	Presença dos professores – ginásial – 1968
61	Brochura com ofícios de 1963/64
62	Provas parciais dos cursos ginásial, clássico e científico – 1950 (relação das notas das provas)
63	Livro de matrícula curso científico - 1966 a 1967

64	Exame de admissão – 1955
65	Boletins de ocorrências dos três turnos – 1969
66	Documentos de cunho financeiro – 1952
67	Boletins de provas finais – 1969
68	Declaração de vagas – 1963
69	Correspondências anteriores e atual 1975 (Correspondências diversas, relação de professores e funcionários administrativos, histórico da instituição e da biblioteca, outros)
70	Ponto dos professores de janeiro a abril de 1975
71	Livro de Registro de Matrículas – 1978
72	Registro de Matrículas Turno I - 1974 e 1975
73	Registro de Matrículas turno matutino Científico - 1971/72/73
74	Matrícula dos alunos do 1º grau – 1978
75	Livro de Matrícula Registros de 1974 colegial
76	Livro de Ocorrências da Coordenação de Educação Física - 1977/78
77	Registro de Saídas (material de consumo) 1977
78	Registro de Saídas (material de consumo) 1979
79	Inventário do Patrimônio do Lyceu – 1975
80	Matrículas 8ª série – 1977
81	Relação de material de consumo – 1978
82	Livro de Frequência da Biblioteca “Barão de Ramalho” 1976 Turno II
83	Registro de apuração do icm – 1979
84	Portarias Prof. E coord. – 1975
85	Despachos processos – 1975

86	Ponto dos professores no período de agosto a dezembro de - 1979
87	Registro dos livros da biblioteca do SOE – 1971
88	Ponto dos professores – janeiro a abril de 1975
89	Ponto dos professores no período de agosto a setembro de 1975
90	Ofícios expedidos em: 1974 e 1975
91	Declaração – 1975
92	Recibos – 1978
93	Registro de Matrículas turno matutino – 1983
94	Registro de Matrículas turno matutino – 1983
95	Livro de Frequência da Biblioteca “Barão de Ramalho” 1985 Turno I
96	Livro de Frequência da Biblioteca “Barão de Ramalho” 1986 Turno II
97	Livro de Frequência da Biblioteca “Barão de Ramalho” 1982 Turno II
98	Livro de Frequência da Biblioteca “Barão de Ramalho” 1982 Turno I
99	Livro de Frequência da Biblioteca “Barão de Ramalho” 1981 Turno I
100	Livro de Frequência da Biblioteca “Barão de Ramalho” 1984 Turno II
101	Livro de Frequência da Biblioteca “Barão de Ramalho” 1982 Turno II
102	Reuniões de Área – 1982
103	Livro de Frequência da Biblioteca “Barão de Ramalho” 1983 Turno II
104	Relação dos Certificados de Habilitação Básica (HB) entre os alunos - 1981
105	Livro de Frequência da Biblioteca “Barão de Ramalho” 1983 Turno I
106	Atas das Reuniões dos Conselhos de Classe do Complexo Escolar de 1º e 2º grau - 1989
107	Coordenação ocorrências – 1982
108	Ofícios expedidos - 1981 a 1983

109	Declarações - 1980 a 1987
110	Diversos - 1988 a 1989
111	Livro registro das visitas no aniversário do colégio em - 1988
112	Ofícios recebidos - 1988 a 1989
113	Registro de títulos do Pessoal Administrativo (1917-1953)
114	Livro de Movimento de Dinheiro (1932-1955)
115	Exames de admissão - 1930 a 1956

RELAÇÃO DE ENTREVISTAS

Ord.	Entrevistado	Data	Local	Duração
01	Orlando Ferreira de Castro (nasc. 01/10/1928 – Buriti Alegre/GO)	15 de maio de 2009	Goiânia, residência	Aprox. 2H50min
02	José Afonso Rodrigues Alves (nasc. 10/12/1940 – Dianópolis/TO)	27 de maio de 2009	Goiânia, residência	Aprox. 53 min
03	Sebastião Ney Ferreira Otero (nasc. 20/01/1945 – Goiânia/GO)	21 de outubro de 2009	Goiânia, IFG	Aprox. 42 min
04	Zaíra da Cunha Melo Varizo (nasc. 13/11/1938 – São João Del Rei/MG)	28 e 30 de outubro de 2009.	Goiânia, Residência	Aprox. 2H50min
05	Floraci Issi (nasc. 02/11/1933 – Vianópolis/GO)	05 e 06 de novembro de 2009.	Goiânia, residência.	Aprox. 1H07min
06	Egídio Turchi (nasc. 15/12/1919 – Itália)	09 e 16 de novembro de 2009.	Goiânia, residência.	Aprox. 3H
07	Nion Albernaz (nasc. 15/04/1930 – cidade de Goiás)	14 de novembro de 2009.	Goiânia, residência	Aprox. 53 min

RELAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO LYCEU DE GOIÂNIA – DÉCADA DE 1950/60

ORD.	NOME	DOCUMENTOS EM QUE É CITADO
01	Ary Pereira da Silva	- Colégio Estadual de Goiânia – Relação dos professores dos Turnos I, II e III e respectivo número de aulas. 15 fev 1973. (Correspondências anteriores e atual – 1975). - Colégio Estadual de Goiânia – Professores (Brochura ofícios 63-64).
02	Egídio Turchi	- Colégio Estadual de Goiânia - Boletim prova parcial do ginasial. Jun. 1952 (Boletins de provas parciais 1952). - Ipase – Governo do Estado – Mês de dezembro de 1952 – Secretaria da Educação – Colégio Estadual de Goiânia. (Brochura sem identificação com relação de pagamento dos funcionários). - Colégio Estadual de Goiânia – Corpo docente em exercício – ginasial e científico, 1953. (Corpo docente em exercício avulsos). - Colégio Estadual de Goiânia – Professores (Brochura ofícios 63-64). - Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 224 de 05/11/1963. Ao Diretor da Divisão do Ensino do Segundo Grau Ary Pereira da Silva informando que o professor Egídio Turchi reassumiu o exercício de suas funções no Colégio no dia 31 de outubro após término da licença prêmio. (Brochura ofícios 63-64).
03	Floraci Issi	Colégio Estadual de Goiânia – Registro de ponto em 1967 em três turmas da 2ª série ginasial e uma turma de 1ª série ginasial. Aulas pontuais em outras turmas. (Registro de ponto de professores – 1967).
04	Genésio Lima dos Reis	Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 73 de 25/04/1963. Relação de professores prolabore a partir de 1º de março. (Brochura ofícios 63-64).
05	Janete Miguel Rassi	- Colégio Estadual de Goiânia – Registro de ponto em 1967 em três turmas da 4ª série ginasial (Registro de ponto de professores – 1967). - Colégio Estadual de Goiânia – Relação dos professores dos Turnos I, II e III e respectivo número de aulas. 15 fev 1973. (Correspondências anteriores e atual – 1975). - Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 88 de 08/05/1963. Relação de professores prolabore a partir de 1º de março de 1963 encaminhado ao Diretor da Divisão de Ensino do Segundo Grau Ary Pereira da Silva (Brochura ofícios 63-64). - Colégio Estadual de Goiânia – Declaração – 26 abr 1963. Necessidade de contratar a professora devido à carência de professores registrados na disciplina. (Brochura ofícios 63-64). - Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 73 de 25/04/1963. Relação de professores prolabore a partir de 1º de março. (Brochura ofícios 63-64).
06	José Afonso Rodrigues Alves	Colégio Estadual de Goiânia – Registro de ponto em 1967 em turmas da 2ª série ginasial (Registro de ponto de professores – 1967).
07	José Fernandes Gontijo	- Inspetoria Seccional de Goiânia – Of. Nº 2613 de 19 nov 1963 (Autorização de professores e ofícios – 1962 a 1965)/ Cassada autorização para lecionar matemática e física até os próximos exames de suficiência. - Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 73 de 25/04/1963. Relação de professores prolabore a partir de 1º de março.

		(Brochura ofícios 63-64). ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 88 de 08/05/1963. Relação de professores prolabore a partir de 1º de março de 1963 encaminhado ao Diretor da Divisão de Ensino do Segundo Grau Ary Pereira da Silva (Brochura ofícios 63-64).
08	José Zica dos Santos	Colégio Estadual de Goiânia – Declaração – 16 mai. 1963. Declara a necessidade de contratar o professor para a cadeira de matemática devido à carência de professores registrados na disciplina. (Brochura ofícios 63-64). Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 123 de 21/06/1963. Encaminha ao Diretor da Divisão de Ensino do Segundo Grau Ary Pereira da Silva requerimento do professor para se inscrever aos exames de suficiência da cadeira de matemática. (Brochura ofícios 63-64). Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 88 de 08/05/1963. Relação de professores prolabore a partir de 1º de março de 1963 encaminhado ao Diretor da Divisão de Ensino do Segundo Grau Ary Pereira da Silva (Brochura ofícios 63-64). Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 73 de 25/04/1963. Relação de professores prolabore a partir de 1º de março. (Brochura ofícios 63-64).
09	Kazue Yamaguchi	● Colégio Estadual de Goiânia – Registro de ponto em 1967 em uma turma da 2ª série ginásial (Registro de ponto de professores – 1967).
10	Loverci Olival	● Citado pelo professor Nion Albernaz em entrevista. Teria atuado no Lyceu (Colégio Estadual de Goiânia) nas décadas de 1940 e 1950.
11	Maria Marlene Felix de Sousa	● Colégio Estadual de Goiânia – Diretoria do Turno II – 1ª série “A” curso ginásial. 1968 (Colégio Estadual de Goiânia/Turno II/Presença dos professores). ● Colégio Estadual de Goiânia – Registro de ponto em 1967 em três turmas da 1ª série ginásial (Registro de ponto de professores – 1967).
12	Maria Neusa Pontes	● Colégio Estadual de Goiânia – Registro de ponto em 1967 em três turmas da 1ª série ginásial (Registro de ponto de professores - 1967)
13	Meire Pareja	● Colégio Estadual de Goiânia – Registro de ponto em 1967 em duas turmas do 2º ginásial e uma turma da 1ª série ginásial (Registro de ponto de professores - 1967)
14	Moacyr Monclar Brandão	● Colégio Estadual de Goiânia - Boletim prova parcial do ginásial/científico de jun 1952 (Boletins de provas parciais 1952) ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 237 de 25/11/63 (Brochura com ofícios de 63-64)/ Ofício para o Diretor da Divisão do Ensino do Segundo Grau (Ary Pereira da Silva) informando que o professor Moacyr Monclar Brandão reassumiu o exercício da 1ª cadeira de matemática do 1º ciclo. ● Ipase – Governo do Estado – Mês de dezembro de 1952 – Secretaria da Educação – Colégio Estadual de Goiânia. (Brochura sem identificação com relação de pagamento dos funcionários) ● Colégio Estadual de Goiânia – Corpo docente em exercício – ginásial e científico, 1953. (Corpo docente em exercício avulsos). ● Colégio Estadual de Goiânia – Professores (Brochura ofícios 63-64)
15	Mosart Albuquerque	● Inspetoria Seccional de Goiânia – Of. Nº 239 de 23 mar 1964 (Autorização de professores e ofícios – 1962 a 1965)/

	Milhomem	Autorização para lecionar matemática (2º ciclo) até os próximos exames de suficiência. ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 88 de 08/05/1963. Relação de professores prolaboro a partir de 1º de março de 1963 encaminhado ao Diretor da Divisão de Ensino do Segundo Grau Ary Pereira da Silva (Brochura ofícios 63-64). ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 73 de 25/04/1963. Relação de professores prolaboro a partir de 1º de março. (Brochura ofícios 63-64).
16	Nion Albernaz	● Indicado por ex-alunos e citado nas entrevistas de Orlando Ferreira de Castro, Sebastião Ney Otero e Egídio Turchi. Atuou nas décadas de 1950 e 1960.
17	Olivier Pinto Costa	● Colégio Estadual de Goiânia – Registro de ponto em 1967 em duas turmas da 3ª série ginásial (Registro de ponto de professores - 1967)
18	Orlando Ferreira de Castro	● Colégio Estadual de Goiânia – Professores (Brochura ofícios 63-64). ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 193 de 20/09/1963. Informa o Diretor da Divisão do Ensino do Segundo Grau Ary Pereira da Silva relação de professores prolaboro a partir de 1º de agosto de 1963.
19	Rômulo Gonçalves	● Colégio Estadual de Goiânia - Boletim prova parcial do clássico de jun 1952 (Boletins de provas parciais 1952) ● Ipase – Governo do Estado – Mês de dezembro de 1952 – Secretaria da Educação – Colégio Estadual de Goiânia. (Brochura sem identificação com relação de pagamento dos funcionários) ● Colégio Estadual de Goiânia – Corpo docente em exercício – ginásial e científico, 1953. (Corpo docente em exercício avulsos). ● Colégio Estadual de Goiânia – Professores (Brochura ofícios 63-64)
20	Sebastião França	● Colégio Estadual de Goiânia – Professores (Brochura ofícios 63-64). ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 88 de 08/05/1963. Relação de professores prolaboro a partir de 1º de março de 1963 encaminhado ao Diretor da Divisão de Ensino do Segundo Grau Ary Pereira da Silva (Brochura ofícios 63-64). ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 73 de 25/04/1963. Relação de professores prolaboro a partir de 1º de março. (Brochura ofícios 63-64).
21	Sebastião Ney Otero	● Colégio Estadual de Goiânia – Registro de ponto em 1967 em três turmas da 3ª série ginásial (Registro de ponto de professores - 1967)
22	Shyzuco luata	● Inspeção Seccional de Goiânia – Of. Nº 878 de 16 jun 1964 e Of. Nº 728 de 02 mai 1963 (Autorização de professores e ofícios – 1962 a 1965)/ Autorização para lecionar matemática até os exames de suficiência. ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 88 de 08/05/1963. Relação de professores prolaboro a partir de 1º de março de 1963 encaminhado ao Diretor da Divisão de Ensino do Segundo Grau Ary Pereira da Silva (Brochura ofícios 63-64). ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 73 de 25/04/1963. Relação de professores prolaboro a partir de 1º de março. (Brochura ofícios 63-64).
23	Terezinha Vieira	● Colégio Estadual de Goiânia – Professores (Brochura ofícios 63-64). ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 88 de 08/05/1963. Relação de professores prolaboro a partir de 1º de março de 1963 encaminhado ao Diretor da Divisão de Ensino do Segundo Grau Ary Pereira da Silva (Brochura ofícios 63-64). ● Colégio Estadual de Goiânia – Of. Nº 73 de 25/04/1963. Relação de professores prolaboro a partir de 1º de março.

		(Brochura ofícios 63-64).
24	Wilton Canabrava	● Citado nas entrevistas de Orlando Ferreira de Castro e Nion Albernaz. Teria atuado no Lyceu nas décadas de 1950 e início de 1960.
25	Zaíra Melo Varizo	● Colégio Estadual de Goiânia – Registro de ponto em 1967 em duas turmas da 3ª série ginásial (Registro de ponto de professores - 1967)

Carta de Cessão

Eu, _____, cedo a Rafaela Silva Rabelo os direitos para utilizar em pesquisa acadêmica os registros em áudio e vídeo, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, referente à entrevista realizada comigo em ____/____/____, pela pesquisadora acima citada. Por se tratar de uma pesquisa histórica, permito que meu nome seja citado nos trabalhos resultantes da mesma. Declaro ainda que tive acesso à transcrição dessa entrevista para conferência.

Goiânia, ____/____/____.

Assinatura: _____

ANEXO

Anexo I: Histórico do Liceu⁹⁹**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
COMPLEXO ESCOLAR DE 2º GRAU
LICEU****HISTÓRICO DO LICEU
COLÉGIO ESTADUAL DE GOIÂNIA
(1846-1975)**

O Liceu de Goiás, foi o 2º Estabelecimento de Ensino Secundário criado no País. Fundado pelo Dr. Joaquim Inácio Ramalho, 6º presidente de Goiás após a Independência, pela Lei nº 9 de 20 de Junho de 1846. Instalação deu-se na Casa da Tesouraria da Província.

Em 5 de março, foi transformado em Instituto Pedagogium Nacional.

Após 30 dias, João Ramalho Gomes de Siqueira, 2º Vice Governador, acabou com o Instituto. Com isso o Liceu cresceu, solidificou-se, brilhou e tornou-se tradicional.

No governo de Miguel Rocha Lima, o Liceu é reestruturado e posto nos termos dos Estatutos do Ginásio Nacional, equiparando-se a esse ginásio pelo Decreto nº 6.630 de 5 de setembro de 1907.

Houve nessa época manifestação de alegria e entusiasmo.

No ano de 1922, a fim de atender às necessidades do ensino primário na Província, criou-se, como anexo do Liceu, uma Escola Normal para preparação de professores de instrução primária, que funcionou até 1929, quando então se desmembrou do Liceu, com o nome de Escola Normal Oficial, transformada mais tarde no atual Instituto de Educação de Goiás.

Com a mudança da capital do Estado, em 1937, o Liceu foi transferido,

⁹⁹ Histórico reproduzido a partir do documento original consultado no Arquivo do Lyceu de Goiânia.

através do Decreto nº 4 de 27 de novembro de 1937. Com ele vieram, para Goiânia, professores, alunos, biblioteca, arquivo e tudo que se pudesse carregar.

Em Goiânia, o Liceu prosperou. Inicialmente, funcionou apenas em turno matutino, estendendo-se posteriormente aos turnos vespertino e noturno.

Até 1972, funcionava em regime de Escola Acadêmica. A partir de 1973, o Liceu transformou-se em Escola Profissionalizante, como Unidade do Complexo Escolar do 2º Grau.

Atualmente, passam por essa casa de Ensino, semanalmente, cerca de 6.000 alunos. Mantém convênio com a Escola Técnica Federal de Goiás e com o S.E.N.A.C.

Oferece os cursos de: Magistério, Decoração, Tradutor e Intérprete, Estatística, Administração de Empresas, Secretariado, Administração Hospitalar, Análise Clínica, Agrimensura, Eletromecânica, Eletrotécnica, Estradas, Edificações, Saneamento, Administração de Empresas e Mineração.

Entre os Professores e Funcionários que militam na educação dos alunos, há aproximadamente 300 elementos.

E dirigido atualmente pelo dinâmico professor Aloysio Alves Rocha.

Goiânia, 5 de setembro de 1975

Anexo II: Artigo do jornal “O Popular”¹⁰⁰**Liceu de Goiânia – 70 anos!****Bariani Ortencio**

Vai aqui a história do nosso tradicional Lyceu de Goyaz. Tudo começou numa casa em Vila Boa. Foi a primeira escola secundária do Estado e a segunda do País. A professora Maria Romana da Purificação Araújo, vilaboense foi a primeira mulher goiana a se tornar professora pública, dando aulas no magistério secundário da então província de Goiás. Ainda muito jovem, começou a ensinar para meninos e meninas em sua residência, de onde surgiu o embrião do Lyceu de Goyaz.

A sua forma de ensinar chegou aos ouvidos do então presidente da província e também vilaboense, Joaquim Ignácio de Ramalho, mais tarde, barão de Ramalho, que convidou a moça ao Palácio Conde dos Arcos para que ali pudessem trocar ideias sobre o ensino. A professora sentiu que surgia a oportunidade para que Vila Boa pudesse ter uma escola modelo, sugerindo ao presidente a criação de uma escola secundária na província.

O presidente levou a propositura para a corte e, em 20 de junho de 1846, o imperador d. Pedro I assinava a Lei Provincial nº 9, criando o Lyceu de Goyaz; no entanto, sua instalação só veio acontecer em 23 de fevereiro de 1847. No primeiro concurso para escolha dos professores, na lista constava o nome de uma única mulher, o de Maria Romana, que, apesar da época, resolveu desafiar todos os preconceitos. Feito o concurso, aprovada, tornou-se a primeira mulher a dar aula naquele colégio. Mas foram precisos 60 anos para que o Lyceu fosse equiparado ao Colégio Pedro II, do Rio.

¹⁰⁰ ORTENCIO, Bariani. Liceu de Goiânia – 70 anos! **O Popular**, Goiânia, 14.12.2007, Magazine, Crônicas & outras histórias, p.8.

Não se pode falar na história do Lyceu sem lembrar da figura de um filho de Ouro Fino, chamado João Gomes Machado Corumbá, que, em 5 de dezembro de 1844, decidiu lavrar um testamento à nação, deixando-a como sua herdeira universal. Corumbá era um homem rico, dono de vários imóveis em Vila Boa. A exigência que ele fez ao Império foi que a herança fosse aplicada em uma escola onde se ensinasse geometria, matéria de sua predileção. O País só recebeu a herança nos tempos da República, quando o Lyceu já tinha mais de 50 anos. Até então ele funcionou no andar térreo da Casa da Tesouraria Provincial e depois no prédio da Escola de Aprendizes e Artífices, quando passou a ter sua sede própria no terreno deixado por João Corumbá, situado na antiga Rua Vilaboense, atual Rua João Corumbá.

Com a mudança da capital, o então interventor federal Pedro Ludovico Teixeira feriu ainda mais os vilaboenses, que eram contrários à mudança da capital, retirando, também, a Faculdade de Direito, a Escola Normal e o tradicional Lyceu. Para isso, contrariou a Constituição Estadual de 1935, que trazia, em suas Disposições Transitórias, a garantia da permanência dessas instituições na cidade, mesmo com a mudança da capital. Em Goiânia, o nome passou para Liceu de Goiânia, uma espécie de sucursal.

Neste ano a instituição completou 161 anos, dos quais 70 em Goiânia, onde contribuiu para a formação de diversos filhos ilustres, como, entre outros, Iris Rezende, Pedro Wilson Guimarães, Nion Albernaz, Aldo Arantes, Zezé di Camargo, Henrique Meirelles, Alcides Rodrigues, José Mendonça Teles, Irapuam Costa Júnior, Ubiratan Marques (que está publicando um livro onde conta todas as nossas coisas daquele tempo, e também de Jussara Marques, ex-miss Brasil, sua irmã), e pioneiros como eu, onde fiz o ginasial e o científico (1941 a 1946).

**Anexo III: Ofício expedido pela direção do Lyceu ao Secretário de Estado de
Educação e Cultura em 1963**

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
COLÉGIO ESTADUAL DE GOIÂNIA

Goiânia, 28/12/63.

Revdmo. Senhor
Pe. Ruy Rodrigues da Silva,
DD. Secretário de Estado da Educação e Cultura,
Nesta.

Senhor Secretário:

Ao término de mais um ano escolar dirigimo-nos a V. Excia. Para, antes de tudo, agradecer a confiança depositada em nossa pessoa, entregando em nossas mãos a direção do secular e tradicional Colégio Estadual de Goiânia.

Servimo-nos, ainda, da oportunidade, para expor a V. Excia.:

1. Vencemos este ano escolar com grande sacrifício e graças a muita renúncia. Com uma matrícula de mais de 2.000 alunos, num edifício planejado para 400, foi realmente difícil. É verdade que o problema foi, em parte, superado para este ano com a construção das oito salas “pré-fabricadas”. Entretanto, referidas salas não ofereceram o mínimo conforto; mas, os nossos alunos estiveram durante todo o ano na expectativa da construção de suas novas salas de aulas, como lhes havia sido prometido, e isto ia minorando-lhes o descontentamento que era geral.

Mas, Sr. Secretário, não se concebe que um Colégio, no centro de uma Capital, permaneça funcionando, mais um ano, em salas sem as mínimas condições pedagógicas. No Verão, os alunos não suportam o calor; nos dias chuvosos, o problema se agrava de modo insolúvel. Entre os alunos alojados nessas salas “pré-

fabricadas” a revolta era contínua, principalmente porque, julgavam estarem alí por castigo. Esperamos, pois, que em 1964, essa Secretaria que tem proclamado o seu intenso desejo de evoluir o ensino em Goiás, possa dar ao Colégio Estadual de Goiânia, o prometido Pavilhão realmente construído, mesmo porque, neste próximo ano, a matrícula, por certo, tende a um considerável aumento, o que já ficou provado pelo número de alunos que prestaram os exames de admissão em 1ª época.

2. Necessário se torna, também, nos referirmos às instalações de água. O nosso reservatório tem capacidade apenas para 400 alunos. Somente o turno matutino absorve esta quantidade; os turnos vespertino e noturno passaram quase que todo o ano completamente sem água. Disto decorre a dificuldade da solução do problema da limpeza; não se pode exigir dos serventes conservação de asseio dos sanitários.

3. Também a rede elétrica é insuficiente nas salas do pátio, havendo mesmo algumas em que os alunos mal podiam enxergar no quadro-negro. Além disto, em consequência da rede muito velha e precária, as lâmpadas se queimam, constantemente, exigindo grandes gastos para troca das mesmas. O pátio, no turno noturno, permanece às escuras, pois as Centrais Elétricas de há muito colocaram postes para iluminação do mesmo, porém, o trabalho foi interrompido.

4. Nossas instalações sanitárias são insuficientes... Todas muito antigas e em péssimas condições. Temos apenas uma instalação sanitária para as moças e nenhuma para as professoras. Com a volta do ginásio feminino, necessário se torna que seja instalada uma sala para as moças, com instalações condignas para as mesmas. O mesmo se exigindo para as professoras.

5. Quanto a material didático não recebemos nenhum nestes dois últimos anos, apesar de termos feito pedidos diversos, especialmente, de cartas geográficas e material de laboratório.

6. Nossas classes do Curso Técnico funcionaram no fundo do Salão de Festas, na Biblioteca e no Gabinete de Física.

7. A reforma de nossa quadra de basquete foi interrompida em outubro até hoje

nada mais foi feito, perigando mesmo a perda de todo o trabalho executado ali e com tanto sacrifício para o Governo

Tudo isto, Sr. Secretário, sem falar na deficiência das instalações da Diretoria, Secretaria, salão de festas, departamento de Educação Física, sala de professores, etc.

8. Queremos esclarecer e lembrar que o Clube de Engenharia ocupa até hoje uma excelente sala de aulas do Colégio, sala esta, cedida, como disseram, pela Secretaria de Educação. Sabemos que referido Clube não usa esta sala e a mesma foi durante todo este ano usada por alunos das Escolas Superiores que ali mantiveram “cursinhos” particulares. A volta desta sala à direção deste Colégio ajudará a solucionar, pelo menos, o problema de instalações da Secretaria, bastando, para isto, uma providência das autoridades competentes.

9. Até aqui, Sr. Secretário, falamos apenas da parte negativa. Entretanto, devemos ressaltar o esforço e a boa vontade do Exmo. Sr. Diretor do 2º Grau, sempre desejoso em ajudar-nos em nossas dificuldades. O trabalho dessa Secretaria, ampliando o nosso quadro de professores, de sorte que, apesar das deficiências físicas, as aulas foram ministradas e tivemos um excelente número de aprovações.

10. Reconhecendo o dinamismo de V. Excia., esta Diretoria, como os professores e alunos, estão confiantes que o zêlo de ilustre Secretário será mais uma vez comprovado, oferecendo ao Colégio Estadual de Goiânia as transformações de que ele realmente está necessitando para desincumbência de sua missão.

Servimo-nos desta oportunidade para assegurar a V. Excia. a certeza de nossa alta estima e grande admiração.

Atenciosamente,

Profª Hercília de Souza Lima Milazzo

Diretora