



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

***Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):
uma história em construção***

Ivete Maria Baraldi

Orientador: Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica

Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos-Científicos para obtenção do Título de Doutor em Educação Matemática.

Rio Claro (SP)

2003

Dedico aos professores: Ana Maria, Antonio Augusto, João Linneu, Milton, Miriam, Rubens, Vera e Vilma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço com carinho:

- aos professores e colaboradores desta pesquisa: Ana Maria, Antonio Augusto, João Linneu, Milton, Miriam, Rubens, Vera e Vilma;
- ao professor Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica, pela valiosa orientação, competência, criatividade e pelo respeito às minhas idéias;
- aos professores do Programa de Pós-Graduação;
- aos professores e amigos da Universidade do Sagrado Coração – USC – Bauru;
- à professora Maria José (Zezé), minha “mãe acadêmica”, pela amizade;
- aos meus amigos, de perto e de longe; em especial, às amigas Ana Paula e Patrícia;
- aos meus pais, Armando e Ivone, irmãos, sobrinhos e familiares pela alegre convivência;
- ao Ronaldo, pelo companheirismo e pela partilha da vida;
- ao bom Deus, pelo dom da Vida e da Fortaleza.

Resumo

Neste trabalho, pretendemos esboçar um perfil da região de Bauru (SP), através dos “retraços” da vida de alguns professores e professoras, referente à formação do professor de Matemática nas décadas de 1960 e 1970. Para atingirmos o nosso objetivo, trabalhamos com a História Oral (temática) como metodologia principal de investigação, sobre a qual delineamos aspectos teóricos e críticos quanto a sua utilização em pesquisas em Educação Matemática. Utilizamos-nos tanto das fontes orais, na forma de depoimentos de professores de Matemática, como de documentos escritos (revisão bibliográfica). Ainda, apresentamos considerações sobre a configuração da Região de Bauru e da importância da ferrovia para ela, a CADES, a Matemática Moderna, a Lei 5.692/71, com o intuito de fornecer elementos para o esboço almejado e descrito anteriormente.

Palavras chave: Formação de Professores, História Oral.

Abstract**Rebuilding a Landscape of Math Teachers Preparation in the so-called “region of Bauru – SP – Brazil” during the 60’s and 70’s**

In this work our main intention is to sketch what the so-called “region of Bauru (SP-Brazil)” is, drawing a conception of space and time in order to understand how the preparation of Math Teachers occurred specifically in the 60’s and 70’s. To reach our goal we follow the methodological approach given by Oral History, considering it a qualitative perspective also for researches in Math Education. Thus, our research was based on oral and written sources and using this approach we were able to point out some remarks on: the already mentioned “region of Bauru (SP)”; the railroads and its importance to teachers during their formation process; the so-called CADES (a specific program to preparing teachers in Brazil); the Modern Math Project; and the 5692/71 (an influential law in brazilian education).

Key words: Math Teachers Preparation; Oral History

Índice

Introdução	08
Volume A – Vozes de professores de Matemática – Mosaico de Vidas	
João Linneu do Amaral Prado	13
Vera Macário	29
Rubens Zapater	33
Miriam Delmont	57
Vilma Maria Novaes da Conceição	71
Ana Maria Cardoso Ventura	79
Antonio Augusto Del Preti	87
Milton de Oliveira	95
Referências	106
Bibliografia Consultada	107
Volume α – Vozes da Literatura	
Ponto de fuga: “A Região de Bauru	109
A Região de Bauru – Traços e raízes... uma paisagem	111
Bauru	113
Botucatu	115
Jaú	117
Pederneiras	119
São Carlos	120
Referências	123
Bibliografia Consultada	123
Ponto de fuga: “Trens e trilhos”	124
Os trilhos de Bauru, para onde nos levam?	126
Bauru: traços para a composição de um cenário	127
A Companhia Paulista	136
A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil	138
A Estrada de Ferro Sorocabana	140
Referências	142
Bibliografia Consultada	142
Ponto de fuga: “CADES”	142
CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário ..	144
Referências	169

Bibliografia Consultada	169
Ponto de fuga: “Matemática Moderna”	171
Retraços de um cenário – Os anos 60 e a Matemática Moderna	174
Referências Bibliográficas	182
Bibliografia Consultada	182
Ponto de fuga: “a lei 5.692”	183
Os anos 70 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5.692/71 ...	186
Algumas leis, resoluções e decretos do Estado de São Paulo	201
Referências	204
Bibliografia Consultada	205

Volume 8 – Nossa Voz

Algumas considerações sobre História Oral e Educação Matemática: primeiro enfoque	207
História, História Oral e Educação Matemática	209
Algumas especificidades da História Oral	216
Direcionando o foco: desenvolvimento dessa nossa pesquisa	224
A organização final do trabalho: vozes de professores de matemática, vozes da literatura e nossa voz (um estudo polifônico)	229
Formação de Professores de Matemática: alguns traços da Região de Bauru	234
Referências	237
Bibliografia Consultada	238

Introdução

Muitos são os cenários e as paisagens que compõem nossa jornada. Dentre eles, destacamos aqueles que se referem à minha formação como educadora matemática.

O primeiro cenário a se configurar em minha lembrança são os anos de escolaridade, décadas de 1970 e 1980, correspondentes aos ensinos fundamental e médio, vivenciados, pela aluna de escolas públicas estaduais, com bastante intensidade e tranquilidade, marcados pelo estudo interessado de todas as disciplinas e pela curiosidade aguçada frente à possibilidade de explorar novos conhecimentos. Na série final do ensino fundamental, após ter me destacado nas aulas de Matemática, surgiu a oportunidade de ministrar aulas particulares. Esse foi um primeiro trabalho. Com o passar do tempo, a procura por essas aulas particulares aumentou, influenciando, posteriormente, a opção profissional pela área educacional.

As aulas de Matemática no ensino médio foram conturbadas. Nas três séries do colegial, nunca houve um professor que nos acompanhasse o ano todo, e chegamos a ficar quatro meses sem aulas desta disciplina. Essa situação me inquietava muito e, eu, já impulsionada pelo idealismo desmedido da adolescência, resolvi optar pela formação de professora de Matemática, no ensino superior.

Iniciei o curso universitário de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática em 1989 na UNESP de Bauru. Como aluna, consegui compreender muitas das coisas vivenciadas anteriormente referentes ao ensino de Matemática. No entanto, tantas outras questões, relacionadas ao ensino e à aprendizagem, surgiram e tornaram-se mais elaboradas quando fui participar da ação educativa como docente. Nessa época também, tomei conhecimento da Educação Matemática, como área de pesquisa e de atuação.

Em minha prática docente, concomitante com o curso de Licenciatura, a cada intenção de busca, seja por leituras, observações, participações em eventos, encontrava, na verdade, mais dúvidas do que indicativos de respostas para as questões.

Dessa maneira, percebi que o trabalho do educador matemático é um desenho para a vida toda, ou seja, a cada paisagem composta sempre são incorporados outros aspectos, exigindo o refazer e o reinventar, a cada dia, de sua prática.

Em 1994, como aluna regular do curso de Pós Graduação em Educação Matemática, na UNESP de Rio Claro, percorri outras paisagens. Em meu trabalho de mestrado¹, o que se tornou primordial, foi formular a pergunta que direcionasse uma trajetória de compreensão do

¹ BARALDI, I.M. **A Matemática aprendida nos primeiro e segundo graus**: uma experiência com jovens de 18 a 22 anos. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1996.

ensino escolar de Matemática:

"Que Matemática é esta, que se apresenta como aprendida na escola, por jovens de 18 a 22 anos, com o ensino médio completo, que tiveram, em média, doze anos de escolaridade e, conseqüentemente, inúmeras aulas de Matemática?"

Ou seja, quais os conteúdos matemáticos aprendidos, como são utilizados em diversas situações e qual é a concepção de Matemática que se forma durante o período de seu ensino escolar?

Nenhum trabalho desvincula-se radicalmente das circunstâncias vivenciadas. Assim, como fruto de nossas preocupações, dedicamo-nos a desenvolver uma investigação, enquanto professora de Matemática no Seminário Propedêutico de Jaú, com alunos que já possuíam escolaridade completa até o nível do ensino médio, como Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UNESP de Rio Claro (21/11/96).

No *corpus* do trabalho, mostramos nossa compreensão sobre conteúdos e concepções da Matemática aprendida por alunos que permaneceram, em média, doze anos na escola pública e completaram os estudos até, no mínimo, o ensino médio. Também vislumbramos como os alunos percebem a escola em alguns de seus vários aspectos e como isso se interliga com o processo de ensino e de aprendizagem de Matemática. Evidenciamos, ainda, como a Matemática aparece para esses alunos, em sala de aula, quando proporcionada a retomada de conceitos e quando questionados quanto à sua natureza como ciência. E, enfim, tentamos mostrar uma das diversas formas que a aprendizagem significativa pode assumir no ensino de Matemática, com a utilização de recursos metodológicos, como aulas expositivas dialogadas, resolução de problemas e aprendizagem por descobertas.

Em 1997, surgiu a oportunidade de trabalhar como docente no ensino superior. No ano seguinte, comecei a trabalhar a disciplina Prática de Ensino de Matemática no curso de Licenciatura em Matemática. Desse modo, desde então, como professora formadora de professores de Matemática, minhas questões me direcionam para novos rumos, novos modos de caminhar por mim ainda pouco conhecidos, pouco explorados, mas que vão fazendo despontar traços e sombras, configurando novas paisagens em meu caminho.

Inquietamo-nos: *"Por que escolhemos estudar e ensinar Matemática?" "Como foi nossa formação como professora de Matemática? Qual Matemática aprendemos? Quais professores foram importantes?"* Ainda: *"Mas... quem nos ensinou?" "Como formamos os professores de Matemática? Quem influenciou ou influencia nossa postura diante do processo de ensino e aprendizagem de Matemática? Como vivenciamos e praticamos as*

políticas educacionais? Que alunos formamos?”

E, principalmente: *“Quais as características de nossa região que marcam ou legitimam uma formação diferenciada em Matemática, resultando em quais benefícios para a Educação Matemática?”*.

Vislumbramos que muitos traços de Educação Matemática foram desenvolvidos, construídos, pensados, vivenciados nessa Região, sendo ou não conhecidos, divulgados, defendidos ou debatidos, sob esta denominação. Esboçou-se uma “Educação Matemática” que contou com a voz, o suor, a luta e o trabalho cotidiano de homens e mulheres, estudantes, professores e professoras de Matemática, que influenciaram e influenciam gerações formadas e formadoras.

Desse modo, neste trabalho, pretendemos vislumbrar possíveis respostas para nossas indagações e esboçar um perfil de nossa região, através dos “retraços” da vida de alguns professores e professoras de Matemática, base para nossa questão principal: ***“Como evidenciou-se, delineou-se, caracterizou-se a formação do professor de Matemática, nas décadas de 1960 e 1970, em seus variados aspectos, na região de Bauru?”***.

Para atingirmos o nosso objetivo, trabalhamos com a História Oral (temática) como metodologia principal de pesquisa. Neste trabalho utilizamos tanto as fontes orais, na forma de depoimentos de professores de Matemática da Região de Bauru, como documentos escritos (revisão bibliográfica).

Este trabalho, em sua versão impressa, está dividido em três volumes que, ao mesmo tempo, intencionamos serem dependentes e independentes um do outro. São dependentes, pois não poderíamos encerrar a pesquisa sem traçar algumas considerações teóricas sobre os dados relatados pelos professores em relação às suas formações e atuações e, também, julgamos que não poderíamos deixar de apresentar o referencial teórico da metodologia de pesquisa adotada e, ainda, de esboçar críticas quanto ao modo como o utilizamos. São independentes, pois se a intenção do leitor for a de somente conhecer os professores envolvidos no trabalho, bastará ler o Volume **A**, no qual os depoentes se apresentam integralmente, com suas próprias vozes, sem recortes, como sujeitos plenos. Se a intenção for a de compreender aspectos característicos da região e da formação, em relação à Matemática, como ocorrida nessa região, poderá recorrer ao Volume **α**. Se deseja, por fim, conhecer nossas concepções sobre História Oral e ficar em face dos êxitos, estrangulamentos, conquistas e limitações desse nosso exercício de pesquisa, pode dedicar-se ao Volume **ℵ**. No entanto, essa dinâmica de independência permite a leitura entrelaçada dos três volumes, ao

mesmo tempo e sem esgotá-los por completo, pois cada fato relatado pelo depoente, no volume A, terá uma nota a ele correspondente que poderá ser visitada no Volume α ou $\aleph$, através de *links* estabelecidos e devidamente endereçados. Dessa maneira, o trabalho em suporte escrito pretende ter a característica que os *hipertextos* apresentam, abrindo “janelas” para mergulhos e paisagens outras – retomadas, complementadas, aprofundadas – sem a necessidade de interromper, por completo, a leitura.

O [Volume A](#) – Vozes de Professores de Matemática – Mosaico de Vidas – apresenta o depoimento temático de professores de Matemática da região de Bauru.

No [Volume \$\alpha\$](#) – Vozes da Literatura – apresentamos:

- [\[NOTAS 1 a 6\]](#) “A região de Bauru: Traços e raízes... uma paisagem”: traços de algumas características da região de Bauru, com o intuito de contextualizar os dados destacados referentes às cidades entrelaçadas na pesquisa;
- [\[NOTAS 7 a 15\]](#) “Os trilhos de Bauru, para onde nos levam?”: esboço de algumas características históricas das ferrovias que cortaram a região de Bauru, tecendo considerações em relação ao que representaram no panorama do ensino e aprendizagem da Matemática, especificamente e, de modo geral, ressaltando a importância histórica dos trilhos para a região;
- [\[NOTAS 16 a 25\]](#) “CADES: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário”: alguns traços desta campanha e de sua influência para a formação do professor de Matemática da região de Bauru;
- [\[NOTAS 26 a 37\]](#) “Retraços de um cenário”: considerações sobre a Matemática Moderna e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71;

O [Volume \$\aleph\$](#) – Nossa Voz – apresenta o esboço teórico construído sobre a História Oral e sua fundamentação enquanto metodologia de pesquisa em Educação Matemática e descreve com mais detalhes o objetivo desta pesquisa, junto a uma crítica metodológica sobre o nosso fazer de pesquisa.

As vozes dos depoentes, as vozes da literatura e a nossa própria voz juntam-se e ganham, com isso, volume, formando uma polifonia que pretende contribuir com a história da Educação Matemática, divulgando e agradecendo a contribuição de tantas vozes.

Esta versão digital apresenta a mesma dinâmica de leitura da versão impressa, embora esteja condensada num único arquivo. Dessa maneira, durante a leitura dos relatos dos professores apresentamos os *links* para as notas correspondentes. No entanto, se a intenção do leitor for efetuar uma leitura contínua ou de cada um dos volumes, separadamente, isso também é possível por meio dos links fornecidos no [índice](#) deste trabalho.

VOLUME A

**“VOZES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA”
- MOSAICO DE VIDAS -**

Jaú, 16 de novembro de 2000

[NOTA 4]

João Linneu do Amaral Prado

Meu nome é João Linneu do Amaral Prado. Nasci em (São João da) Bocaina em 06 de março de 1919. Meus pais foram Bento Prado de Almeida Ferraz e Scintilla do Amaral Prado. Moro em Jaú desde 1927. Residi na cidade de São Paulo no período de 1938 a 1949.

Optei por ser professor de Matemática sob a influência de meu pai que lecionava Português no Colégio São Norberto², e Latim no Colégio São José³. Ele tinha um bom conhecimento de Geometria e Aritmética, sendo a primeira sua predileta e conversava muito comigo sobre problemas referentes a essas áreas. Possuo um livro – *Elementos de Geometria* (F.I.C) – em que ele estudou e um texto de geometria de sua autoria. Com ele, ainda, tomei conhecimento dos grandes filósofos gregos Aristóteles e Platão, aprendendo os significados aristotélicos das palavras: hipótese, tese, premissa. Pascal e Descartes eram seus filósofos preferidos.

O curso ginasial nos anos 30 tinha duração de cinco anos e estudávamos, além da Língua Portuguesa, Latim, Francês e Inglês. Nas segunda e terceira séries: Ciências Físicas e Naturais; e nas duas últimas séries, Física e Química. História, Geografia em todas as séries. O ensino de Matemática, Física e Química era fraco. Não tenho nenhuma lembrança do meu professor de Matemática na primeira série. Portanto, considero que o meu primeiro professor de Matemática foi Giulio Valerio, que era um engenheiro italiano, ex-combatente da 1ª Guerra Mundial (1914). Lembro-me de que a avaliação era feita em duas provas parciais semestrais, além das provas mensais. Nas provas parciais do primeiro semestre obtive notas muito baixas. Meu pai e o professor Valerio eram muito amigos e eles costumavam trocar problemas: o desafio era solucionar aritmeticamente, sem recorrer às equações algébricas. Desse modo, Giulio Valerio se prontificou a me dar algumas aulas, dizendo para o meu pai: “Nas férias farei uma recapitulação das aulas dadas.” O professor Valerio repetiu toda a matéria do primeiro semestre, as minhas anotações encheram um caderno, fazendo a revisão das matérias dadas: iniciações algébricas, polinômios, operações, frações algébricas, equações de 1º grau. Daí em diante, até terminar o ginásio, não estudei mais Matemática, ou seja,

² Colégio antigo e já extinto, administrado pelos Cônegos Presmontatences, onde estudavam alunos internos e externos do sexo masculino e de elevado nível financeiro. Era popularmente conhecido como “Colégio dos Padres”.

³ Colégio antigo e já extinto, administrado por religiosas da Congregação São José, onde estudavam alunas internas e externas de elevado nível financeiro. Era popularmente conhecido como “Colégio das Freiras”.

somente prestava atenção nas aulas e tirava notas ótimas. Sempre em minhas primeiras aulas de uma turma nova afirmava: “Sou professor devido ao fato de ter obtido zero em duas provas sucessivas”, e comentava: “o que estudava era mesmo as demais matérias, evidentemente, não deixava de fazer as tarefas”.

Nos anos de 1938 e 1939, cursei o Pré-Politécnico (colegial) no Colégio Anglo Americano de São Paulo. Nesse curso, o professor de Matemática, não me lembro do seu nome mas me recordo de que era professor da Escola de Engenharia Mackenzie, utilizou suas três primeiras e últimas aulas para demonstrar o Teorema Fundamental da Álgebra. Na quarta aula, para surpresa minha e de meus colegas, surgiu um novo professor: Francisco Antônio Lacaz Netto⁴. Nas suas aulas é que iniciei, na realidade, a entender o que é Matemática e o conceito de número real, como um “corte” no conjunto dos racionais, conforme o pensamento de Dedekind.

No início de 1939 prestei o vestibular para ingressar na Escola Politécnica. As provas eram discursivas, não como as de hoje que são, em grande maioria, de múltipla escolha. Os teoremas deviam ser demonstrados e os problemas resolvidos. Nas provas de Matemática e Física, tive desempenho razoável e nas de Química e Ciências Naturais, que abrangiam Botânica e Zoologia, fui péssimo.

Em 1940, permaneci em Jaú, pois não existiam cursos preparatórios, como hoje, para exames vestibulares. O meu ex-professor Giulio Valerio, no meio do ano, mudou-se para São Paulo e indicou-me à direção do Colégio São José para substituí-lo nas aulas da quarta e da quinta série das séries ginasiais.

No início de 1941, prestei exame vestibular para a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Paulo⁵ e fui um dentre os vinte aprovados. Além das provas escritas, tínhamos

⁴Os depoentes dessa nossa pesquisa fazem inúmeras referências a nomes de lugares e personagens que, em seus registros, despontam como importantes, como apoios à lembrança, como referências de um tempo e espaço vividos e, ainda, como tributo, como homenagem. Referências que, como as datas, são numes para a memória, do que nos alerta Alfredo Bosi. Seria impossível uma referência biográfica completa dessas personagens que habitam essas lembranças e que, de certo modo, formam o cenário das experiências que nos foram relatadas. Algumas das personagens são bastante conhecidas, outras nem tanto. Algumas sequer têm registro além daquele exclusivo das memórias dos depoentes, manifestado pela citação. Buscamos, quando possível, complementar as referências, ainda que de modo breve – de modo muitíssimo breve, em alguns casos – visto que, por um lado, nossa intenção não era realizar essas biografias, e que, por outro lado, não poderíamos negligenciá-las. Essas apoucadas sínteses biográficas, presentes em notas de rodapé, estão longe de fazer justiça à atuação das personagens que compõem a memória dos depoentes. Sugerimos que sejam vistas como pontos luminosos para iluminar um caminho: são esboços – acanhados – de participantes de um cenário. Outras pesquisas com intenções similares às da nossa poderão – caso já não tenham sido feitas – ampliar esses focos de luz, ressaltando a intensidade latente em cada um deles.

Cf. www.deproverbio.com/Dpbooks/LACAZ/autor.html. Professor Francisco Antonio Lacaz Netto (1911-1991) que graduou-se em Ciências Matemáticas na FFCL/USP, em 1935. No ano de 1959 encerrou seus estudos na Universidade de Roma. Foi professor em diversos colégios na cidade de São Paulo e Universidades (PUC, Mackenzie, USP, Unesp e ITA).

⁵ Em 1934 é fundada a Universidade de São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a abrigar o primeiro curso superior de Matemática (www.usp.br). A FFCL, cujo objetivo era formar cientistas, foi

as provas orais de Português e Matemática. Fazia parte da banca de Português um famoso gramático: Silveira Bueno. Ocorreu o seguinte fato: entre várias perguntas de gramática, Silveira Bueno pediu-me: “Diga um substantivo próprio derivado de um verbo”. Respondi: “SCINTILLA.” “Não existe” – foi sua afirmação. Respondi que era o nome de minha mãe. Outro membro da banca examinadora, Souza Lima, também gramático de renome, disse: “Eu conheço uma senhora chamada Scintilla”. Diante disso, Silveira Bueno me dispensou.

Nessa época, o Grêmio Estudantil da Faculdade improvisava um curso preparatório de Matemática para os vestibulandos, pois eram admitidos alunos apenas com o ginásio, ou seja, sem o pré-politécnico, o que seria o segundo grau atual. Um dos meus colegas do curso preparatório era Cesar Lattes⁶, que havia terminado o curso ginásial no Colégio Dante Alighiere e pretendia estudar Física. Cesar Lattes é um físico de renome internacional e criou o Conselho Nacional de Pesquisas Científicas. Esse Conselho, hoje, tem como membro Fernando de Almeida Prado, meu ex-aluno.

Comecei o curso de bacharelado em Matemática e nas “cadeiras” de Matemática não tive problemas. No entanto, tive dificuldades, no segundo ano de curso, em Física Experimental, pois não a apreciava nem um pouco. Meu amigo Antônio Teixeira Júnior dizia que eu era “matemático quimicamente puro”.

Nos anos de 1941 a 1943, cursei as seguintes disciplinas ministradas pelos respectivos professores: Análise 1 - Omar Catunda, Análise 2 - Cândido Lima da Silva Dias, Geometria Projetiva - Giacomo Albanese, Teoria dos Números - Fernando Furquim de Almeida, Física - Marcelo Dami de Souza Santos, Cálculo Vetorial e Geometria Analítica - Benedito Castrucci. Os professores Omar Catunda e Giacomo Albanese tinham como assistentes os professores Benedito Castrucci e Edson Farah, respectivamente.

Na faculdade havia como atividade semanal: “CRÍTICA DOS PRINCÍPIOS”. Nessa atividade participavam todos os professores e os alunos e eram debatidos temas, previamente escolhidos, sob a orientação de Giacomo Albanese. Nas reuniões de Crítica dos Princípios, ouvi falar de David Hilbert⁷, falecido em 1945, considerado um dos maiores matemáticos modernos, o que atizou o meu interesse pela Geometria.

constituída sob a orientação de Teodoro Ramos, arquiteto famoso e Reitor da Escola Politécnica e que contratou professores italianos, franceses, alemães e portugueses que vieram, em missões estrangeiras, com a finalidade de formar físicos, químicos, matemáticos e lingüistas de gabarito. Essa mesma faculdade foi incorporada à atual USP no governo de Adhemar de Barros.

⁶ (Cf. www.cbpf.br/Staff/Hist_Lat.html e www.if.ufrj.br/famous/lattes.html) Cesar Lattes marcou o surgimento da física das partículas e deu um grande impulso à pesquisa científica no Brasil pós-guerra. Concluiu o Bacharelado em Física, em 1943, na USP. É professor aposentado da UFRJ, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, e da UNICAMP.

⁷ Cf. Eves (1995), David Hilbert nasceu em 1862 e faleceu em 1943.

Em 1943, iniciei a carreira de escrivão de polícia na Terceira Divisão Policial de São Paulo e ganhava relativamente bem. Nessa época, comprava livros italianos, franceses e ingleses. Hoje, devo ter menos da metade do que comprei, pois emprestava e não recebia de volta, perdendo muitos livros. Iniciei a formação da minha biblioteca comprando livros nas livrarias de São Paulo. Por exemplo, comprei livros de autores italianos na Livraria Italiana, ao lado do prédio da Light. Livros de autores franceses na Livraria Civilização Brasileira, rua Quinze de Novembro e de autores de língua inglesa na Livraria Kosmos, localizada numa travessa da rua Quinze de Novembro. Na Livraria Internacional, situada no sétimo andar de um prédio no início da rua Líbero Badaró, de Arrigo Boero, com meu pai, comprava, respectivamente, livros de matemática e livros de assuntos latinos e gregos. A livraria de Arrigo era uma mistura de livraria e sebo, onde adquiri um exemplar de *Arithmetices principia nova methodo exposita* de Joseph Peano (1898), escrito em latim e acredito que seja a primeira aritmética desenvolvida em linguagem de Lógica Simbólica.

Sem conhecer alemão adquiri, posteriormente, quando já lecionava em Jaú, o *Elementare Zahlentheorie* de E. Landau. Emprestei esse livro para um professor de Botucatu e nunca mais o vi! Era de Fundamentos da Aritmética e a ordenação das páginas era alfabética. Como E. Landau pretendia estabelecer uma teoria aritmética, não poderia usar a ordem numérica, mas sim a alfabética. Como adendo ao livro tinha um dicionário Alemão – Inglês, com não mais que cinquenta palavras, suficiente para traduzir o texto. Então, ficava fácil entender o texto, se havia uma palavra desconhecida, apelava ao minidicionário. Era um livro enxuto, bonito até de ver. Vale observar que *Elementare* e de *Arithmetices principia nova methodo exposita* foram desenvolvidos usando uma mesma metodologia.

Com o livro *A Survey of Modern Algebra* de Garret Birkhoff e de Saunders MacLane me iniciei no estudo do que chamávamos de Álgebra Moderna. Esse livro foi de fundamental importância para mim. Para entender os métodos em todos os setores da Matemática li e ainda leio *What is Mathematics?* de Richard Courant e de Herbet Robbins. Com o *Conceitos Fundamentais da Matemática*, de Bento de Jesus Caraça, conheci os fundamentos filosóficos gregos e as críticas modernas no corpo dos reais, sob o ponto de vista da dialética marxista. Nos livros *Pure Mathematics* e *Theory of Numbers* de G. H. Hardy estudei os dois domínios da Matemática: Aritmética e Análise. As *Idéas Fundamentaes da Mathematica* de Manoel Amoroso Costa⁸, matemático brasileiro, editado em 1929, obtive em 1951 dando em troca um livro didático de matemática, que continha toda a matéria do curso colegial, conhecido como

⁸ Manoel Amoroso Costa (13/01/1885 – 03/12/1928), conceituado educador brasileiro, destacou-se na Matemática. Para saber mais, ver Fávero, M. L. A. & Britto, J.M. (org.) Dicionário de educadores no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC – Inep, 1999.

“tijolo”. Destaco como importante para os professores secundários o *How to solve it*, de G. Polya⁹, que elaborava estratégias para resoluções de problemas de matemática e foi de grande valia nas aulas que desenvolvi nos cursos da CADES [NOTAS 16, 17 e 18].

Em 1944, deixei de freqüentar a faculdade, mas continuei estudando e lecionei em alguns ginásios de São Caetano e de São Paulo.

No início de 1946 um grupo de rapazes, alguns ex-colegas, interessados em continuar os seus estudos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da São Bento¹⁰ me procuraram. Eles queriam que eu voltasse a estudar, pois, nessa faculdade, funcionava uma classe do primeiro ano de Bacharelado em Matemática e a direção abriria uma classe para o segundo ano, com pelo menos dez alunos. Entre eles estavam dois grandes amigos e colegas: Custódio Manassés Martins e Bruno B. Ghirelli, que diziam: “só falta um, que é você”. Permiti a inclusão do meu nome. Desse modo, voltei à faculdade em 1946. Qual foi minha surpresa nas minhas primeiras aulas: Geometria com Fernando Furquim de Almeida; Física Matemática com Abraão de Moraes, ou seja, todos meus mestres da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Paulo. Também encontrei os professores José Octavio Monteiro de Camargo – Séries de Funções, e João Augusto Breves Filho – Mecânica Racional, ambos professores da Escola Politécnica. No currículo do curso de bacharelado da faculdade da São Bento não existia cadeira de Física Experimental, o que adorei. O professor Camargo, na sua primeira aula, lendo a lista do nomes dos alunos, perguntou: “Quem é o Prado?” Eu me apresentei, e ele continuou: “Você vai ser o meu auxiliar”. Tremi nas bases, pois conhecia a sua fama de professor severo. Desse modo, a minha função de auxiliar consistia, na realidade, em escrever no quadro negro o desenvolvimento da aula, isto é, o professor não utilizava giz. Foi o único professor de Matemática que conheci e que não usava o quadro negro. O seu curso não foi exatamente Teoria da Série, visto que estudamos algumas séries de funções, tais como Logaritmo, Funções Trigonométricas, Funções Hiperbólicas e Série de Fourier. Já tinha boa noção do assunto, pois o estudei de moto próprio.

⁹ Esse livro de George Polya é também muito recomendado pelo professor Júlio Cesar de Mello e Souza – Malba Tahan – em sua obra direcionada à formação de professores de Matemática: *Técnicas e Procedimentos no ensino da Matemática*. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1957. Malba Tahan indicava o livro *How to solve it*, publicado em 1945, para aqueles que desejassem conhecer mais sobre o Método Heurístico Coletivo. “Por meio de hábeis e interessantes perguntas o professor, depois de motivar a turma, faz com que os alunos descubram propriedades, regras e teoremas e estabeleçam fórmulas e princípios. Esse método é também chamado método da redescoberta ou ‘método interrogatório’.” (p.42) Segundo Cardoso (1997), o livro de Polya era voltado para os alunos e professores. Percebemos, também, que em seu livro, Polya esboça a pretensão de delinear uma maneira como os professores podem desenvolver nos seus alunos a capacidade de resolver problemas. No entanto, não percebemos, nessa heurística, “naturais momentos” de trabalho coletivo. Reforça-se, ao contrário, o trabalho individual, pois o aluno pode guiar-se por um esquema de passos previamente determinado.

¹⁰ Faculdade que foi incorporada à Pontífice Universidade Católica – PUC – São Paulo.

Durante minha formação, tive contato direto com professores de renome na área de Matemática, como por exemplo, Giacomo Albanese e seu assistente Benedito Castrucci; também Fernando Furquim de Almeida, Edson Farah, Omar Catunda, Cândido da Silva Dias¹¹ e Abraão de Moraes, professor de Física Matemática. Em especial, Giacomo Albanese recomendava aos seus alunos para não perderem tempo com licenciatura.

Assisti a apenas três aulas de Mecânica Celeste com o professor Mário Schenberg; era uma matéria optativa e o nível muito elevado. Comentou-se, nessa ocasião, que estava para ser contratado o físico italiano Enrico Fermi, considerado posteriormente um dos pais da bomba atômica. Parece-me que o governo norte-americano cobriu a oferta do Brasil. No entanto, veio contratado o professor italiano Gleb Wataghin e o professor Marcelo Damy de Souza Santos, seu assistente, que desenvolvia as matérias do curso. No Departamento de Matemática não existia empáfia de professores, como na Faculdade de Direito do largo São Francisco. Os professores e nós, os alunos, nos relacionávamos muito bem e tínhamos contato quase que diário. Nos intervalos das aulas, ocorriam conversas e disputas em partidas de xadrez. Numa dessas partidas de xadrez entre Jacy Monteiro¹² e Catunda, pudemos perceber a agilidade mental de Jacy. Alguém inquiriu como foi o desenrolar da partida e, então, Jacy recolocou, imediatamente, todas as pedras nas suas respectivas posições e em seguida refez toda a partida. Gostaria de destacar outra passagem curiosa envolvendo o Jacy

¹¹ Giacomino Albanese nasceu em 11 de julho de 1890, em Geraci Siculo, próximo a Palermo, na Itália. Renomado professor italiano, em 1936, a convite de Luigi Fantappiè, veio para a Universidade de São Paulo, residindo no Brasil até o ano de sua morte (1948). Suas pesquisas foram principalmente em Geometria Algébrica. (Cf. História e Cotidiano. São Paulo, IME-USP, 1998. Disponibilizados em: www.ime.usp.br/bib/resumo.html).

Benedito Castrucci nasceu em 9 de julho de 1909 e faleceu em 1995. Licenciou-se em Ciências Matemáticas e Físicas, pela Universidade de São Paulo, em 1939, na primeira turma deste curso. De 1939 a 1941 foi professor assistente na própria USP e, em 1942, assumiu o cargo de Professor da Cadeira de Geometria Analítica, Projetiva e Descritiva. Atuante na área de ensino e de pesquisa, participou das mais diversas instituições científicas e publicou diversos livros didáticos, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960. (Cf. História e Cotidiano. São Paulo, IME-USP, 1998. Disponibilizados em: www.ime.usp.br/bib/resumo.html).

Cândido Lima da Silva Dias foi aluno da primeira turma do Bacharelado em Matemática da Universidade de São Paulo, em 1934. Graduiu-se em 1937 e, desde esse mesmo ano, tornou-se professor assistente de Luigi Fantappiè. Aposentou-se em 1978, depois de 42 anos como professor da Universidade de São Paulo. Continuou lecionando até 1990 quando foi compulsoriamente aposentado. (Cf. www.usp.br/iea/revista/revista22/candido.html).

Edson Farah foi aluno da primeira turma do Bacharelado em Matemática da Universidade de São Paulo, em 1934.

Fernando Furquim de Almeida foi aluno da primeira turma do Bacharelado em Matemática da Universidade de São Paulo, em 1934.

Omar Catunda nascido em 1903, mesmo sendo engenheiro foi professor de Análise Matemática da USP. Iniciou como professor assistente de Albanese, em 1934. Foi o primeiro presidente da Sociedade Matemática de São Paulo, fundada em 1945. Publicou diversos livros para o ensino secundário. Ao aposentar-se na USP, foi para Salvador e contribuiu com o Instituto de Matemática e Física da UFBA. (Cf. D'Ambrosio, U. História da Matemática no Brasil: uma visão panorâmica até 1950. In: Saber y Tiempo, vol. 2, nº 8, Julio-Diciembre 1999; pp. 7-37; Disponibilizado em: sites.uol.com.br/vello/historia.htm. Outra fonte de referência é o depoimento da professora Marta Dantas, por muito colaboradora de Omar Catunda, publicado em Educação Matemática em Revista, Ano 9, nº 12, junho de 2002, SBEM.

¹² Luiz Henrique Jacy Monteiro foi aluno e, posteriormente, professor no curso de Matemática da USP. Autor de diversos livros de matemática.

Monteiro. Numa aula de Teoria dos Números, Fernando Furquim de Almeida, discorrendo sobre o Teorema Fundamental da Aritmética, citou a conjectura de Fermat: os números, hoje denotados F_n , eram primos, e comentou que um número F_5 não era primo e que não lembrava quais os outros fatores F_n . Um dos alunos presente, Jacy Monteiro, simplesmente disse é F_5 que é: 4.294.967.297 e, os fatores 641 e 6.700.417. O Jacy era uma pessoa sensacional e com uma memória incomum. Nas aulas, ele anotava exatamente o que o professor desenvolvia, depois distribuía para os seus colegas em folhas mimeografadas. Eu e os demais colegas estudávamos através de seus apontamentos.

Terminei o bacharelado na faculdade de São Bento no ano de 1948.

Nos anos de 1945 a 1948 lecionei Matemática em São Caetano e São Paulo e, simultaneamente, exerci o cargo de Escrivão de Polícia da Segunda Divisão Policial do Estado de São Paulo. Em 1948, no primeiro semestre, estava encerrando o meu curso, continuava como escrivão de polícia em São Paulo, quando abriu o concurso para o magistério. Fiz a inscrição e, no segundo semestre de 1948, prestei o concurso para ingressar no Magistério Oficial do Estado de São Paulo.

Nesse concurso, além de uma prova escrita, problemas e teoria, tive duas exposições orais: uma aula, que era para a avaliação pedagógica e uma exposição, que era para a avaliação de conhecimento de um tema sorteado vinte quatro horas antes. A cada dia eram submetidos, aos exames de um tema, quatro candidatos. Enquanto um estava fazendo sua exposição, os demais ficavam separados em uma sala. Lembro-me de que fiquei esperando mais de duas horas, pois fui o último escolhido para fazer a exposição. Apreciava muito os assuntos geométricos. Talvez tenha sido influenciado pelo meu pai que admirava a cultura grega e Euclides.

Para essa prova de erudição torci para ser sorteado assunto geométrico. Tinha estudado bastante a axiomática de Hilbert, exposto no livro Fundamentos da Geometria, que me atraía muito. Para meu azar o tema sorteado foi “As cônicas segundo Apolônio”. O que conhecia sobre as cônicas vinha das aulas de Geometria Projetiva, do Professor Giacomo Albanese. Em vinte quatro horas deveria preparar a exposição, então, fiquei apavorado e não sabia como proceder. Por acaso, por sinal feliz, encontrei-me com o professor Lacaz em frente de minha casa. Pensando em como planejar a minha exposição sobre a “Teoria das Cônicas segundo Apolônio”, perguntei a ele se tinha algum material sobre o assunto de meus pensamentos. Ele disse-me que sim e, logo em seguida, voltou trazendo livros sobre a história da geometria grega e em especial um com a teoria das cônicas desenvolvida por Apolônio. A banca era constituída pelos professores: Benedito Castrucci, Omar Catunda e Fernando Furquim de Almeida. Fiz a minha exposição somente para a banca. Os membros da banca

examinadora não eram licenciados em Matemática e, portanto, não conheciam nada sobre Didática e Pedagogia.

A segunda exposição oral consistia em desenvolver para uma classe com alunos, durante quarenta e cinco minutos, o tema números complexos. Iniciei a minha aula mostrando a necessidade da ampliação do corpo real. Passados uns vinte minutos, os membros da banca começaram a conversar entre si, o que me deixou perturbado, mas continuei falando sozinho, pois estava lecionando para uma classe vazia – era época de férias escolares. Para meu alívio, dispensaram-me antes de completar os quarenta e cinco minutos.

Em 1^o agosto de 1949, tomei posse de meu cargo de professor secundário no Ginásio Estadual de Jahu¹³. Para diferenciar dos professores não concursados era considerado catedrático. As aulas, naquele tempo, eram proferidas no prédio de Grupo Escolar Domingos de Magalhães¹⁴, em frente da Santa Casa.

Em 1948, compensava financeiramente deixar o meu cargo de escrivão de polícia para ser professor. Hoje, um escrivão ganha mais do que um professor [NOTA 32].

Gostaria de salientar que, por volta do início dos anos 70, um amigo de classe (Mário Saab¹⁵) que lecionava no Colégio Estadual de Guaratinguetá, escreveu-me perguntando se seria interessante ele se transferir para a cidade de São Carlos, tendo em vista a Escola de Engenharia. Respondi-lhe dizendo: “Seria muito interessante, pois ficaria mais envolvido com a Matemática, devido aos bons professores do Departamento de Matemática da Escola de Engenharia da USP.” O Mário arriscou e foi para São Carlos. Após alguns anos, recebi a tese de seu doutoramento. Mais tarde, ele convidou-me para ser seu colega no Departamento de Matemática e Estatística. No entanto, estava com filhos em faculdades fora de Jaú, teria diminuídos os meus vencimentos e, então, não poderia acolher a sua oferta.

O meu diploma de bacharel não foi necessário e nem suficiente para o exercício do magistério oficial. Tendo lecionado em escolas particulares, possuía o registro do MEC que dava direito de lecionar. Um simples e burocrático registro valia mais do que um diploma de Bacharel.

Desse modo, nunca tive perante o MEC problema algum por ter feito somente o bacharelado. O diploma de bacharel não foi necessário para prestar concurso de ingresso no Magistério Oficial do Estado de São Paulo. Valia o registro de professor do Ministério da

¹³ Ginásio Estadual de Jahu, fundado em 1946. Em 1949 passou a chamar-se Instituto de Educação. Apenas na década de 1950 instalou-se definitivamente em seu prédio na rua Cônego Anselmo Walvek s/n, centro, Jaú – SP. Atualmente é denominada como E.E. “Caetano Lourenço de Camargo”.

¹⁴ Atual E.E. “Dr. Domingos de Magalhães” – Jaú – localizada na Praça T. S. Castro s/n, dependências da Rua Visconde do Rio Branco. Situada em frente à escola, há anos, a Santa Casa de Misericórdia, importante hospital da cidade.

¹⁵ Hoje, professor aposentado do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo – USP – de São Carlos.

Educação, que obtive comprovando ter lecionado por um semestre, em 1939, no Colégio São José de Jaú. No entanto, lembro-me de que viajei para o Rio de Janeiro, a fim de obter esse registro. Adalberto Corrêa Senha, que na década de 1930 foi inspetor no Colégio São Norberto de Jaú e foi senador pelo Estado do Acre, amigo do meu pai e, na ocasião alto funcionário do MEC, entregou-me o registro sem mais delongas. Foi a única exigência da Secretaria da Educação para provar a minha competência para lecionar Matemática. Cabe esclarecer que, por volta dos anos 80, fui à secretaria da PUC de São Paulo para retirar o meu diploma. Recebi a informação de que o diploma tinha sido incinerado. Mas com os dados de minha vida escolar arquivado, recebi o meu diploma de bacharel em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Nas décadas de 1950 e de 1960, todos os anos, acontecia o “curso” CADES de reciclagem para professores, sob orientação do MEC, e os alunos professores obtinham os registros para exercerem o magistério. Lecionei em São Carlos, Londrina (Paraná), Ubá (Minas Gerais), Nova Friburgo (Rio de Janeiro) [NOTA 20]. Na CADES, era incumbido de desenvolver o conteúdo do ginásio, com o nível um pouco mais elevado.

Nas aulas, além do conteúdo, expunha os temas desenvolvidos no livro *HOW TO SOLVE IT*, de Polya. O professor Almir Alves de Oliveira¹⁶ frequentou a CADES, em São Carlos, comigo. Naquela época, não tinha curso de licenciatura em Matemática, por isso existia o registro dado pelo Ministério da Educação. O professor era aprovado pela CADES e obtinha o registro para lecionar no curso secundário. Com a proliferação de cursos de licenciatura, o MEC extinguiu essa campanha [NOTA 25].

Na década de 1960, fui convidado para lecionar Álgebra Moderna na Faculdade de Ciências e Letras de Penápolis¹⁷. Falava-se muito em Matemática Moderna, Teoria dos Conjuntos, Teoria dos Grupos, [NOTA 26] assuntos que, na Faculdade de meu tempo, não se cogitava. Na escola secundária, o modismo era Teoria dos Conjuntos. A primeira noção de Teoria dos Grupos que tive foi com o professor Omar Catunda, meu professor de Análise, em suas aulas extras. Tenho ainda um caderno de anotações sobre o assunto. Ao iniciar as minhas aulas, haviam decorridos mais de vinte anos que tinha iniciado esse estudo com o professor Catunda e tinha lido muito sobre o assunto posteriormente. Desse modo, como livro texto adotei o livro do Jacy Monteiro, que foi meu colega de turma.

Em Penápolis, onde tive ótimos alunos, a maioria deles, no início, era de professores que queriam complementar seus estudos. Os alunos-professores queriam regulamentar as suas

¹⁶ Almir Alves de Oliveira: professor aposentado de Matemática, residente na cidade de Jaú – SP.

¹⁷ FAFIPE, mantida pela Fundação Educacional de Penápolis – FUNEPE.

situações nas escolas onde lecionavam, queriam o diploma para prestar concurso, uma vez que a licenciatura era necessária.

Domingos Viggiani, meu ex-colega, diretor do Curso de Ciências do Campus de Marília da Unesp, convidou-me para lecionar aos alunos de seu Curso de Ciências. Aceitei, mas não apreciei.

No período de 1960 a de 1980, lecionei em vários lugares: Campus de Marília da Unesp, Faculdade de Ciências e Letras de Penápolis, na Universidade do Sagrado Coração¹⁸, em Bauru, onde trabalhei por dois anos. No primeiro ano, lecionei para alunos do curso de Ciências, fazendo uma revisão dos assuntos do colegial. No segundo ano, para alunos do curso de Matemática, na cadeira de Análise Matemática.

Mesmo lecionando nas faculdades, continuava como efetivo em Jaú e com 36 aulas por semana. Dava aula até na quinta-feira à noite. Programava o horário, então dividia o horário restante para as outras cidades. Na época, os professores escolhiam as classes e os dias na ocasião da elaboração do horário e da atribuição de aulas.

No meu início de carreira, o nível do ensino era bastante “puxado”. No Instituto de Educação “Caetano Lourenço de Camargo”¹⁹, na terceira série do colegial, volumes das pirâmides, dos cones e das esferas eram calculados com integrais definidas. Os alunos iam direto para a Politécnica e houve alunos que foram para o ITA, ou seja, o nível era bom mesmo. No entanto, houve uma queda de nível por parte dos alunos. Eu continuei o mesmo, com o mesmo conhecimento e o nível foi caindo. Eu analiso da seguinte maneira: o Instituto, aqui em Jaú, fazia o exame de seleção. Então, o que acontecia? Só entravam os alunos que eram os melhores, que tinham cabeças boas. Quando acabou o exame, entraram aqueles que não tinham um preparo para entrar, entraram sem nenhuma seleção. Então, quarenta alunos começavam no primeiro ano e no terceiro ano, apenas vinte terminavam o curso. Era um curso mais para elite. Hoje entendo que a seleção que havia no exame de admissão era uma barbaridade. Tive alunos na Faculdade de Administração de Jaú²⁰ que não passariam nos exames de admissão daquele tempo (1949-1960). Começou “a escola para todos” e em 1964, com o golpe dos militares, o governo passou a não dar atenção para a Educação. Achou que era mais interessante não gastar dinheiro com a Educação e começou a importar valores de fora.

Durante o regime militar, em 1967-1968, até mesmo em Jaú houve perseguições. Mas o regime militar, na vida diária das pessoas e para mim, não fez diferença nenhuma.

¹⁸ Universidade do Sagrado Coração – USC – Bauru.

¹⁹ Atual E.E. Caetano Lourenço de Camargo; Jaú – SP.

²⁰ FAEJA – Faculdade de Administração de Empresas de Jaú.

Percebíamos alguma coisa do governo e eu tenho uma cisma: eu acho que também o que estragou o ensino foi o excesso de pedagogia. Muita pedagogia, muita coisinha, como brigar por nota numérica, alfabética, o que eu achava uma coisa tão boba. “O professor não pode medir e sim alfabetizar” – colocar letras na nota. Proibiram o professor de usar, nas suas avaliações, a escala de zero a dez, com o seguinte argumento: “O aluno não é um objeto mensurável.” O ensino foi se degradando, pois foi dado mais importância para as atividades do que para o conteúdo. Começou-se a “maquiar” o ensino.

Antigamente, tinha um programa de Matemática, que vinha pelo Diário Oficial, mas não tinha tanta divulgação. O livro didático que usávamos já vinha ditando o programa. O livro era todo seriado, já vinha tudo pronto, era somente seguir os conteúdos ditados. No primeiro ano do colegial e nos três anos usava-se um livro de um professor do Rio de Janeiro, pois São Paulo não tinha livros próprios. Era um livro de conteúdo muito bom, mas que, quando eu era aluno da faculdade, achava-o meio antiquado. Quando comecei a lecionar em Jaú, começaram a sair livros dos meus professores: Benedito Castrucci, Catunda. O do Scipione²¹ não era considerado muito bom e creio que ele tinha em mente obter maior venda para os seus livros, pois eles eram seriados e cumpriam o programa oficial. Os livros mais recomendados eram os dos meus antigos professores da faculdade.

Quando lecionava, o recurso que tínhamos era só o livro didático. Para as minhas aulas recorria aos livros de orientação didático-pedagógica da Itália, Espanha, França e Argentina. Da Argentina apreciava o livro de Puig Adam, aliás, autor de bons livros de orientação pedagógica. Em relação ao aspecto pedagógico, lembro-me, por exemplo, quando pediram a Euclides para tornar a Matemática mais acessível aos alunos. Euclides respondeu: “ não existe um caminho especial para a Matemática.” O que ocorre é que nem todos são interessados em estudar e eu acho que nem todas as pessoas são inteligentes para a Matemática. Cada pessoa tem uma inteligência diferente, voltada ou não para a Matemática, ou para a Literatura, Física ou para Arte.

Desse “ensino puxado”, já todo programado, muitos alunos se destacaram. Lembro-me de um aluno muito inteligente, Francisco Nigro, que era de Bocaina. Esse rapaz foi o aluno mais inteligente, pois ele chegava na aula, prestava atenção, não fazia anotações e somente obtinha dez nas avaliações. Um dia, no Terminal do Tiête, ele se aproximou e perguntou se eu me lembrava dele e percebi que a feição não era estranha: “ Você é de Bocaina”, eu disse. Ele chegou a ser professor da Escola Politénica. Tem também outro rapaz,

²¹ Scipione di Pierro Netto: renomado autor de livros didáticos, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980. É doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Professor Titular do Departamento de Matemática da PUC de São Paulo e membro da ABRALE, Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos. (Cf. www.abrale.com.br/boletim/boletim14/opinioao.htm).

o Fernando Bertachini de Almeida Prado que é meu parente e que foi um excelente aluno e está trabalhando no Conselho Nacional de Pesquisas, criado por Cesar Lattes. Tem um caso muito engraçado de quando era professor. Uma vez o diretor me chamou e falou: “Linneu, você não pode dar aula particular.” “Eu sei disso.” Mas, naquela época, estava lecionando aulas particulares para quatro de meus alunos: um era o filho do prefeito, um era meu parente, Armando Ferraz de Almeida Prado e mais dois. Ministrava as aulas na casa do prefeito Osório Ribeiro de Barro, na esquina da Igreja²² da rua Edgard Ferraz. Três entraram direto na Politécnica e para um, meu parente, eu disse: “Você não vai passar. Você vai fazer todos os problemas, mas os examinadores não irão conseguir ler a sua prova. Sua letra não permite que se faça uma leitura.” Dito e feito. Para o seu segundo vestibular, fez um curso de caligrafia, melhorou sua escrita, conseguindo aprovação. Nesse caso, eu ensinava integrais com limites (inferior e superior), tudo de acordo com a teoria da Análise. Depois eles me contaram que, quando foram para a aula na faculdade, acharam tudo fácil.

Quando lecionava no Instituto, nenhum diretor veio me perguntar como é que eu estava ensinando. Depois começou essa “exigência pedagógica” e começou a descambar. Nesse momento, comecei a perceber mais atividades do professor em aula. Talvez fosse um pouco necessário, realmente, mas puseram muita coisa e o conteúdo ficou de fora. Eu era livre para ensinar e não tinha freios, ou seja, não tinha orientação oficial alguma. Quando começaram a ilustrar e a modernizar é que eu senti que o MEC e a Secretaria da Educação mandavam algumas orientações para os professores. Na segunda metade da década de 1960, a Secretaria da Educação começou a interferir nas atividades docentes, com algumas orientações aos professores, tais como: como proceder nas suas avaliações e, até as questões das provas eram submetidas aos pareceres dos diretores, geralmente ignorantes dos temas propostos. [\[NOTA 33\]](#)

Atualmente, o problema educacional é para os governantes uma questão econômica. O governo tem outras preocupações, geralmente demagógicas, e deixa de lado a Educação, a Saúde, a Segurança. A estrutura social se alterou muito nas últimas três décadas. Quando iniciei no magistério, Jaú era uma cidade pequena e as escolas secundárias que existiam eram poucas: o Colégio dos Padres e o Colégio das Freiras, a Escola Industrial e a Academia²³, a

²² Refere-se à Igreja “Nossa Senhora do Patrocínio”, famosa devido às suas características arquitetônicas e por ser um ponto de referência no centro da cidade de Jaú. Fica localizada entre as ruas Major Prado, Riachuelo, Edgard Ferraz e Visconde do Rio Branco. A casa a que se refere o professor João Linneu ainda existe e, embora servindo atualmente como ponto comercial, possui características arquitetônicas próprias dos casarões do início do século XX.

²³ Academia Horácio Berlink S/C Ltda, atual Academia Interativo. Antiga escola particular de Jaú, fundada em 04 de fevereiro de 1992 como externato. Possuía os cursos ginásial, normal e científico. Em 1967 passou a oferecer o curso de Técnico em Contabilidade, que era bastante conhecido e recomendado. Em 1988, incorporou o curso de Processamento de dados. Em 1998, deixou de chamar Academia passando a ser denominada como Colégio Horácio Berlink. Atualmente, mantém o ensino médio em parceria com o Interativo.

única particular. As escolas oficiais não absorviam todos os que pretendiam ingressar. Em Bocaina mesmo não tinha escola secundária. Em 1949 somente Bauru, Araraquara, São Carlos e Botucatu, cidades próximas de Jaú, tinham escolas ao nível do Instituto de Educação. Hoje a quantidade de alunos é bem maior. E o governo não teve estrutura para manter o mesmo nível da qualidade anterior. Todavia, quantas escolas na estrutura e nível do Instituto de Educação existiam no Estado inteiro? Acho que hoje deve existir próximo de cem vezes mais.

[NOTA 26] Na década de 1960, ocorreu o movimento estrutural da Matemática liderado pelo Grupo Bourbaki. A teoria de Bourbaki se apoiava no conceito de estrutura de Grupo. Tinha, na minha biblioteca, a coleção de Bourbaki completa. Há uns três anos dei de presente para o professor Cláudio Arconcher, de Jundiaí, muito interessado em resolução de problemas. Esta coleção possuía vários volumes, de leitura difícil, com exceção do primeiro volume, de leitura mais amena, que tratava dos fundamentos da Teoria dos Conjuntos. Foi nessa época que inseriram no ensino da Matemática o estudo da teoria dos conjuntos. Frequentei as reuniões promovidas pelo G.E.E.M. (Grupo de Estudos do Ensino de Matemática), em São Paulo, juntamente com o Benedito Castrucci e a Renate Watanabe²⁴, cujo marido, Shigeo Watanabe, era meu colega [NOTA 28]. Conheci a Renate nas reuniões promovidas pelo G.E.E.M em São Paulo e, hoje, ela é da comissão editorial da revista RPM²⁵. Esse grupo se reunia só em tempo de férias. Nos debates e nos cursos eram enfocados temas didáticos, visando modernizar os conceitos. Esses encontros aconteceram no início da década de 1970 e nós usávamos os livros de orientação do G.E.E.M. Não tenho mais nenhum deles, foram emprestados. Durante esses cursos, ocorriam análises críticas dos textos de livros didáticos publicados. O G.E.E.M era vinculado à USP e contava com Osvaldo Sangiorgi²⁶, Renate Watanabe e outros professores. Fui colega de Osvaldo Sangiorgi no tempo de faculdade por um ano; eu estava entrando e ele terminando o bacharelado.

²⁴ Renate Gompertz Watanabe nasceu em Krefeld, Alemanha. Foi naturalizada brasileira em 1953. Graduiu-se em Matemática pela PUC-SP, em 1952. Atuou como professora efetiva de Matemática na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo durante 29 anos, aposentando-se em 1983. Ministrou vários cursos de atualização para professores na década de 1960. Foi membro da Comissão Central da Olimpíada de Matemática do Estado de São Paulo (1977-1997) e da Comissão da Olimpíada Brasileira de Matemática (1981-1985). Escreveu diversos livros e traduziu vários outros. Atualmente, desde 1982, participa do Comitê Editorial da Revista do Professor de Matemática, publicada pela Sociedade Brasileira de Matemática.

²⁵ RPM: Revista do Professor de Matemática mantida pela Sociedade Brasileira de Matemática – SBM.

²⁶ Osvaldo Sangiorgi nasceu em São Paulo no ano de 1924. Iniciou suas atividades de professor de Matemática aos vinte anos, em 1944, aposentando-se em 1994, aos setenta anos de idade. Como professor, atuou em escolas públicas do ensino secundário, acumulando a atividade de professor assistente na Universidade Mackenzie. Somente em 1990 torna-se professor titular da Universidade de São Paulo. Sua formação era a de licenciado em Física, pela USP, em 1943. Surge no cenário de livros didáticos na metade dos anos de 1950. Coordenou por quinze anos o G.E.E.M. (Cf. www.usp.br/fzea/FZEA/cultura/1612.htm; jornal *on-line* vinculado a USP – Campus de Pirassununga e D'AMBROSIO, 1987).

Oswaldo Sangiorgi foi um dos primeiros autores de livro didático a usar a terminologia da “Matemática Moderna”. Adotei, por dois ou três anos, os seus livros e, com um deles, ocorreu um fato curioso. Em uma aula da terceira série, eu me propus a resolver um problema do seu livro adotado. Como norma, sempre procurava resolver os problemas, diretamente, na sala de aula. Achava que tal procedimento tornava mais reais as dificuldades que surgiam na resolução de um problema. Em uma das aulas de resolução de problemas de Geometria, não me lembro exatamente do texto do problema, mas era algo sobre “provar que um determinado quadrilátero era um quadrado”. Inicialmente, encontrei dificuldade na resolução e logo percebi o que estava ocorrendo: até então não tinha proposto o postulado das paralelas. Então, esclareci aos alunos que a razão da dificuldade deles era a omissão de tal postulado. E, aproveitando a ocasião falei da existência das três geometrias e a que estávamos estudando era a Geometria Euclidiana. Em seguida, sugeri: “vocês escrevam para o professor Sangiorgi pedindo a solução” Ele, educadamente, respondeu, mas enrolou... A questão era de solução trivial, mas só após o Postulado das Paralelas. Foi um bom professor, os seus alunos o apreciavam e seus livros didáticos eram bem elaborados, mas tinham falhas menores que não prejudicava o conteúdo.

Como mencionado anteriormente, lecionei em faculdades de diversos lugares. Em Jaú, na Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras, lecionei Elementos de Estatística Descritiva em curso de Pedagogia e na Faculdade de Administração de Jaú tentei desenvolver as aulas de Estatística, tomando como ferramenta a probabilidade, com resultado praticamente nulo. Os alunos, em geral, não operavam corretamente com números decimais. No caso da Faculdade de Filosofia de Jaú²⁷, no início ministrava aulas no curso de Pedagogia, cuja maioria dos alunos era constituída de professoras normalistas. Não me sentia confortável, mas estava com filhos estudando em faculdades fora de Jaú.

Apreciava lecionar na Faculdade de Filosofia de Penápolis, fui até homenageado como professor no curso de bacharelado de Matemática. Juntamente com as minhas atividades em Penápolis, lecionei em curso de Ciências na UNESP no Campus de Marília. Após uma reestruturação, fui transferido para o Campus da UNESP de São José do Rio Preto, mas eu continuei em Marília. Após três anos, iniciei as minhas atividades em Rio Preto com alunos de bacharelado em Matemática, o que me deu muita satisfação. Nessa oportunidade, trabalhava com quarenta alunos interessados e atentos. Tinha duas turmas, uma noturna e outra diurna e devia cumprir doze horas semanais, distribuídas em oito aulas semanais e em quatro horas em atendimento aos alunos, que geralmente eram ultrapassadas, pois era muito solicitado por eles.

²⁷ FAFIJA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jaú.

Em 1980, já estava aposentado da UNESP de São José Rio Preto, aposentei-me de minhas atividades no Estado, continuei apenas lecionando na Faculdade de Administração de Jaú.

Lecionando em faculdades, aprofundei meus conhecimentos em Análise, Álgebra, Álgebra Linear, Probabilidade, pois o meu curso de bacharelado restringia-se ao estudo de: Geometria Projetiva, Análise Matemática e Física Matemática e Geometria Projetiva com professor italiano, famoso geômetra, que dava suas aulas em italiano: Giacomo Albanese, de renome internacional. Como dizia Edson Farah, era um dos poucos que poderia afirmar: “conforme o meu teorema”. Não se falava de Álgebra Moderna. Lembro que o professor Omar Catunda desenvolveu a demonstração do Teorema Fundamental da Álgebra seguindo a demonstração feita por Cauchy.

Participei de, num período de dez anos, disciplinas no curso de pós-graduação em São Carlos, no Departamento de Matemática e Estatística da Escola de Engenharia. Mas nunca tive condições de enfrentar um mestrado e muito menos um doutoramento. Cada quatro aulas semanais representavam oito horas de estudo em casa, totalizando doze horas semanais de dedicação ao estudo. Somente estudava aos sábados e domingos, pois eram os dias de que dispunha. Lembro-me de que no último curso estudei junto com Carlos Jeremias Klein²⁸, professor do magistério oficial secundário e da Faculdade Sagrado Coração em Bauru e meu colega na Faculdade de Administração de Empresas de Jaú. Ele vinha aos sábados para estudarmos os temas desenvolvidos no curso de pós-graduação em São Carlos. Inclusive, na sua dissertação sobre Planos Afins Desarguesianos consta uma dedicatória para mim. A duração das disciplinas era anual e cursei sete ou oito. Fiz Teoria das Medidas, Topologia, Teoria de Grupo, com um dos meus antigos mestres, Cândido Silva, professor de Análise no segundo ano de graduação. Antes do início da primeira aula, ao me apresentar ao professor Cândido, fui dizendo: “Fui seu aluno na Faculdade de Filosofia, certamente, após mais de vinte anos não se lembra de mim”. Qual não foi a minha surpresa: “Como não, Prado”. É um fato que comprova quão forte era o convívio entre aluno e professor naquela época.

No final do ano, nessas disciplinas, o aluno era submetido a uma única prova oral e o assunto versava sobre toda a matéria ensinada. No fim do ano, em dezembro, fui fazer a prova de Análise II. Após a argüição, o professor Cândido simplesmente me disse: “Volte no fim de fevereiro para uma nova prova.” Perguntei-lhe: “Fui mal?”, pois sabia que a nota mínima oficial para promoção era três. Nunca soube qual era a máxima. A sua resposta foi:

²⁸ Antigo professor da Fundação Educacional de Bauru e da FAFIL (Faculdade de Filosofia de Bauru, atual Universidade do Sagrado Coração – USC). Defendeu sua dissertação de mestrado em Matemática na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1983, referente a “Planos afins Desarguesianos e planos inversivos por Miquelianos”.

“É para você estudar mais”. A segunda prova foi rápida, normalmente durava pelo menos uma hora.

Considerando o relacionamento com colegas professores de Matemática de Jaú, esse não existiu, evidentemente, no que se refere aos assuntos matemáticos. Nunca consegui discutir temas sobre matemática com os outros colegas. Eventualmente, solicitavam soluções de problemas, em grande parte problemas conhecidos e de nenhum interesse.

Entretanto, houve uma exceção, o Professor de Desenho, Germano Fachini²⁹, meu colega desde o início, em 1949. Possuidor de grande cultura, conhecia Geometria melhor que muito professor de Matemática. Batíamos longos papos sobre problemas de geometria.

Hoje em dia, por causa da idade, oitenta e dois anos, passo o tempo recordando o passado, pois o presente e o futuro ficam mais restritos. Passo o meu tempo resolvendo problemas, de preferência de geometria e problemas diofantinos e os propostos pela RPM (Revista do Professor de Matemática).

[Voltar índice](#)

²⁹ Conhecido professor de desenho em Jaú.

Pederneiras, 29 de maio de 2001**[NOTA 5]****Vera Macário**

Nasci na cidade de Bálamo, região de São José do Rio Preto, no Estado de São Paulo, no dia 2 de novembro de 1930. Estou com setenta anos.

Comecei o grupo³⁰ com sete anos, em 1937 e o cursei em cinco anos, pois fiz a segunda série duas vezes. Isso ocorreu porque, da segunda para a terceira série, mudamos de cidade, fomos de Bálamo para Nova Granada, e no grupo escolar disseram: “Na terceira série, nós não temos vagas.” “Ai que ótimo!” – disse meu pai. “Ela passou tão mal na segunda, que ela vai fazer outra vez!”. Em Nova Granada estudei até o quarto ano.

Em minha família, eu sou a quarta de oito filhos. Minhas três primeiras irmãs não puderam fazer o ginásio³¹, pois na cidade de Nova Granada, onde morávamos, não havia escola com esse nível de ensino. Diante disso, meu pai procurou uma cidade que tivesse um ginásio para os demais filhos e, então, esse foi um dos motivos de virmos parar em Pederneiras. No entanto, o fator principal para meu pai ter escolhido Pederneiras, pois tantas outras cidades tinham ginásios públicos, era o de que nós tínhamos um parente que morava nesta cidade. Meu pai o visitou e disse quais eram as suas intenções e, então, ele disse: “Você vem para cá, em Pederneiras, eu vou para o hotel e você fica morando na minha casa.” Ele cedeu sua casa para nós, o que facilitou muito nossa vinda. Esse nosso parente valorizava muito os estudos, porque era diretor de grupo e sua mulher era professora.

Assim, em 1945, viemos para Pederneiras e recomecei minha trajetória escolar. Após três anos do término do grupo e já com quinze anos, retomei meus estudos com bastante vontade porque, até então, eu tinha feito o antigo quarto ano só na malandragem, só brincando! Fiz o ginásio numa escola municipal, o Anchieta³², até 1949 que, no ano seguinte, tornou-se estadual.

Em 1950, fui para Dois Córregos³³ fazer o Normal³⁴ na escola “José Alves Mira”³⁵, que era muito bem-vista na região.

³⁰ Antiga denominação para as quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental.

³¹ Antiga denominação para as quatro séries finais do ensino fundamental.

³² Hoje é Escola Estadual “Anchieta”, localizada na rua Felipe Lébes Aguiar, L – 121, na cidade de Pederneiras – SP, próxima a Bauru.

³³ Cidade próxima a Jaú – SP.

³⁴ Antiga denominação para o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

³⁵ Escola fundada em 1946, com o nome de Ginásio Estadual “José Alves Mira”. Passou a ser denominada como Instituto de Educação “José Alves Mira”. Por muitos anos ofereceu o curso de formação de professores para as séries iniciais – Normal e, posteriormente, Magistério, que atraía alunos das cidades vizinhas. Nos dias de hoje, é

Quando terminei o Normal, já iniciei como professora primária, em 1953, numa escola isolada na zona rural da cidade de Palmital, na fazenda Fartura, na região de Assis. Por que eu fui para tão longe? Porque nós tínhamos conhecidos nessa região e eu tinha escrito uma carta para um amigo de meu pai, que era diretor de escola, contando que eu estava formada. Ele falou: “Pode vir que aqui tem escola para você”. Enquanto eu estava lecionando em Palmital, meu pai me escreveu para que eu viesse para Pederneiras, porque eu iria lecionar Matemática no ginásio. Meu pai tinha conversado com uma pessoa, um tipo de supervisor: “Eu tenho uma filha que gosta muito de Matemática. Como é que eu faço para ela lecionar no ginásio?” “Estamos precisando. Manda ela vir.” Assim, comecei minha carreira de professora de Matemática em abril de 1953.

Inicialmente, fui admitida como professora interina de Matemática, que era o nome que recebia quem não era efetivo na época, e procurei me preparar, pois não possuía formação específica. Foi, então, quando tive aulas particulares com o professor Linneu³⁶ e ele me ensinou todo o conteúdo de Geometria, de quinta a oitava série. Depois, também, procurei o professor Dimas³⁷ e ele me ensinou toda a Álgebra, de quinta a oitava série.

Quando ia estudar com o professor Linneu ou com o professor Dimas ia de trem, pois era fácil [NOTA 7]. Em Pederneiras nós tínhamos seis horários de trem: seis que saíam e seis que chegavam. Os trens eram extremamente pontuais. Agora nós não temos nenhum trem de passageiros. De vez em quando, passa um trem de cargas. É uma judiação as estações abandonadas [NOTA 13].

Eu fiz três cursinhos em São Paulo, na USP, que, depois, eu soube, vieram a se chamar CADES [NOTA 18]. Teve um curso em São Carlos também, do qual eu participei. Nos cursos em São Paulo, nós tínhamos dois períodos de aulas, com vários professores da USP. Cada um tratava de uma parte, porque, antigamente, a Matemática era bem dividida: aritmética, álgebra e geometria. Os professores eram Osvaldo Sangiorgi, Jacy Monteiro e mais uma professora de quem não consigo lembrar o nome. Fiz um curso de um mês no inverno de 1952 e, depois, no mês de janeiro, nas férias de verão de 1953, tive mais um mês, pois eles aproveitavam as férias escolares para que os professores pudessem frequentar esses cursos. No final destes, fiz o exame de suficiência, que era uma prova e, com a aprovação, eu podia lecionar enquanto não houvesse um professor licenciado na disciplina [NOTA 20]. No entanto, a partir de 1967, com uma nova Constituição Federal – outorgada pelo Regime

denominada como E.E. “José Alves Mira”. Fica localizada na Rua Tiradentes, 644, na cidade de Dois Córregos – SP, próxima de Bauru e não oferece mais a formação ao magistério.

³⁶ João Linneu do Amaral Prado, professor de Matemática em Jaú e depoente nesse nosso trabalho.

³⁷ José Dimas Ribeiro, professor de Matemática na cidade de Bauru, com atuação marcante na década de 1960.

Militar – fui considerada “provavelmente estável”, porque lecionava há mais de cinco anos consecutivos [NOTAS [36](#) e [37](#)].

Sendo uma professora “provavelmente estável”, corria o risco de ter que deixar de lecionar se não encontrasse vaga nas escolas. Passaram-se vinte anos e eu sempre achei onde lecionar, até 1972, com apenas esse registro do MEC. Mas, durante esse tempo, mudei de escolas algumas vezes. Eu lecionei em Pederneiras de 1953 até, mais ou menos, 1955, quando um professor efetivo assumiu minhas aulas. Dessa maneira, eu fui para Itapuí e lecionei um ano, pois também chegou um professor efetivo. Lecionei por um ano em Dois Córregos e veio um professor efetivo e, então, fui para Bariri. Eu não sei o que aconteceu em Bariri porque nunca veio um professor efetivo e, então, eu lecionei até 1972 naquela cidade. Quando eu lecionei em Itapuí e em Dois Córregos, eu já era casada e minha família ficou em Pederneiras, pois eu viajava todo dia. Quando eu fui para Bariri, eu levei toda a família e deu certo, porque fiquei treze anos lá.

Em 1972, comecei a faculdade em Tupã e, para facilitar, pedi a transferência para Pederneiras, pois com a estrada de ferro, ficava mais fácil me locomover até lá [NOTA [8](#)]. Fui forçada a fazer a faculdade – “ou vai ou perde” – por causa da lei 5.692/71 [NOTA [31](#)], que fez uma grande reformulação em todos os ginásios.

As aulas na Faculdade de Tupã eram nos finais de semana, geralmente, na sexta à noite, no sábado de manhã e tarde. Nós fazíamos cinquenta por cento das aulas que eles ministravam num curso regular de Licenciatura em Matemática. A preocupação dos professores, nesse curso, era com conteúdos que eu não iria usar, tais como: determinantes, limites, ..., porque eu lecionava somente até a oitava série. Eu também encontrava dificuldades para mergulhar nos livros, pois não tinha muito tempo para isso, devido aos meus sete filhos, minhas jóias. Em termos de conteúdos, então, a minha primeira formação, o Normal e as aulas com os professores Linneu e Dimas, foram suficientes para lecionar. Com o diploma dessa faculdade passei de “provavelmente estável” para “estável”, sem concurso algum. Com essa estabilidade poderia lecionar no colegial, mas optei em continuar como estava, somente de quinta a oitava séries. Em 1983, após trinta anos de magistério, aposentei-me, em Pederneiras, na escola Eliazar Braga³⁸.

No decorrer de minha carreira pude perceber várias coisas relacionadas à Educação e à situação sociopolítica e econômica do Brasil

³⁸ Escola Estadual de Primeiro Grau “Eliazar Braga”, atual Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF – “Eliazar Braga”, localizada na rua Eliazar Braga, O – 528, na cidade de Pederneiras – SP em prédio de Rosencrantz, de 1917 (Cf. CORRÊA, M.E.P.; MELO, M.G.; NEVES, H.M.V. **Arquitetura Escolar Paulista (1890-1920)**. São Paulo: FDE, 1991. 172p.)

Quando comecei a lecionar, as famílias eram mais estruturadas e, juntamente com o social, eram coisas sérias. Na política, já se ouvia falar em corrupção, o que é coisa antiga! Tanto é que o Jânio Quadros ganhou uma eleição com o símbolo da vassourinha, porque ele ia varrer a corrupção. Eu me lembro de dias de eleições em Pederneiras: os candidatos formavam verdadeiros “currais”, davam lanches e transportes. O candidato mais poderoso, que era quem conseguisse transportar mais eleitores, era quem tinha mais chance de ser eleito. Economicamente, o País também era melhor. Naquela época, não se ouvia falar em desemprego e se um pobre batesse na porta de nossa casa, podíamos dizer: “Oh! Por que você não procura um emprego? Por que você não vai trabalhar?” Hoje em dia você não pode falar isso, porque, muitas vezes, não tem emprego.

Em 1953, era muito fácil lecionar, pois nós tínhamos alunos selecionados pelo exame de admissão, que foi extinto. Por exemplo, eu me lembro, em Bariri, que se apresentavam duzentos candidatos e eram aprovados cinquenta. Ao longo dos anos, já não era tão mais fácil lecionar e depois foi piorando muito. Quando eu voltei a Pederneiras, em 1972 (eu me lembro bem disto) no curso noturno eu andava pela classe falando e batendo palmas: “Vamos minha gente, vamos!”; para animar aqueles alunos que estavam cansados e sonolentos, pois tinham trabalhado, dado um duro o dia todo.

A situação educacional foi piorando, acredito que por causa da multiplicação de escolas sem a devida estruturação, por parte do Governo Federal ou Estadual. Os professores também não tinham uma boa formação, inclusive eu, porque eram formados em cursos vagos. Como se precisava de professores, então, todo mundo procurava fazer uma faculdade, nem que fosse nos finais de semana ou licenciatura curta, para poder lecionar.

Do meu início de carreira, até a década de 1970, o professor tinha um certo status social e tinha prestígio financeiro [NOTA 32]. Eu, uma vez, pus-me a pensar que na cidade de Bariri eu era a mulher que tinha o mais alto salário e que nenhuma outra teria o mesmo poder aquisitivo, principalmente porque muitas não trabalhavam fora de casa. Eu sustentava os meus sete filhos, guardava dinheiro e cheguei até investir em bolsa de valores. Depois? Nunca mais!

Um governador que contribuiu para que o professor perdesse seu prestígio foi o Maluf³⁹, na década de 1980. Eu me lembro bem do governo do Maluf porque nós fizemos uma greve, ou melhor, eu nunca fiz greve, mas todos os colegas fizeram e tinha que acompanhar. Após a greve, nós tivemos um aumento de dois cruzeiros! Foi uma coisa insignificante. Nada! Eu me lembro bem: dois cruzeiros. Seria interessante que eu me

³⁹ Paulo Salim Maluf, governador nomeado do Estado de São Paulo no período de 1978 a 1981.

lembrasse de quanto era o ordenado, para mostrar que esses dois cruzeiros não representavam nada; talvez seriam, hoje, vinte reais ou mais ou menos isso.

O desprestígio do professor também contribuiu para o decaimento da escola, pois eu tive conhecimento de casos de ótimos professores que abandonaram o ensino, foram fazer outras coisas porque eram muito bons para ficar. Cito como exemplo um advogado, o Dr. Fernando Guerra, que passou aqui pelo ginásio Anchieta. Quando o reencontrei ele falou: “Eu estou abandonando o Estado, ou melhor, já abandonei. Formei-me advogado e estou indo muito bem”. Então, eu creio que pessoas inteligentes e capazes não pensavam mais em fazer faculdade para irem lecionar, iam fazer outros cursos. O investimento numa faculdade é muito alto e nem sempre, com uma licenciatura, vamos ter esse retorno. Muitas vezes, então, continua-se lecionando apenas por vocação.

Eu ouvi dizer e vejo na televisão que, hoje em dia, está horrível para lecionar. Infelizmente, o Covas⁴⁰ deixou uma herança muito triste para nós da Educação, como, por exemplo, a promoção automática.

No tempo em que lecionei, falava-se muito do Scipione como autor de livro didático, como também do: Pasquale, Benedito Castrucci e Ary Quintella⁴¹. Nunca os conheci pessoalmente, mas usava os seus livros. Na escola, em cada época, procurava um livro diferente, para não enjoar muito. Os conteúdos de Matemática que deveriam ser estudados vinham no Diário Oficial, ou seja, existia um programa estabelecido, que depois foi extinto, e nós, os professores de Matemática, tivemos que passar a fazê-lo na escola: o planejamento [NOTA 33]. Isso aconteceu na década de 1970, depois da lei 5.692/71. A federação permitiu que o planejamento fosse mais regional e passaram, então, a existir guias e propostas estaduais.

As orientações metodológicas da época eram: seguir o programa estabelecido e o que os livros didáticos traziam, ou seja, não havia preocupação específica quanto ao desenvolvimento dos conteúdos. A preocupação maior era a de transmissão de conhecimento. Quanto às normas administrativas e as leis estabelecidas pelo governo, sempre, na escola, havia alguém que reclamava e não era eu.

⁴⁰ Mário Covas, governador do Estado de São Paulo no período de 1995 a 1998. Foi reeleito para um mandato de mais quatro anos, de 1999 a 2002. No entanto, faleceu em 7 de março de 2001.

⁴¹ Ary Norton de Murat Quintella nasceu em São Paulo em 24 de dezembro de 1906 e faleceu em 02 de setembro de 1968, no Rio de Janeiro. Além de professor, acumulava a patente de General de Brigada. Em sua atuação profissional, lecionou na Escola Militar de Realengo, no Colégio Militar do Rio de Janeiro (no qual chegou a ser Diretor Técnico). Foi também diretor pedagógico e proprietário do Ginásio São Francisco, na década de 1940 e trabalhou como professor no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, nas décadas de 1950 a 1960. Foi membro examinador de diversas bancas de concurso para professores de Matemática tendo organizado e participado de vários congressos referentes ao ensino de matemática na escola média.

Durante a ditadura militar, eu me lembro bem, os professores de Estudos Sociais e de História comentavam que eles tinham sido alertados para não fazerem declarações contra o Regime. Na minha escola nunca aconteceu nada, mas um diretor de Dois Córregos, acho que da escola normal “José Alves Mira”, foi preso por ter falado alguma coisa. A Matemática era considerada uma ciência neutra, por isso nós, professores de Matemática, não tivemos nenhuma recomendação específica.

Na década de 1960, começo de 1970, começou o movimento da Matemática Moderna, que inclusive foram o Benedito Castrucci e o Osvaldo Sangiorgi que a introduziram no Brasil [NOTA 26]. Percebi que houve alguma modificação no ensino de Matemática e eu acho que se perdeu muito tempo em ficar ensinando conjuntos para os alunos. Eu achava bonita e interessante a Teoria dos Conjuntos, então a ensinava detalhadamente, no entanto eu poderia ter sido mais rápida e ensinado outras coisas mais úteis. Perdemos muito tempo com a Matemática Moderna [NOTA 30].

Outra coisa que em Matemática não funcionou muito bem foram os livros para preencher, pois muitos alunos conseguiam livros já preenchidos ou livro do professor. Nas aulas de Matemática também não funcionavam muito bem os grupos de estudo, talvez para outra matéria que não fosse tão difícil funcionasse. Muitas vezes, no grupo um ou dois se empenhavam e os demais ficavam fingindo que estavam aprendendo Matemática. Essas duas coisas, o livro de preencher e os grupos de estudo, foram métodos que quiseram implantar para que o professor não usasse somente a lousa para dar explicações, mas não funcionou nas aulas de Matemática.

Tive muitos alunos que se projetaram, tais como: em Marília, o juiz de direito Reinaldo Castilho, professor na UNIMAR⁴² e autor de vários livros, que foi um dos meus alunos que mais se sobressaíram; A Glória Minguili⁴³, professora da UNESP; a ex-delegada de ensino de Marília, Lurdes Gomes Macário, que é supervisora hoje em dia. Esses três alunos são do início de minha carreira. Os alunos mais recentes, do final da década de 1970, que gostaria de destacar são: o Vicente⁴⁴, que é doutor em Educação Matemática; a Edméia⁴⁵, que é doutora em Matemática. Um que destacou foi o Reinaldo Aleixo, que recentemente tornou-se mestre em Direito e leciona na ITE⁴⁶; e também Vera Maria Cury Salem, médica cardiologista no INCOR e no Sírío Libanês⁴⁷.

⁴² Universidade de Marília – Marília, SP.

⁴³ Maria da Glória Minguili, hoje professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru e, durante muitos anos, diretora da E.E. “Anchieta”.

⁴⁴ Antonio Vicente Marafioti Garnica é professor do Departamento de Matemática na UNESP de Bauru.

⁴⁵ Edméia Cássia Batista é professora do Departamento de Matemática da UNESP de Bauru.

⁴⁶ ITE – Instituição Toledo de Ensino – Bauru – SP.

⁴⁷ INCOR – Instituto do Coração e Hospital Sírío Libanês, conceituados hospitais da capital paulista.

A região de Bauru [\[NOTA 1\]](#) foi significativa em relação ao ensino de Matemática. Falava-se que a Fundação de Bauru⁴⁸, que antigamente não era UNESP, era uma escola muito boa. Eu tive um irmão⁴⁹ que se formou em Matemática nessa escola e gostava demais dela. Bauru ofereceu, pela Delegacia de Ensino, vários cursos na minha época, em 1971, particularmente, quando veio a nova lei. Depois tivemos mais alguns de ordem pedagógica.

Gostaria de salientar que eu me sentia muito bem na sala de aula e que foi muito gostoso lecionar. Matemática era a matéria de que eu gostava e os alunos, daquele tempo, recebiam muito bem, ou seja, eram alunos educados e prestavam atenção. Se tivesse que fazer tudo de novo, eu faria, pois a sala de aula era, para mim, como um palco, onde eu estava representando. Eu era muito animada e entusiasmada. Hoje em dia, os professores não são entusiasmados e lecionam porque não têm outra coisa para fazer.

[Voltar índice](#)

⁴⁸ Fundação Educacional de Bauru, que se tornou Universidade de Bauru e, em 1988, foi encampada pela UNESP.

⁴⁹ Izavam Ribeiro Macário, já falecido.

Bauru, 29 de maio de 2000**[NOTA 2]****Rubens Zapater**

Nasci em 24 de agosto de 1935, em Duartina⁵⁰, cidade próxima a Bauru.

A minha formação como professor de Matemática se torna difícil de descrever em simples palavras.

Primeira coordenada: TEMPO. Reporto-me ao início da década de 1950. Segunda coordenada: ESPAÇO. Na região, propriamente dita, de Duartina, sentindo uma influência direta de Bauru.

O ano de 1950 foi, realmente, muito importante. Nessa época, ou nesse período que estou citando, os estudantes vinham estudar em Bauru. Nós de Duartina, Piratininga, Gália, Cabrália, Avaí⁵¹, tomávamos os trenzinhos, mistos de passageiros e de carga, e vínhamos para Bauru **[NOTAS 7 a 15]**. Então, evidentemente, quem tinha uma posse relativa podia fazer isso. Em Duartina tínhamos até a 4ª série, o primário naquela época, chamado grupo escolar. O ensino secundário se desenvolvia em dois ciclos: o ginásial e o colegial: o Clássico, o Científico e, ainda, Contabilidade (o forte era o ensino do Clássico e o do Científico) e o Normal, que formava o professor primário.

Logo após o término da Primeira Guerra, os imigrantes espanhóis, italianos, japoneses, portugueses, árabes e italianos, assim como a maioria de seus descendentes, eram analfabetos. Esse é um fator cultural muito importante. Não diria que os japoneses eram totalmente analfabetos, mas eles não sabiam utilizar o português corretamente. No entanto, conheciam o ábaco, algo muito restrito no ocidente. Fazia sempre essa pergunta, quando professor, para os meus alunos: “Quem conhece o Sorobam?” Ninguém conhecia, só os japoneses. “Na sua casa tem?” “Lá em casa tem, meu avô tem”. Eles trouxeram na bagagem esse instrumento de cálculo, que é o germe da calculadora e, então, para eles, o cálculo era importante. É por isso que os japoneses até hoje têm um avanço matemático, acredito que seja devido, em parte, a esse aspecto cultural. Então, o filho do sitiante imigrante precisava de escola perto para estudar. Daí, portanto, a necessidade de se expandir a rede estadual de ginásios. Sendo assim, os governos, principalmente o de São Paulo e, na época, quem governava era Adhemar de Barros, disseminaram os ginásios estaduais.

Saliento, ainda que, nessa época, principalmente em Duartina ou em Bauru, os indivíduos que representavam o governo Federal eram, na sua maioria, oriundos do Nordeste.

⁵⁰ Cidade próxima a Bauru.

Politicamente, os nordestinos eram mais fortes que os paulistas e eram eles que enviavam os representantes dos Correios, das Coletorias Federais. Portanto, foi muito importante a expansão do ensino ginasial em nossa região, pois possibilitou o ingresso dos filhos dos imigrantes que, depois, continuaram a estudar, e hoje estão tanto no ministério público, como na magistratura. É a partir dessa ocasião que podemos demarcar o início do desenvolvimento da cultura do nosso interior paulista, porque a cultura também era “importada” do Nordeste, considerando os grandes poetas que tivemos.

O governo forneceu o salário dos professores e as escolas, porém faltou um elemento muito importante: o professor, ou seja, a formação dos professores para o ginásio e para o colégio [NOTA 17]. Na região, apenas possuíamos a formação do professor para o grupo escolar. Logo de início vieram professores da capital ou de Campinas, mas faltou mão-de-obra especializada, principalmente, na área de Matemática, Física, Química, ou seja, aquelas do setor da Exatas, embora nós tivéssemos a FAFIL⁵², para os professores de uma formação geral.

Nesse período, a escola mais próxima para a formação de Matemática era em Campinas. Tivemos um professor, a quem até gostaria de render uma homenagem, Arlindo Guedes de Azevedo, que foi designado pela família para fazer Matemática em Campinas, pois ele seria o sucessor da Família Guedes de Azevedo na condução da organização escolar.

Em quantidade, a formação de professores de Matemática era insuficiente, embora a dificuldade existisse também em outras áreas. Por exemplo, os professores de Latim ou de Português eram padres, advogados ou ex-seminaristas. Até o início das décadas de 1960 e 1970, a grande maioria dos professores de Português era oriunda de cursos religiosos (gostaria de citar Carlos Gomes Peixoto de Melo, que era padre).

Portanto, na década de 1950, o problema era a falta de professor específico para cada disciplina, principalmente no interior. Desse modo, o MEC – Ministério da Educação – sentiu esse problema em termos de Brasil e, por volta de 1955, difundiu a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, designado pela sigla CADES⁵³ [NOTA 18].

O que era a CADES? O MEC contratava professores dos grandes centros: Rio e São Paulo principalmente e, no início de cada ano, em janeiro, em determinadas cidades, distribuía os cursos para os chamados Exames de Suficiência. Como havia a necessidade de contratação de professores, a condição para lecionar no segundo grau e no ginásio era obter um registro

⁵¹ Cidades circunvizinhas de Bauru.

⁵² Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração, atual Universidade do Sagrado Coração – USC – Bauru.

definitivo através da CADES. Os professores contratados pelo MEC, durante um mês ou um mês e meio, ministravam cursos, e os “professores-alunos” prestavam o Exame de Suficiência. Esses cursos da CADES tinham o professor de Didática Geral para todos os participantes; o de Didática Específica para cada matéria: História, Geografia, etc.; e um professor de Conteúdo Específico [NOTA 23]. Então, de um modo geral, esses cursos se dividiam em: Didática Geral – formação comum para todas as áreas, geralmente num anfiteatro, e a Didática e o Conteúdo Específicos, em turmas menores. Normalmente, os professores de Didática e de Conteúdo Específicos eram os que indicavam quem poderia fazer o exame de suficiência ou aconselhavam quem necessitava se preparar mais um ano. Após o final do curso, o MEC fornecia autorização definitiva para lecionar aos aprovados ou por apenas um ano aos aconselhados a tentar o exame novamente.

Para quem se destinava os cursos da CADES? Para aqueles que foram arrebanhados, ou seja, para aqueles que tinham coragem de entrar numa sala de aula para lecionar, os egressos do curso científico ou clássico, ou, ainda, quem possuía uma especialidade, como por exemplo, quem tinha feito Seminário. Se retrocedermos, antes do exame da CADES, quem lecionava Matemática eram os formados no científico, ou engenheiros, ou químicos, ou quem teve a formação em São Paulo. Com a devida vênia, também, os egressos dos cursos de Pedagogia podiam lecionar Matemática.

A cada ano o curso de suficiência da CADES era numa cidade diferente [NOTA 19 e 20]. Em um ano foi em Itapetininga, em outro havia sido em Bauru e em outro em Campinas. As cidades eram escolhidas conforme a necessidade da região e, porque, naquele tempo, existia em Itapetininga, Araçatuba e em Bauru, as Inspetorias do Ensino Secundário. Estas eram as representações do MEC e, então, nas cidades onde existiam, realizava-se o curso para o exame de suficiência. As maiores cidades das regiões como São Carlos, Prudente também eram escolhidas. Era muito grande o número de pessoas que queriam fazer o curso e juntavam-se, numa cidade, de seiscentos a setecentos professores. Esses cursos oferecidos pela CADES foram excelentes.

No início da década de 1950, eu viajava de Duartina para Bauru e fazia o curso Normal – o curso de formação de professores para o primário, e gostava muito, na época, de estudar Português. No entanto, houve uma necessidade em Iacanga: o professor que tinha o registro de Matemática, por um motivo qualquer, deixou as aulas e o diretor do ginásio, que me conhecia, perguntou: “Você não quer dar aula de Matemática em Iacanga?” “Como eu vou dar aula de Matemática?” “Eu já fui professor de Matemática e posso te ajudar. Se você se

⁵³ A CADES foi criada na gestão de Armando Hildebrand na Diretoria do Ensino Secundário e no governo de Getúlio Vargas, a partir do Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953.

interessar...” “Não tem jeito, não tenho condições.” “Você tem uma formação boa, você fez um curso normal muito bom”.

Quando ocorreu esse fato, no início de 1958, era substituto do grupo escolar em Duartina, pois tinha feito o magistério e lecionava no primário, ou seja, nas primeiras séries do atual ensino fundamental. Como lecionava somente para alunos do primário, realmente, fiquei com medo. Mas o diretor insistiu: “Você vai, você estuda. Te ajudo, te dou os livros e você vai.” E eu: “Conheço muito pouco.” À época, também ministrava aulas particulares para os alunos de Matemática e, então, das matérias de quinta e sexta séries tinha um certo domínio, mas além disso não. E ainda, na ocasião, não tinha nem dinheiro para me locomover até Iacanga. Respondi ao diretor: “Vamos colocar o seguinte, eu não sou especializado. Posso tentar. Se eu der conta, continuo. Se eu perceber que não dou conta, caio fora. Está bom?” Ele falou: “Está bom, não tem ninguém que vai mesmo, vai você.” Resultado: em 05 de maio de 1958, assumi essas aulas de Matemática, em Iacanga. Como essas aulas eram no período da manhã, dispunha da tarde e da noite para estudar. Foi, então, que se deu o início de minha carreira como professor de Matemática. Não sei se foi sorte, mas gostei de lecionar e de Matemática. Confesso que, antes de fazer o Normal, tentei fazer o científico e não consegui por causa da Matemática e achava impressionante e muito misteriosa a Trigonometria. “Como é que tem gente que pode aprender isso?”, eu me perguntava.

Foi, também, o diretor que, citado anteriormente, incentivou a inscrever-me no curso da CADES. Desse modo, em Bauru, fiz a inscrição para o curso que aconteceria em 1959, na cidade de Itapetininga. Nesse curso, éramos aproximadamente quarenta professores tentando a suficiência para Matemática. No final, os professores de Didática e de Conteúdo Específicos ficaram em dúvida no meu caso, pois um deles falava que eu estava bem didaticamente, mas de conteúdo estava fraco. Então, decidi por não fazer o exame de suficiência e fiquei trabalhando um ano com a autorização precária dada pelo MEC.

No começo de 1960, em Araçatuba, fiz novamente o curso e prestei o exame e fui aprovado, recebendo o registro definitivo para lecionar Matemática no ginásio, hoje da 5^a a 8^a série do 1^o grau. Gostaria de ressaltar que, em 1960, tive como professor de Didática Geral um cidadão extraordinário: Júlio César de Mello e Souza, o Malba Tahan [NOTA 22]. Tive o prazer de conviver com ele, morando inclusive no mesmo hotel, um mês e meio. Ele foi o professor de Didática Geral e, no nosso caso, de Didática Específica. Também destaco que, como professor de conteúdo matemático, tive aulas com Silvio Venturoli⁵⁴, que chegou a ser secretário da educação em São Paulo.

⁵⁴ Silvio Venturoli: professor de Matemática em Araçatuba – SP e prefeito da cidade de 1963 a 1968. Não encontramos dados referentes a essa informação nos documentos da Secretaria Estadual de Educação. Segundo

Nessa minha jornada, como fiz para adquirir conteúdo e também uma formação de didática, numa filosofia diferente da atual? Os ginásios estaduais, pela filosofia da época, eram escolas de qualidade e exigiam do professor um conhecimento notável em suas disciplinas; as escolas particulares – ginásio e colegial – eram de segundo plano.

Decidi mudar-me para Bauru e viajar para trabalhar em Iacanga. Desse modo, tomava ônibus seis horas da manhã e às sete horas começavam as aulas em Iacanga. À noite, em Bauru, assistia às aulas do colegial de um professor, por quem, inclusive fui reprovado em Matemática: José Dimas Ribeiro. Foi o primeiro professor efetivo de Matemática, pois todos os outros eram contratados e ficavam aqui uns seis meses e depois iam embora. José Dimas Ribeiro era um excelente professor, de uma didática difícil de entender, que atendia à filosofia da época, que era a de um ensino “pesado”. Dessa maneira, em 1959, lecionava de manhã em Iacanga, estudava à tarde em casa e à noite eu assistia às aulas do colegial. Foi assim que pude adquirir a base da Matemática mais avançada, pois eu não conhecia nada e até equação do segundo grau era difícil para mim. Estudei um pouco de Séries, Limites, o início de Cálculo Integral também.

Outra dificuldade muito grande era, no início da década de 1960, a de adquirir livros, diferentes dos didáticos utilizados, para estudarmos Matemática. Embora, em Bauru, existissem livrarias muito boas como a Tilibra, a Sapiência, que começava na época, se quiséssemos um livro melhor, tínhamos que procurar nas livrarias de São Paulo. Foi assim que conheci a livraria Russa, a Francesa e pude adquirir alguns livros. Ainda não existiam as faculdades em Bauru, somente em 1969 surgiu a primeira de Matemática.

Na famosa escola de Filosofia da Maria Antonia, em São Paulo, formavam-se os “fortes”. Depois, tivemos uma formação muito boa em Rio Claro, Campinas, São Carlos; posteriormente, em Araraquara, por meio de um grupo liderado pelo professor Ruy Madsen Barbosa⁵⁵. Desse modo, o deslocamento desses professores favoreceu a formação de um bom núcleo de formação de professores de Matemática no interior do Estado, mas não há dúvida nenhuma de que o foco foi na escola da Maria Antonia, Mackenzie, na PUC e na USP. A Faculdade de Matemática mais próxima, na década de 1960, era em Rio Claro e os professores Antonio Augusto Del Preti⁵⁶ e Vilma Speridião⁵⁷ se formaram nela. Mostraram ter

uma informação que recebemos da Diretoria de Ensino de Bauru é que, talvez, ele tenha sido secretário municipal.

⁵⁵ Ruy Madsen Barbosa foi docente no magistério superior particular e oficial, obtendo os graus de doutor, livre-docente, adjunto e titular. Também foi, na década de 1950, professor efetivo na rede pública de ensino de São Paulo. Na década de 1960 foi membro ativo do GEEM. É docente aposentado da UNESP de Araraquara e ainda atuante em centros universitários. Seu último livro **“Descobrimos a geometria fractal para sala de aula”**, voltado à formação de professores de Matemática, foi publicado em 2002, pela Editora Autêntica.

⁵⁶ O relato desse professor também faz parte deste trabalho.

⁵⁷ Vilma Speridião da Silva professora aposentada da UNESP – Bauru.

uma ótima formação, pois a Vilma começou a lecionar na Faculdade e o Del Preti ficou muito tempo no ginásio.

Dessa forma, tinha a impressão, diante de minha formação e dos demais daqui do interior, de que aquele que se formava em Matemática, na capital, era um elemento de nível superior ao nosso. Pela própria necessidade de ensino na capital, eles tinham uma visão, um conhecimento e uma preparação, tanto de conteúdo quanto de didática, muito maior que a nossa. Vivíamos “arranhando aqui e ali” e perguntando para todo o mundo. No entanto, o professor Cid, em Botucatu, foi uma exceção.

O professor Cid Augusto Guelli⁵⁸ foi o maior professor que já existiu nesta região, admitindo-se todos os catedráticos que existem, e autor de livros que são utilizados até hoje. Ele foi um professor normalista e, como autodidata, tinha um conhecimento extraordinário, formando toda uma geração de professores de Matemática, de Botucatu até Bauru. Em Botucatu, era professor na escola Normal e no Científico. Esse homem tinha uma formação extraordinária e a prova de que ele era admirável é: já no começo da década de 1960, havia um “cursinho” muito importante em São Paulo, o Anglo Latino, que se especializava na formação de candidatos para o vestibular na área de exatas, e o professor Cid Guelli foi contratado por este. Sendo assim, ele deixou o secundário, ficou apenas cumprindo o mínimo para a aposentadoria, passou a preparar as aulas de Matemática do Anglo Latino, destinadas à formação dos alunos que iriam prestar vestibulares na área de exatas, tais como: MAPOFEI⁵⁹, Mackenzie⁶⁰, Poli⁶¹, FEI⁶² e ITA⁶³. Eu o conheci em seu final de carreira e, um dia, cheguei à casa dele e o vi estudando num livro russo. Ele comprava livros de toda nacionalidade e me falou o seguinte: “Se você compra livros russos, traduzidos para o espanhol ou para o francês,

⁵⁸ Cid Augusto Guelli nasceu em vinte e dois de agosto de 1919, na cidade de São José do Rio Pardo, interior de São Paulo. Faleceu com sessenta anos incompletos, em seis de agosto de 1979, em São Paulo. Uma de suas características mais marcantes era o autodidatismo. Estudava sozinho, em seu lar, na companhia de sua família, os mais diversificados livros e em diferentes idiomas. Sua formação docente deu-se na Escola Normal, o “antigo magistério”, e permitiu que lecionasse para os ensinos fundamental e médio. Trabalhou em escolas de Jaboticabal, de Presidente Prudente e de Botucatu, onde residiu desde o início da década de 1940 até 1959. Em Botucatu, como professor efetivo de Matemática do Estado, lecionou no Instituto Educacional Cardoso Almeida (IECA, atualmente, E.E Cardoso Almeida). Prestou concurso para a cadeira de Física; foi aprovado mas não chegou a exercer o cargo. Cid Guelli orientou, em sua casa, diversos professores que pleiteavam, em concursos, a efetivação na rede pública de ensino. Em 1959, Cid Guelli foi convidado pelo Anglo Vestibulares de São Paulo para ser professor e coordenador de Matemática, onde exerceu suas atividades até 1979. Vivendo em São Paulo, a partir de 1959, alguns alunos do interior ainda o procuravam para serem orientados para os concursos de efetivação, porém com uma frequência decrescente devido à dificuldade imposta pela distância. Seus livros tiveram grande divulgação e, por muito tempo, foram referência para muitos professores. Essas informações foram fornecidas pelo seu filho, Oscar Guelli, também professor e escritor de livros didáticos de Matemática, em conversa informal por telefone.

⁵⁹ MAPOFEI foi um exame de ingresso ao ensino superior para a área de exatas, com questões discursivas, para os cursos do Mackenzie, Poli e FEI, instituído em 1969.

⁶⁰ Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – SP.

⁶¹ Escola Politécnica, incorporada à USP, oferece cursos de Engenharia. São Paulo – SP.

⁶² Faculdade de Engenharia Industrial, São Bernardo do Campo – SP.

⁶³ Instituto Tecnológico da Aeronáutica, São José dos Campos – SP.

você tem livros bons e pode se fundamentar neles para estudar”. Então, na época, por indicação dele, adquirei livros do Piskunov e do Courant traduzidos em francês ou espanhol, porque eram baratos.

Naquela época, os nomes relacionados ao ensino de Matemática, dos quais tomávamos conhecimento e que mais se destacavam eram o Benedito Castrucci (a quem conheci e também o livro dele), Scipione de Pierro Neto, Jacy Monteiro.

Após minha formação na CADES, fiquei lecionando no secundário, por motivos evidentemente particulares, embora tenha recebido convites para trabalhar em cursinhos. A faculdade aqui de Bauru, da FEB, (1967-1968) convidou-me para lecionar. Financeiramente seria mais vantajoso. Mas não sei se faltavam coragem e título ou se faltou conhecimento, realmente.

Em maio de 1967, fui contratado pela direção do Colégio Técnico⁶⁴ como professor de Matemática. O registro, pelo Exame de Suficiência, foi a condição necessária e quase ninguém o tinha. Ocorreu, no entanto, um problema muito sério, com a disseminação do Exame de Suficiência e com a expansão do ensino superior: começou a disputa entre o licenciado, oriundo dessas Faculdades, na metade da década, e os “Cadesianos” – egressos do Exame de Suficiência. Ficou estabelecido o seguinte: onde não existissem escolas, na época chamadas de “Filosofia” – a formação do licenciado – o registro pela CADES podia ser um instrumento de validade que permitia lecionar [\[NOTA 25\]](#).

No ano de 1962, o Estado de São Paulo precisava de novos professores e, então, abriu um concurso para o ingresso no ensino secundário e normal. Havia um dispositivo do concurso, descrito no edital: “quem fosse normalista e tivesse o registro adquirido, via Exame de Suficiência (CADES), poderia, como última chance, prestar o concurso”. Era a última chance de me efetivar, tinha adquirido um conhecimento razoável, gostava do ensino, então decidi fazer esse concurso. Sabia que seria a última chance que eu teria, porque depois desse concurso teria que ir para a Faculdade ou, então, ficar como contratado – se tivesse chance continuaria; caso contrário, não. Fui para São Paulo fazer a minha inscrição e, levava comigo, também, a da colega Miriam Delmont⁶⁵. Cheguei na praça da Sé, onde foi a Reitoria da UNESP por muito tempo e onde era uma repartição da Secretaria da Educação, mas ocorreu o seguinte: naquele dia estavam chegando os campeões do Chile⁶⁶ e foi decretado feriado em São Paulo. Dessa maneira, voltei para o interior e no outro dia fiz a inscrição. Cheguei na

⁶⁴ CTI – Colégio Técnico Industrial Professor Isaac Portal Roldan – Bauru.

⁶⁵ A professora Miriam Delmont também é colaboradora deste trabalho.

⁶⁶ Da Copa Mundial de Futebol de 1962, no Chile, a seleção brasileira foi campeã.

secretaria na hora do almoço e saí de lá quase às seis horas da tarde, só para fazer a inscrição, pois era a última chance para muitos professores.

O concurso seria em vários dias. No dia 5 de Setembro de 1962, nós fizemos a prova escrita. A banca era: Benedito Castrucci, que já conhecia de nome, Osvaldo Sangiorgi e tinha o Guilherme, não me lembro do sobrenome dele. Nós tivemos seis assuntos, que eram demonstrações, e um deles era sobre as Cônicas de Apolônio. Eu sabia alguma coisa, mas não dominava completamente o assunto. Em outro, tinha que justificar a estrutura de Grupo, de Anel, que eu não conhecia realmente, porque estava sendo introduzida naquela época a Matemática Moderna [NOTA 28]. Tinha também uma equação trigonométrica terrível, mas eu estava preparado e fiz. Outro assunto era provar que “o produto de dois números inteiros” – dentro do que se chama hoje teoria dos números, naquela época a gente chamava de aritmética racional – “era igual ao produto de seu máximo e de seu mínimo”. Eu provei, pois tinha estudado e conhecia o assunto. Havia também um problema de aritmética: “achar dois números cuja soma era 127008, sabendo-se que eles têm 45 divisores comuns”. Dois sextos da prova estavam garantidos, pois sobre as Cônicas de Apolônio não tinha certeza, não dominava o assunto, mas escrevi alguma coisa. Eu dispunha de mais uma hora e meia, ou duas horas, porque o período da prova era grande. Fiquei pensando... deixei caneta, lápis, deixei tudo, pensei, pensei e daí dei a solução. E, posteriormente, conversando, inclusive com o professor Almir e um outro professor de Matemática, sobre como havia feito a resolução desse último problema, verificamos que eu tinha acertado. Resultado: a prova valia dez, tirei cinco. Então, fui para a segunda etapa, que era a leitura da prova acompanhada por um professor e justificativa de tudo o que havia feito. Após essa etapa, havia a prova didática na qual fui aprovado, porque tinha quase cinco anos de experiência, com a segunda maior nota do concurso.

Assumi o meu cargo em 28 de agosto de 1963, porque houve problemas, recursos de classificação, com uma turma anterior que foi classificada junto com a nossa, então foi adiada a escolha.

Quando eu fui escolher a vaga, em 1963, havia alguns professores – inclusive alguns famosos que escreveram livros de Matemática, como Orlando Zambuzzi⁶⁷ – que tinham feito o concurso anterior. Esses professores queriam saber que escola eu ia escolher, pois eu era o sexto colocado do Estado de São Paulo. Eles, inclusive o Orlando, tinham o interesse numa escola e sabiam quem iria escolher aquela, mas eu era a dúvida, pois não me conheciam. “Que escola você vai escolher?” Eu estava noivo, com tudo pronto para me casar depois do

⁶⁷ Orlando Zambuzzi professor de Matemática dos anos de 1950 e 1960. Autor de livros didáticos que, inclusive, receberam severas críticas quanto aos seus conteúdos, principalmente na época da Matemática Moderna.

concurso, disse: “vou escolher Piratininga, pertinho de Bauru”. Deram risada. “Mas com essa classificação você vai escolher Piratininga? Tem essa escola bem melhor”. Eu disse: “Não. Se vocês quiserem fiquem com essa escola, eu vou escolher Piratininga, pois em Bauru não tem vaga”. E foi assim.

Em Bauru, na época, havia somente duas vagas de Matemática e já preenchidas. Uma delas era a do Dimas que, efetivo em Matemática, não tinha a formação superior, mas um conhecimento extraordinário, pois era um “descendente” do professor Cid Guelli; a outra “cadeira” era de um professor com formação superior que, na história do ensino de Matemática em Bauru, tem que ser citado: o professor Isaac Portal Roldan – que também foi o fundador, o primeiro diretor e que dá o nome ao Colégio Técnico de Bauru.

Naquela época, devia haver uma meia dúzia de escolas estaduais e nós dois efetivos, eu e o seu Dimas sem a formação universitária. Ele era professor de renome, extremamente capacitado, inclusive, entrou na faculdade de Direito. Um dia ele me disse: “Como a Matemática me ajudou no curso de Direito e na atuação como profissional liberal!” Tornou-se, em pouco tempo, desembargador. Morreu em São Roque, estudando um processo em sua casa.

Nós, professores de Matemática, éramos muito temidos naquela época. Falavam: “Como é que você pode ser professor de Matemática?” Ninguém aceitava estudar Matemática. Era um terror, realmente, algo esotérico para alguns iniciados. Eu mesmo, quando tentei o científico pensava assim.

Mesmo como professor efetivo, continuei estudando. Eu deixei de estudar Matemática, praticamente, no início da década de 1980, quando precisei me dedicar integralmente ao Colégio Técnico. Nessa época, acumulei as funções de professor do Estado e também de diretor do Colégio Técnico. Nessa fase, senti que a parte administrativa influenciou diretamente minha performance como professor de Matemática.

Consegui a aposentadoria do ensino oficial em 1987 e, em 1994, a do Colégio Técnico.

No início de minha carreira, as escolas públicas eram as melhores, tanto em relação à formação e salário dos professores, quanto ao respeito social – a consideração pelo professor era diferente de hoje. Havia uma enorme diferença entre as escolas públicas e as particulares. Nestas escolas, estudava quem não conseguia entrar nos exames de admissão, ou seja, vinha para Bauru estudar em escolas particulares, prestava o exame novamente e, se aprovado, após alguns meses, voltava a estudar numa escola pública, em Duartina. Quando eu morava em Duartina, tinha gente que não conseguia passar no exame de admissão das escolas de Duartina, em Gália, Cabrália, Pederneiras – não sei em Jaú, pois não tinha contato, existia

uma equipe forte no Instituto de Educação Lourenço Camargo, onde lecionavam os professores Almir e João Linneu. Era uma filosofia da época, que merece pelo menos um exame mais detalhado, uma reflexão rigorosa. Com esses exames, acontecia que, por exemplo, em Duartina, para a primeira série havia cinquenta vagas, mas somente entravam vinte ou trinta alunos e, às vezes, nem isso. A escola, então, começava a funcionar com uma insuficiência de alunos, porque a maioria não passava no exame de admissão. Nessa ocasião comecei a estudar mais Matemática para preparar os alunos para esse exame.

Em 1967, comecei a lecionar em Bauru, na escola Moraes Pacheco. Cito esse fato, com muito orgulho e até com vaidade, porque o primeiro professor efetivo em Piratininga, foi Isaac Portal Roldan; por concurso de remoção, este escolheu o Moraes Pacheco e vagou Piratininga, onde me efetivei; em 1967, o professor Dimas deixou suas aulas de Matemática na escola Ernesto Monte, o Isaac assumiu sua vaga; e, a coincidência que me enaltece, foi que eu vim para a vaga do Moraes Pacheco. Ainda, depois, fui diretor do Colégio Técnico, do qual ele foi o primeiro diretor. Então, são três coincidências que me deixam, realmente, muito feliz.

Quando começou a faculdade de Ciências de Bauru, em 1969, tentei fazer o curso de Matemática. Não pude fazer por motivos financeiros, pois tinha filhos e trabalhava em dois lugares. Nesse mesmo período, não tinha professor de Matemática para lecionar no Curso de Desenho Industrial da Faculdade de Ciências⁶⁸. O diretor, que era o professor Isaac, chamou-me e eu lecionei por um semestre na faculdade. Não havia professor com formação específica para a atuação. Depois da primeira turma formada no curso de Matemática, surgiram muitos bons professores. A Elisa⁶⁹ foi minha colega, começamos a faculdade juntos. No entanto, ela terminou o curso e foi uma professora excelente. Outro professor extraordinário, no meu entender, é o Pedro Valter de Preto, o irmão do Del Preti. Agora é juiz, aposentou-se, também é diretor da ITE; também foi reitor da Universidade de Bauru⁷⁰.

Quando nós éramos professor somente do ginásio, não tinha Colégio Técnico ainda, o apogeu e o orgulho era lecionar no Ernesto Monte, ou seja, era considerado da elite. Eu, felizmente, consegui lecionar no Ernesto Monte, pois, apesar de lecionar em Piratininga, houve uma ocasião em que precisei substituir o professor Dimas. Ele entrou de licença-prêmio, ninguém queria assumir as suas aulas, mesmo em caráter temporário, pois o científico, naquela época, era forte. Como não tinha quem o substituísse, mediante um acerto entre o diretor do Ernesto Monte e o de Piratininga, deixei umas aulas e assumi estas. Os

⁶⁸ Refere-se à Faculdade de Ciências da antiga Fundação Educacional de Bauru – FEB, atual Unesp.

⁶⁹ Maria Elisa Quiroga: professora de Matemática, aposentada pela UNESP de Bauru, atualmente leciona na USC – Universidade do Sagrado Coração de Bauru.

⁷⁰ Antiga FEB e atual UNESP.

alunos eram bem-preparados, realmente. Um dos alunos era o Tidei de Lima⁷¹. Outro deles era o professor Roberto Fabrício de Souza, de Piratininga, hoje doutor da USP. Tive muitos outros alunos que se destacaram e de quem até hoje tenho notícias. Na parte de exatas, tem o professor César Augusto Teixeira de Carvalho que trabalha na UNESP de Bauru, como professor da Engenharia. Ele foi meu aluno no Moraes Pacheco, começou estudar e, de uma hora para outra, tornou-se um brilhante professor de Matemática, inclusive em cursinhos.

Nessa época, gostávamos de identificar, nas escolas, grandes conhecedores de Matemática. É bom saber que, hoje, alguns destes estão em postos bastante elevados na USP ou em outro lugar. Cito um que foi meu colega em Duartina, Faíçal Massad. O seu caso é interessante, como o de um outro nome extraordinário que tem nessa área: Doutor Roberto Vicente Calheiros⁷², fundador e diretor do IPMet, em Bauru. Esses dois eram nossos ídolos daquela época, porque o que eles sabiam de Matemática era muito além do normal. Quando vim para Bauru, o Faíçal já estava aqui, pois deixou o ginásio em Duartina e veio fazer o colegial, sabia todo o programa de Matemática do científico estudando sozinho. Inclusive, eu tive, muitas vezes, que me valer de seu conhecimento para aprender muitas coisas. Há uma passagem célebre entre ele e o professor Dimas, quando numa prova tirou nota 4 ou 5: “Professor Dimas, com o devido respeito, eu discordo dessa nota”. “Por que você discorda? Realmente, sua resposta está certa, mas como você chegou nesse resultado”? “Mas eu tenho esse conhecimento. Eu resolvi por um processo assim, assim, assim”. O professor Dimas: “Bom, se você justificar esse processo, eu aceito”. “Posso justificar”. Ele fez e o professor Dimas na hora deu a nota para ele. Foi uma passagem folclórica. Outro, que não era do meu círculo de amizade, mas que tinha também um conhecimento extraordinário de Matemática, saiu do Moraes Pacheco, é o Janei Da Cache, de São Carlos. Ele residia no bairro Bela Vista de Bauru, como o Major Pontes⁷³ que se destacou na aviação e na NASA.

A comunidade de professores de Matemática, naquela época, não era como é hoje que tem muita gente, portanto, eu conhecia quase todos os seus elementos. Dois professores pelos quais tenho muito respeito e que tiveram a mesma formação que a minha, são o Herval Paccola⁷⁴ e o Geraldo Pascon⁷⁵, de São Manuel. O professor Geraldo Pascon, diante da filosofia dele, foi muito mal interpretado em Pirajuí; sofreu muita discriminação. Outros professores que tiveram uma formação semelhante à minha, foram: o professor Bianchini⁷⁶,

⁷¹ Antonio Tidei de Lima: renomado político da cidade de Bauru. Cumpriu mandatos de: prefeito, deputado estadual e federal.

⁷² Doutor Roberto Vicente Calheiros instalou o Instituto de Pesquisas Meteorológica de Bauru – IPMET.

⁷³ Major Marcos Cesar Pontes – bauruense que trabalha como astronauta na NASA – EUA.

⁷⁴ Professor aposentado do Departamento de Matemática da UNESP de Bauru.

⁷⁵ Geraldo Pascon, professor de Matemática já falecido, muito conhecido na região.

⁷⁶ Edwaldo Bianchini, residente em Lençóis Paulista – SP, professor e autor de livros didáticos de Matemática.

de Lençóis Paulista; o professor Milton de Oliveira e os Godinhos⁷⁷ de Botucatu. Também havia a Henriqueta⁷⁸ que veio do Paraná, já formada em Matemática, e lecionava no Ernesto Monte; depois, passou a ser professora da FAFIL, agora USC.

De 1958 até, eu diria, o início da década de 1970, nós passamos de uma escola mais seletiva para uma escola mais aberta, democrática e social. Os exames de admissão eram muito seletivos e percebia-se que a filosofia daquela época era a de exigir bastante do aluno, em termos de disciplina e de conteúdo. Eu exigia, por exemplo em Iacanga, a demonstração dos Teoremas de Pitágoras e de Tales e cheguei, inclusive, a exigir a dos polígonos regulares no ginásio. Particularmente, acho que era muito para a época.

Participei, em 1959, no Rio de Janeiro, do 3º Congresso do Ensino de Matemática, onde conheci Ruy Madsen Barbosa e outros professores de renome, tais como Luiz Mauro Rocha, Osvaldo Sangiorgi e Renate Watanabe, um pessoal muito bom. Depois eu participei com eles no G.E.E.M. (Grupo de Estudos do Ensino de Matemática), cuja sede era no Mackenzie. Embora estivesse no início de minha carreira, sentia que os programas de Matemática estavam fora do alcance de nossas crianças, ou seja, inadequados para a faixa etária dos alunos, principalmente do interior. Reportando-me mais especificamente no campo da Matemática, Física e Química, tivemos em 1957 o SPUTINIK lançado pelos soviéticos. Decorrente disso, os Estados Unidos, então, reformularam todo o conteúdo de Matemática e de Física na forma do MSG [\[NOTA 27\]](#), que serviu como parâmetro da Matemática Moderna, em cursos de Didática da Matemática.

A Matemática Moderna, como um movimento, foi de muita importância na Matemática. No entanto, foi implantada sem o devido preparo, tanto da clientela como do professor. A Matemática Moderna é um acabamento, um refinamento, mas a estrutura, a base, tem que ser o “velho arroz com feijão da Matemática” [\[NOTA 30\]](#).

Em 1967⁷⁹, ocorreu um fato muito importante, embora não lembre o nome da lei e da portaria. Ocorreu uma unificação dos exames de admissão ou, praticamente, a sua extinção. Também houve a quebra dos currículos, dos objetivos do ensino de 2º grau. Mas o elemento

⁷⁷ Os irmãos Pedro e Moacir Godinho, professores de Matemática em Botucatu.

⁷⁸ Henriqueta Beatriz Carolina Franco Grillo, professora de Matemática, licenciada no Estado do Paraná, trabalhou em escolas estaduais e particulares nos níveis fundamental e médio. Também destacou-se na docência no ensino superior, sendo professora na Universidade do Sagrado Coração por 29 anos. Atualmente está aposentada.

⁷⁹ Em 1967 vigorava a Lei nº 4024/61 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional referente aos níveis de ensino, do pré-primário ao superior. Os currículos não eram rigidamente padronizados, admitindo-se uma certa variedade, segundo as preferências dos estabelecimentos em relação às matérias optativas. A passagem do 1º para o 2º grau não era automática, existindo a seleção nos exames de conhecimentos. O mesmo acontecia do primário ao ginásio. O ginásio, nessa época, era profissionalizante (industrial, comercial, agrícola e normal). Somente em 1971, com a Lei 5692/71 ocorreu uma reforma no ensino de 1º e 2º graus. O exame de admissão ao ginásio foi suprimido e o ensino de 1º grau passou a não oferecer mais uma formação profissional. O ensino de 2º grau tornou-se todo ele profissionalizante.

divisório foi a lei 5.692/71, pois houve a descentralização e a escola podia armar seu currículo ou programa [NOTA 31]. Então, tivemos o núcleo comum e a parte diversificada, se não me engano eram esses termos.

Em minha trajetória profissional percebi muitas mudanças, em relação à sala de aula e à escola pública. No entanto, vejo que desde o começo de carreira, na década de 1960, as mudanças mais radicais ocorreram após a lei 5.692/71. Os currículos da primeira a quarta séries ginasiais, como do colegial, na época científico e clássico, eram determinados pelo órgão central MEC e nós, simplesmente, detalhávamos. Possuíamos uma clientela diferenciada, o ensino era voltado para quem queria estudar, diria que o ensino era “elitizante”. A reação dos professores, de um modo geral, frente a essa determinação, no ensino ginasial, foi de prever uma queda sensível no nível de escolaridade. E isso realmente ocorreu. Nós fomos pegos de surpresa, em termos de currículos, e ficamos sem amparo técnico dos órgãos centrais; com liberdade, mas sem saber o que fazer. Nós queríamos que São Paulo, a Secretaria da Educação, determinasse quais eram os mínimos do currículo e, no entanto, a implantação das propostas curriculares chegou de maneira, não diria violenta, mas imposta, de forma muito forte e não estávamos, realmente, preparados para isso.

Anteriormente, os programas eram ditados pelo MEC e não havia, como hoje, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou outra documentação [NOTA 33]. O que ensinava-se em São Paulo, no Bandeirantes, ou no Rio de Janeiro, no Dom Pedro II, ensinava-se em qualquer outro lugar. Nessa época, não tive como defender uma idéia, mas achava que devíamos ensinar Aritmética Financeira, porque era o que atenderia a nossa juventude. Por exemplo, os bancos estavam em expansão e dávamos muito pouco de porcentagem, regra de três e juros; deveríamos atender a essa formação, que hoje existe, que é a parte financeira. Eu, na época de 1959-1960, achava que o programa deveria ser modificado, exigindo bastante da criança, apresentando dificuldades escalonadas, pois o importante é os alunos aprenderem a resolver problemas. O grande problema da nossa escola, hoje, é não provocar as necessidades do aluno. O governo, com a intenção de estatística para arrecadação de verbas, preocupa-se mais com o número de aprovação ou de desistência do que, propriamente, com a formação. Não tenho condições de analisar os ciclos do ensino de hoje, se a aprovação automática é útil ou não. No entanto, não afirmaria que aquela seletividade, exigida no início de minha carreira, fosse hoje importante. Mas, o que estimula o aluno, o que estimula a pessoa humana é a necessidade de vencer dificuldades. Se você não cria essa necessidade, você desestimula os alunos. É um processo mais filosófico do que de conhecimento em si.

Percebo que há uma decadência no processo de ensino nas aulas de Matemática. Ainda hoje se poderia trabalhar com demonstrações de teoremas, pois o importante é você trabalhar

um método, justificar todas as passagens e ensinar o “porquê”. Por exemplo, um aspecto muito importante da minha carreira e que eu gosto de citar: fui o primeiro professor de Matemática, de meu conhecimento, que no começo da década de 1970, trabalhava com calculadoras. No Colégio Técnico chegaram as primeiras calculadoras – os pais dos alunos foram para os Estados Unidos e as trouxeram – e o sucesso da Matemática era aquilo. Então, eu pregava, naquela época, a utilização da calculadora em sala de aula. Quase fui arrebatado pelos outros professores e, inclusive, por um amigo, citado anteriormente, Arlindo Guedes de Azevedo. Tínhamos discussões homéricas a respeito do uso da calculadora, fora da escola, enquanto tomávamos uma cervejinha, brigávamos muito. “Você teria condições de justificar ou pegar qualquer aluno bom que nós formamos – ele era licenciado e também lecionou em faculdade – e justificar por ‘ $a + b$ ’ o algoritmo da raiz quadrada? Você justificaria isso para mim”? Ele olhou para mim e disse: “Não!” “E da raiz cúbica?” “Muito menos ainda”.

A parte financeira é mais importante hoje do que no passado. Antigamente em sala de aula ela era descuidada, no 1º e no 2º graus. Nós professores do secundário, enfrentamos um famoso problema: o *vestibular*. Em nosso país, quem consegue cursar até o 1º grau, a 4ª série do ginásio, já é um privilegiado. Quem faz o colegial, mais privilegiado ainda. Se você analisar a pirâmide do ensino, dos alunos que entram na base, no 1º ano do 1º grau, nem trinta por cento chegam à faculdade. Então, nós nunca poderemos estabelecer esses objetivos para os menos de trinta por cento e não podemos permitir que os objetivos do ensino do 3º grau influenciem o ensino de 2º grau. Ele não deve ser desprezado, mas não pode ser preponderante. Devemos formar os alunos que não vão para o terceiro grau, porque nós, brasileiros, não sabemos fazer “continhas”. Por exemplo, chego a admitir um *lobby* de empresários inescrupulosos para que não se permita que o nosso povo, a massa que vai comprar e que tem poder aquisitivo, possa avaliar e entender o significado e o valor dos juros. Para eles é interessante que nossa população não saiba calcular, porque se souber o que está pagando, irá repensar o que está fazendo. É fácil pagar dez reais por mês, mas se formos analisar os juros! Na minha ingenuidade, será que não há interesse para que o nosso povo não saiba fazer “continhas”? A calculadora iria facilitar esse ensino. Mas pergunto: “há interesse? Esse conhecimento só fica na mão de pessoas ultracapacitadas? Há interesse no comércio de que o povo, em geral, o consumidor, saiba? Será que é interessante que o povo saiba? Até onde nós deveríamos ensinar nossos jovens a fazer continhas?” Aqui tem um aspecto cultural para qual eu chamo a atenção: de um modo geral, nós somos descendentes de latinos e, particularmente, o cálculo é extremamente difícil. Nós, descendentes de latinos, que temos os famosos algarismos romanos, como fazíamos as operações aritméticas? Pergunto para os jovens, como os romanos podiam fazer continhas? O professor de Matemática ensina a

escrever em algarismos romanos, à direita, soma, à esquerda, diminui; se você puser um traquinho em cima de um algarismo, multiplica por mil. Será que teve um menininho que teve a coragem de perguntar: “Professor, como é que era o zero?”. E hoje, na calculadora, não precisamos nem dos algarismos hindu-arábicos, é tudo zero e um. Daí fico imaginando que meu trineto, em 2100, 2150, vai perguntar: “Como é que meu avô conseguia fazer ‘contas’ com dez algarismos?” E a mesma coisa que nós não podemos admitir como, no passado histórico, nossos amigos romanos podiam fazer contas. Já pensou nisso? Como eles faziam os cálculos?

Minha grande experiência como professor, por incrível que pareça, aconteceu quando fui trabalhar no Colégio Técnico e, principalmente, na Direção. Esta experiência me deu a definição de conteúdos e, principalmente, de Matemática, porque quando trabalhava no ginásio achava que era aquilo que devia ensinar e pronto, ou seja, não tinha uma visão universal do ensino de Matemática, tinha a visão local. Na direção, eu comecei a sentir que “a educação começa de baixo”, como quando você vai construir uma residência e primeiro tem que fazer o alicerce. Entendo, hoje, que a Educação não é de baixo para cima e sim de cima para baixo. Para definir hoje, ou em meados dos anos 70, qual o programa ou enfim, qual o conteúdo que eu deveria ministrar numa sala de aula, dependia dos objetivos da escola, do curso, da região. Nos manuais de pedagogia ou mesmo da pedagogia da Matemática, nós tínhamos a definição do objetivos, mas esses eram amplos, genéricos, para o Estado e para o país e realmente, não deveria ser assim.

A definição de objetivos locais foi uma grande contribuição da Lei 5.692/71. A Matemática dentro do 2º grau – no qual vou me deter – era considerada uma disciplina de núcleo comum. Porém, se eu fosse lecionar num curso de eletrônica ou eletrotécnica ou de edificações, ela deveria ser abordada de forma diferente. A Lei também alertava que, dependendo do colégio no qual iria trabalhar ou no curso que iria atuar como professor, antes de trabalhar, deveria definir os objetivos de acordo com os da escola. Por exemplo, a minha escola tinha como objetivo formar técnicos de 2º grau: eletrônica, edificações, mecânica, processamento de dados, telecomunicações ou outro curso. Usando um termo da época, eu tinha que instrumentalizar a Matemática para atingir os objetivos, o que contrastava com a escola particular, cujo objetivo era simplesmente preparar para o exame vestibular. Dizia-se na época o seguinte: “nós temos que ter coragem para definir quais são os objetivos do colégio técnico”.

A Lei 5.692/71, ao determinar os objetivos da formação especializada, definiu automaticamente o objetivo de cada escola e a gente devia se pautar nisso. O CTI conseguiu uma boa projeção na cidade de Bauru e na região. Muitas vezes, um pai de aluno nos

procurava, falando que queria colocar seu filho no Colégio Técnico, pois pretendia que ele seguisse carreira em engenharia, pretendendo, assim, uma preparação para a aprovação no vestibular específico. Orientávamos que esse não era o objetivo do Colégio, devendo ele, então, procurar outra escola para o seu filho. O nosso objetivo era a formação do técnico, por isso todo conteúdo era direcionado para esse fim.

No entanto, a lei 5.692/71 foi muito abrangente em dizer que a escola deveria definir seus objetivos. Existia o núcleo comum, mas o forte da escola profissionalizante era a parte diversificada. De início eu falei: “não vai dar certo!” Com a reformulação, os objetivos do ensino técnico exigiam a aquisição de equipamentos e mão-de-obra muito especializada que não tínhamos. Houve o trabalho do CENAFOR – Centro Nacional de Formação – que contribuiu de uma forma extraordinária para a formação dos professores, uma vez que a lei dava abertura para isso. Surgiram, inclusive, as licenciaturas curtas, porque a maior deficiência para a implantação da Lei 5.692 foi a falta de mão-de-obra especializada e a aquisição de equipamentos.

No entanto, outras dificuldades com a implantação da lei surgiram, não veio dinheiro, ou seja, existiu a lei de abertura, forneceram-se os objetivos, mas não se forneceram os meios. Não se conseguia contratar técnicos em mecânica ou em eletrônica devido ao que se pagava nas escolas e nem adquirir equipamentos com a verba recebida. No final da década de 1960, recebemos um computador importado dos Estados Unidos: IBM – 1130. Era uma maravilha e vinham caravanas das cidades vizinhas para visitar o computador que estava instalado em um compartimento muito grande da antiga Fundação de Bauru, exigindo inclusive a instalação de ar condicionado. Era da terceira geração de computadores, mas o PC de hoje é melhor.

Sou um ardoroso defensor da escola pública, ainda hoje. Acredito que, salvo raríssimas exceções, a escola pública poderia ser melhor que muitas escolas particulares. Quando estudante, fui da escola pública. Mesmo quando ingressei na Fundação Educacional de Bauru, fui contratado pelo regime da CLT, no entanto, pela definição de seus objetivos e, particularmente, do Colégio Técnico, trabalhava como se fosse numa escola de caráter público – embora o aluno pagasse mensalidades.

Antigamente, nos anos 60, 70, o professor possuía prestígio e um certo *status* perante a sociedade [NOTA 32]. Há uma influência direta na diminuição do salário e do prestígio, ou seja, há uma ideologia que fez com que o prestígio fosse decaindo. Desse modo, eu me pergunto: a quem interessa um bom ensino? Uma preparação boa do povo e não da elite? Aquele que saiba ler além das notícias escritas, que tenha a capacidade de entender o que a TV e o rádio falam? Que possa ter uma consciência crítica da realidade?

Infelizmente, tenho que admitir: um bom salário provoca o aparecimento de cérebros mais importantes, porque atrai alunos bons que se dedicariam ao Magistério. No entanto, oferecendo um salário como o atual, a motivação é bem menor. Inicialmente, ministrava doze aulas, podendo lecionar até trinta e seis, era bastante compensador e, em 1963, quando ingressei, o salário era bom. Nem gosto de me lembrar da situação do professor atual, pois me recordo dos últimos acontecimentos e isso me entristece muito⁸⁰. Realmente, o salário é um fator importante para atrair pessoas capacitadas. Não quero dizer que quem está atuando como professor não é capacitado, estou, em tese, afirmando que quando se oferece salários mais vantajosos se atrai e se mantém pessoas com mais facilidades para o estudo, como acontece com a Magistratura, no Ministério Público, no Sistema Militar, na Engenharia, na Medicina e hoje com os executivos em empresas particulares de porte. O salário, então, exerce um papel decisivo.

Estudei, trabalhei e ensinei durante o regime militar e houve algo que me chocou muito (particularmente, não tivemos uma violência pessoal direta): foi uma perseguição sistemática, “criem-se escolas, difundam-se escolas, diplome-se muita gente... não se dê conhecimento. O diploma não incomoda, o conhecimento, sim”. A quem interessa uma população esclarecida, se assim ela é mais difícil de ser enganada? O diploma ele coloca num quadro e diz “sou diplomado”, acabou e fica por isso mesmo: o anel mete-se no dedo. Uma população esclarecida reivindica e exige mais e, inclusive, o conceito de cidadania se modifica. Então, não é que ela vai depender, mas exigir do seu governo e do seu líder. Houve um brasileiro famosíssimo que, na década de 1940 e, infelizmente, não o reverenciamos e até o consideramos um escritor menor e para crianças, dizia o seguinte: “a faculdade de direito – ele fez direito - era como se fosse um pau-de-sebo com um anel na ponta”. Foi Monteiro Lobato que, inclusive, ao afirmar a existência de petróleo no Brasil, foi preso. Foi o primeiro brasileiro a criar uma indústria gráfica que fabricasse livros no Brasil. Porque até os livros de Coelho Neto, Machado de Assis e de outros da época eram feitos em Portugal ou na França. Ele importou maquinaria dos Estados Unidos e constituiu uma editora para publicar livros, porque acreditava que o livro difundia a cultura e o cidadão que lia ficava muito mais esclarecido. No entanto, houve um boicote a ele e, então, foi à falência. Mas quem comprou sua “massa falida” conseguiu, simplesmente, montar a Companhia Editora Nacional. É interessante ler sobre ele que, inclusive, fez a *Aritmética da Emília*. Mesmo não sendo

⁸⁰ Em 18 de maio de 2000, no governo de Mário Covas, os professores da rede estadual paulista, em greve, numa manifestação na Avenida Paulista, em São Paulo, reivindicando melhores condições de trabalho foram agredidos pela tropa da polícia militar, sofrendo ferimentos devido às bombas e balas de borracha contra eles atiradas.

especialista, tentava fazer uma Matemática alegre, divertida, o que ela é de fato. Livros como *O Homem que calculava*, de Malba Tahan, difundiram esse aspecto da Matemática também.

Enfim, não senti influência direta e pessoal do regime militar, mas nesse aspecto mais universal – Brasil – senti que a criação de escolas, surgiram muitas escolas particulares, afetou a educação brasileira.

Em Bauru e região, até 1969, não tínhamos nenhum curso de Matemática. Hoje temos o curso da UNESP, da UNIP⁸¹ e da USC. Será que é interessante para Bauru? Não sei! Formar professor com demanda maior que a oferta, o que acontece? Por que vou pagar cem reais se tenho muita gente trabalhando por cinquenta? É um golpe tremendo, pois cuida-se da quantidade e não da qualidade.

Acredito, ainda, que a formação de primeiro grau deveria ser pública, uniforme, ou seja, todos deveriam ter uma mesma formação. O segundo grau, entendo que deveria ser mais qualitativo e não tão voltado à preparação para o vestibular, proporcionando a formação do profissional de nível médio. Chegamos à situação, inclusive quando ainda era diretor do colégio técnico, de haver escolas estaduais brigando para ter alunos. Deveria ser o contrário, os alunos deveriam procurar as escolas e devíamos ter sempre a preocupação de não termos vagas, o que ocorre em algumas cidades ainda. Acho, também, que a partir do 2º grau deveriam ser diferenciadas as escolas, o colégio técnico, a formação de professor, a enfermagem. Nós sabemos que precisamos dos enfermeiros formados, mas temos escola de enfermagem? Não! Acho que em Jaú e na região existem alguns cursos.

Quanto aos cursos de licenciatura, observo que eles cuidam muito do conteúdo e pouco da parte pedagógica. É bem difícil se estudar a aplicação do conhecimento e o grande número de publicações didáticas, quando lembramos de Comenius, Pestalozzi, Durkeim, Dewey e a toda sociologia educacional, dirigem-se a pouca gente, à elite. Mesmo a experiência extraordinária que houve na Inglaterra, *Summerhill*, é para a elite.

Minha preocupação foi sempre com, não sei se devido à minha origem ou pelo ambiente em que vivia, a educação de massa. Nós precisamos cuidar disso, porque ainda somos, infelizmente, um país onde cerca de trinta por cento da população é analfabeta. Citei, anteriormente, que a pirâmide educacional é bem-complicada, ou seja, em sua base há muita gente, vai afunilando e, no terceiro grau, chega uma porcentagem muito pequena daquela que ingressou no ensino fundamental, não se esquecendo das crianças que ficam fora da escola devido aos problemas econômicos e financeiros.

Desse modo, entendo que a formação de professores de Matemática deveria conter: uma boa formação de conteúdo específico de matemática elementar que, para mim, vai até o

⁸¹ UNIP – Universidade Paulista de Bauru – Instituição Particular de Ensino Superior.

começo do Cálculo, ou seja, um bom conhecimento específico e uma boa preparação pedagógica - se bem que não gosto da expressão “pedagogia”, mas ela é necessária; de conhecimento de psicologia e das célebres respostas às perguntas: “O que ensinar? A quem ensinar? Como, quando e por que ensinar?”. O conhecimento psicológico da clientela com que se vai trabalhar também é necessário e, ainda, é necessária uma dose bastante forte de coragem pessoal, para não se envolver com os objetivos de outras escolas ou de outros níveis de ensino.

Se tenho uma população que devo educar, é necessário definir quais objetivos e, conseqüentemente, os conteúdos que devo ensinar para ela e não ficar pensando exclusivamente no vestibular. Essa é a coragem do professor de Matemática: esquecer o vestibular. Se amanhã, por necessidade, tiver que trabalhar numa escola cujo objetivo é a preparação para o vestibular, então, terei que me dedicar exclusivamente a ele. Não sou contra o vestibular, pois se eu trabalhasse num cursinho, daria o máximo de mim para preparar os alunos para o vestibular.

Gostaria, ainda, de salientar que, outro dia durante uma conversa, surgiu a seguinte questão: “entre um bom estudante de psicologia, sociologia, ciências humanas e um estudante de ciências exatas, para ele se tornar um bom profissional – eu joguei o seguinte problema, não sei se ele é válido ou não, mas provoca discussão – qual deveria ter um Q.I. mais desenvolvido?” Todo mundo falou, o da Matemática. Eu discordei, afirmando que o estudante de ciências humanas deveria ter uma capacidade intelectual diferente.

O professor de Matemática depara-se, apenas com o “arroz com feijão”: equação do 2º grau, Trigonometria, a matemática elementar que serve de base para o desenvolvimento posterior. O que se ensina no Brasil, Estados Unidos, na França, Portugal, Índia, Irã, em

qualquer país, é sempre o mesmo. A fórmula:
$$x = \frac{-b \pm \sqrt{\Delta}}{2a}$$
 é universal e a forma de ensinar o seno ou o co-seno é a mesma em qualquer lugar. Vejo, então, que é muito fácil estabelecer uma didática para a Matemática.

No entanto, um bom estudante de Psicologia, se tiver que analisar dois irmãos gêmeos, sabe que o que vale para um não vale para o outro. A capacidade que tem que ter esse cidadão! Um professor de história, também, para analisar um ponto de vista histórico dado há quatrocentos anos por um historiador, tem que ter uma capacidade, uma bagagem cultural geral muito grande para não se deixar envolver pelo pensamento da época, pois a História, inclusive hoje se critica, foi escrita pelos vencedores. Um aspecto interessante, não tenho a menor pretensão de fazer crítica religiosa, foi o preconceito que sofreu Galileu Galilei porque foi contra a doutrina que a Igreja professava. Felizmente, o Papa João Paulo II deu por

encerrado o processo, a favor de quem? De Galileu Galilei. Então, o humanista tem que ter uma visão mais universal e diferenciada.

Antes de eu estudar Matemática, quando moço, gostava principalmente de um poema. Analisava que não havia muita diferença entre a Matemática e a Literatura e a Poesia. O conteúdo e a estrutura existem tanto na Matemática como na poesia, aliás, o professor de lingüística, hoje, estuda muito Matemática. Conheço uma quadrinha muito interessante de Bastos Tigre⁸²:

*“A fórmula da saudade”
A saudade é calculada
Por algarismos também
É a distância multiplicada
Pelo fator querer bem.*

Na verdade, ele queria dizer: Se você chamar a saudade de **s** e a distância de **d** e o fator querer bem de **q**, em unidades evidentemente sentimentais, estas podem ser quilométricas. Por fim, a palavra algarismos, por força da métrica, entenda-se números.

$$S = D.Q \Rightarrow Q = S/D$$

1 - você considera a distância constante;

1.1 - então o que acontece com o **I**, quando você aumenta a saudade? O querer bem também aumenta;

1.2 - se você diminui a saudade, diminui o querer bem.

2 - considere agora a saudade constante;

2.1 - você diminui a distância, o que acontece?

2.2 - o que acontece se você aumenta a distância?

Concluimos com o que diz o poeta: “Longe dos olhos, longe do coração.” Está vendo como tudo se define? É preciso ter essa visão. Se colocarmos no limite, é possível explorar mais ainda este texto.

Existe também “a poesia com prova dos nove” de Millôr Fernandes, escritor e crítico que, se não me engano, estudou matemática. Ele escreveu a *Poesia Matemática*: “Às folhas tantas de um livro de Matemática, um Quociente apaixonou-se doidamente por uma Incógnita.” Nessa poesia, o autor, quando diz: “fez da sua uma vida paralela à dela, até que um dia se encontraram no infinito”, indica as bases da geometria não-euclidiana. Achei interessante a comparação que fez com a Matemática tradicional: “Foi então que surgiu entre

⁸² Nesse momento, toma um papel e uma caneta e escreve, detalhando aspectos matemáticos.

eles o máximo divisor comum”. Eu achei notável esse poema quando o li, pela primeira vez, na revista *O Cruzeiro*, na seção chamada PIF PAF.

A Matemática é muito interessante e acho que compete a nós, pela realidade que vemos, levar a prática para a sala de aula e depois explorá-la. Por exemplo, o teorema: “em todo triângulo qualquer lado é menor que a soma dos outros dois”, principalmente para nós que moramos em cidade pequena, é comum vermos num terreno baldio ou numa esquina um “trilho” cortando caminho, ou seja, usamos a Matemática na prática, pois todo mundo corta um caminho assim e devemos levar isso para a sala de aula. Devemos tornar a Matemática mais familiar, mais próxima do estudante. Desse modo, a parte didática é muito importante e considero que a formação humana do educador matemático deveria ser melhor.

Quando penso que formei tantas pessoas e que elas formaram tantas outras pessoas, numa região tão característica como Bauru [[NOTA 1](#)], concluo que – se eu transmiti para alguns, que são professores, as lições que tive com os professores Isaac, Cid, Dimas e com tantos outros que trabalharam comigo e com alguns diretores excelentes – cumpri um ciclo: me preparei, tive algumas informações e as transmiti para os outros. Se eu consegui que alguém melhorasse a sua vida íntima, sua vida particular, isso somente, eu já teria recebido toda a recompensa que um ser humano poderia ter recebido.

Como professor – e eu não queria ser professor quando menino – sinto-me completamente realizado. Alguns alunos que, devido ao rigor que filosoficamente impúnhamos, eu possa ter prejudicado, ter cortado suas carreiras – são as perdas, em nossa vida de saldos positivos e negativos – sinto muito. Lucros e perdas, eu acredito que estejam empatado, devo ter prejudicado alguém, infelizmente, mas eu devo ter ajudado alguém também. O que me conforta e me deixa alegre é que, na medida do possível, posso discutir sobre o ensino e estabelecer um grau de reflexão. O meu objetivo é, realmente, provocar reflexão e discussão. Se eu consegui isso, muito bem!

[Voltar índice](#)

Bauru, 24 de maio de 2001

[[NOTA 2](#)]

Miriam Delmont

*“Dom Quixote que vai à lida,
querendo tocar estrelas,
geme teu corpo arfante,
canta a alma ferida.*

*Triste bandeira desfraldas,
temerário cavaleiro,
no seio da solidão,
enquanto sonhos cavalgas.*

*Por buscares um amor,
de vãs promessas dourado,
voas célere ao fim.*

*Guardas no peito a dor,
de artista apaixonado,
visionário igual a mim.”*

Esse soneto, *Inspiração*, é do professor Aucione, doutor em Artes aposentado que lecionou na UNESP. Atualmente é o meu ídolo, embora não seja da Matemática. Inspira-me muito em artes e talvez sirva como terapia... ler poesia, pintar quadros... no final dessa minha lida, a Matemática ficou voltada para a Matemática Aplicada e eu não imaginava que fosse procurar até agronomia para fazer aplicação para essa Matemática. Tantos caminhos eu trilhei...

Nem imaginava chegar onde cheguei como professora de Matemática. Quando menina eu tive a influência de uma professora de terceiro ano, a professora Irmã Anacleto. Ela gostava muito de Matemática e o professor primário tem que dar todas as disciplinas, então ela usava o maior tempo possível para a Matemática e relegava as outras ao segundo plano. Essa professora dava em média trinta e dois problemas para a gente resolver por dia. Eu me salientava, tinha vontade de resolver todos aqueles problemas, ensinava para os colegas e quando ela nos pedia que escrevêssemos no quadro negro a aula, eu estava sempre pronta para ir; ela perguntava a matéria que eu queria dar e sempre era Desenho ou Matemática. Era 1950.

Nasci em Agudos, no dia quatro de abril de 1938. Na época do meu nascimento, minha família morava em Bauru mas minha mãe precisou ir até Agudos, para a casa de seu sogro. Houve um revés na nossa vida: meu pai foi levado para a prisão. Ele foi aprisionado

porque havia transcrito um artigo com indícios socialistas e comunistas e, então, foi tachado de comunista. Fiquei muitos anos sem saber de nada, depois minha mãe me contou. Após seis meses meu pai foi solto, voltou para o emprego e tinham reconhecido que ele não tinha culpa nenhuma naquilo, embora ele admirasse o regime. Sempre foi um chefe de família exemplar. Fomos depois para Bebedouro e fiquei lá até os quatro anos. Meu pai não tinha possibilidades de estudar e trabalhava com cálculos na Paulista, ferrovia que posteriormente foi a FEPASA [NOTAS 11 e 12]. Ele fazia os *holerites* do pessoal e gostava muito de Matemática. Cálculos era com ele mesmo e, mais tarde, quando eu podia, eu o ajudava a fazê-los.

Em 1944, voltamos para Bauru e meu irmão, que era dez anos mais velho do que eu, foi ser aluno na primeira escola estadual de Bauru que funcionava numa casinha de tábua onde hoje é o Ernesto Monte⁸³, onde depois eu fui lecionar. Para entrar no Ernesto, não era tão fácil. Era preciso colocar umas tábuas para podermos passar, pois havia buracos e a rua não era asfaltada. O lugar onde estava localizada a escola, e ainda está, era considerado afastado da cidade e só havia mato; no entanto, a escola encontra-se apenas a duas quadras acima da Avenida Duque de Caxias⁸⁴, uma das vias principais de Bauru. O centro antigo de Bauru ficava na região da Estação Ferroviária. Toda a importância de Bauru e seu crescimento deveram-se justamente ao entroncamento ferroviário [NOTA 9]. Nós tínhamos a Noroeste, a Paulista e a Sorocabana⁸⁵ [NOTAS 13 a 15]. Um dos presidentes da República, Getúlio Vargas, veio até Bauru em um trem da FEPASA, antiga Companhia Paulista de Estrada de Ferro.

Houve um problema na minha vida: a bronquite. Fui acometida quando tinha cinco anos e meio e, na época, não havia os tratamentos atuais e demoraram para descobrir o que eu tinha. Muitos médicos achavam que eu tinha problema de garganta e que precisava operar as amígdalas, mas minha mãe era contra essa operação e procurava outra opinião clínica. Por fim, acabei sendo tratada por um médico muito bom, que chegou a ser prefeito, o doutor Luiz Zuiani⁸⁶. O tratamento que me recomendou era o dos banhos de luz ultravioleta, e todo ano eu deveria ir para Santos, para crescer, me fortalecer e para não ficar com o tipo físico que os asmáticos tinham. Desse modo, todo ano eu tinha que fazer uma temporada em Santos, de

⁸³ Primeira escola estadual de Bauru, inaugurada em 22/07/1939, ocupando prédio próprio em que funciona até hoje, era então chamada “Ginásio do Estado”. Depois veio se chamar Instituto de Educação e, atualmente, é a Escola Estadual Ernesto Monte, localizada na Praça das Cerejeiras 4-44, em frente à Prefeitura Municipal de Bauru, na região central da cidade.

⁸⁴ Avenida Duque de Caxias, uma das principais vias públicas, com intenso tráfego, liga os extremos leste-oeste cortando toda a região central da cidade.

⁸⁵ Linhas férreas que possuíam entroncamento em Bauru. Eram responsáveis pelo transporte de cargas e de passageiros para diversas partes do Estado de São Paulo e fora dele.

⁸⁶ Dr. Luiz Zuiani; médico e vice-prefeito de Bauru (11/03/1959 a 31/12/1959). Como reconhecimento de sua importância, a Escola Estadual “Luiz Zuiani” recebe seu nome.

vinde e um dias, com todas as atividades cronometradas. Por causa desse tratamento minha mãe demorou para me colocar na escola: “Primeiro a saúde dela, depois ela vai para a escola”. Então, não entrei na escola com sete anos, como todo mundo. Eu já tinha nove anos, em 1947, quando comecei. Eu me senti, no início, atrasada, alguém dos outros. No entanto, eu já entrei lendo e escrevendo. Eu estudei no Colégio São José⁸⁷, do primeiro ano do primário ao último ano da Faculdade de Pedagogia. O Colégio sempre foi ali onde é hoje, na Avenida Rodrigues Alves⁸⁸. Naquele prédio também funcionava a escola estadual de primeiro grau Rodrigues de Abreu⁸⁹, pois não era o prédio todo que era do São José. Então, eu e minhas colegas, de vez em quando, íamos visitar os alunos da escola pública e eu ficava encantada, pois eles tinham merenda e a hora de almoço com todo mundo junto. Depois as Irmãs cederam um terreno, onde está o Rodrigues de Abreu hoje, e eles desocuparam aquela parte.

Na escola eu me sobressaí e queria mesmo fazê-lo para ver se recuperava o tempo perdido. Não havia no nosso ensino a possibilidade da criança passar de uma série para outra porque vence um programa, tinha que seguir a seriação. A professora falava: “Você não precisava estar no primeiro ano, podia estar no segundo”. Nós tínhamos aulas na mesma sala que era dividida ao meio: uma parte era para o primeiro ano e outra, para o segundo.

Eu continuei meus estudos, fui aluna da Irmã Arminda⁹⁰ na quinta série. Também passei pelo exame de admissão, mesmo estando no colégio e fui aprovada, em primeiro lugar, com nota dez de Matemática. Nas séries seguintes, tive como professora de Matemática a Irmã Concília⁹¹, que era muito dedicada, atenciosa com os alunos e reconhecida como boa professora. O professor Anibal⁹², que era um excelente professor, dava aulas de Ciências e de Latim e era um italiano muito culto e exigente. No final da oitava série os alunos eram premiados e, então, todos caprichavam para conseguir prêmios e receber medalhas. Eu fiquei com as melhores notas e no dia da solenidade final, minha mãe até se cansou de subir para pegar, comigo, minhas medalhas.

Quando se tratava de uma festividade escolar minha mãe participava, meu pai não. Meu pai não gostava de ir à escola, embora ele desse toda a assistência para as freiras, mas acho que tinha um certo receio. As freiras nunca me falaram nada de política e meu pai nunca foi abordado e nem chamado para falar sobre isso. Muitas de minhas colegas sabiam a história

⁸⁷ Colégio São José: escola particular confessional, administrada pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.

⁸⁸ Avenida Rodrigues Alves, um dos principais corredores que viabilizam o trajeto das regiões centrais aos bairros das regiões leste-oeste. É ponto de chegada à cidade.

⁸⁹ Escola Estadual Rodrigues de Abreu localizada, atualmente, na Rua Vírgilo Malta 12-70.

⁹⁰ Religiosa da congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e uma das fundadoras da Universidade do Sagrado Coração – USC – de Bauru.

⁹¹ Religiosa da congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.

⁹² Professor Anibal Campi, conceituado professor da década de 1950 em Bauru.

que meu pai era simpatizante do socialismo. E, com isso, fui sendo influenciada a ficar longe de matérias que falassem de política, da parte social, ou seja, das matérias relacionadas às ciências humanas e me empenhava mais nas exatas.

Em 1954 estava saindo do ginásio. Fui fazer o científico, ao invés do normal. Porém, o científico teve a duração de um ano só e fechou, porque éramos sete alunos e acho que não era interessante para as freiras. O colégio arrumou para mim uma vaga no Ernesto Monte e eu me matriculei. Também me matriculei no São José para continuar o Magistério (Curso Normal). No entanto, estava para começar o ano letivo quando sofri minha pior crise de bronquite e eu faltei muito tempo. No São José as minhas faltas foram abonadas mas no Ernesto Monte não e me impediram de fazer o curso. Isto me magoou muito, mas falei: “Não tem importância”.

Queria seguir as ciências exatas, mas tive que fazer todas aquelas disciplinas de pedagogia que o curso de Magistério oferecia. Eu não estudava muito sociologia, não estudava muito psicologia, estudava mais o que eu gostava, não fiquei preocupada em obter a primeira nota para me formar. Quando recebi o diploma de professora, o que eu queria? Trabalhar, ir lecionar. A minha tia, que morava conosco e era professora, não deixou. Ela falou: “Não. Você não vai enfrentar o que enfrentei não!”. Porque ela tinha padecido, precisou ir lecionar a cavalo, passar de barco de um lado para o outro do rio, não foi fácil a lida do magistério para ela.

Logo que terminei o Magistério fui fazer Matemática em Campinas. O clima de lá era terrível, ventava demais; na primeira semana que fiquei lá, passei muito mal com uma crise de bronquite, fui para o balão de oxigênio e não tinha parente nenhum naquela época morando em Campinas. Voltei para Bauru e, imediatamente, comecei Pedagogia.

A minha herança havia sido gasta com meu tratamento de saúde e com meus estudos na escola particular. Esses acontecimentos influenciaram a minha escolha e, mesmo querendo fugir das humanas, fui fazer um curso que eu achava que não tinha muito a ver comigo, mas dava direito de lecionar Matemática, que era a Pedagogia. Quando eu estava terminando o ginásio no Colégio São José, as irmãs fundaram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus⁹³ e foi onde fiz meu curso de Pedagogia. Entrei na faculdade em 1958 e em minha turma estava o João Francisco⁹⁴ - irmão do ex-prefeito de Bauru, Tidei de Lima. Nesse curso, a única disciplina que estava reprovando era Matemática. O professor

⁹³ Em 1953, pelo decreto 34-291, o então Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus recebeu autorização para o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus, cujos cursos iniciais foram Geografia, História, Letras e Pedagogia.

⁹⁴ João Francisco Tidei de Lima, conhecido professor de História na cidade de Bauru.

Isaac⁹⁵ exigia muito, ele era espanhol e tinha uma certa dificuldade para falar, os alunos não entendiam muito bem e esse talvez fosse o motivo da dificuldade. Mas para mim, que gostava de Matemática, foi bom. A irmã Arminda chegou a me chamar para estudar com os outros colegas, para dar-lhes um reforço à noite e, com isso, eu fui mais e mais estudando Matemática, porque é na hora que você tem que ensinar que você precisa estudar mais.

Desde o primeiro colegial eu já lecionava, pois me chamavam para substituir os professores de Matemática no Colégio São José. Eu já havia feito dois anos do curso de Pedagogia e havia passado para o terceiro quando fui fazer a CADES [NOTA 18]. Em dezembro fiz a inscrição e passei o mês de janeiro de 1960 inteirinho, até três de fevereiro, fazendo a CADES e vim com o registro. Fiz a prova e recebi o registro para lecionar no primeiro grau. Eu poderia ter desistido da faculdade, já estava com o registro, mas eu queria continuar para também poder lecionar no segundo grau. A CADES, nesse ano, foi em Araçatuba. De Bauru foram vários professores, o Dr. Antonio Serralvo Sobrinho, que era o inspetor de ensino, fez toda a programação do curso, reservou nossos quartos e levou-nos até o hotel. Formamos uma equipe, onde estavam o professor Mafra Carbonieri e sua namorada Silvia, ambos professores de português; a professora Ana Campos, na época chamada de Anita, de desenho; os alunos e as freiras da faculdade; e, da área de Matemática, eu e o Rubens⁹⁶. Fiquei um mês em Araçatuba. No hotel em que me hospedei estavam professores de todas as áreas e, inclusive, meu conhecido de infância, Muricy⁹⁷, que era professor de Geografia. Lembro-me de que existia a noção de que para Matemática só iam homens ou mulheres muito feias; quando o Malba Tahan quis conhecer a mulher que estava hospedada no mesmo prédio e que seria sua aluna, ele falou: “Deve ser uma moça feia”. O Muricy puxou a brasa para a minha sardinha. Havia poucas mulheres fazendo o curso de Matemática. Encontrei também uma colega, a professora Zuleika Diniz, que estudou no Ernesto Monte.

Foi muito gostoso conviver com aquele pessoal que tinha os mesmos ideais, e um enorme prazer conhecer o Malba Tahan [NOTA 22]. Ele era professor da parte pedagógica da Matemática e nos incentivava a ter uma cultura mais ampla. Embora eu ficasse só nas exatas, senti uma influência dele nesse sentido, porque ele era um escritor, escrevia poesia também. Mostrou que eu não podia ficar afastada das humanas, que precisava colocar um pouco disso nas minhas aulas. Nessa oportunidade tive aulas também com o professor Silvio Venturoli, que era professor de Matemática da rede estadual de ensino e, em pouco tempo, chegou a ser prefeito de Araçatuba. Eram esses dois professores e mais alguns da região que vinham como convidados.

⁹⁵ Isaac Portal Roldan, professor de Matemática da época e fundador do Colégio Técnico Industrial de Bauru.

⁹⁶ Rubens Zapater, professor de Matemática, também depoente nessa pesquisa.

Terminei o curso de Pedagogia em 1961, mas lecionava desde o primeiro ano de curso no Colégio São José. Eu entrei na faculdade e no segundo semestre já estava lecionando. No entanto, em 1959, no segundo ano do curso, eu fui chamada para lecionar no Ernesto Monte, por ter aprovado alguns alunos no vestibulinho que tinha sido implantado no ano anterior. O ingresso na escola era por meio de exame de admissão. Os alunos da quarta série primária, para ingressarem na primeira série do ginásio, submetiam-se ao exame de admissão, como se fosse um pequeno vestibular. Estudavam até a oitava, que era a quarta série ginásial e depois para ir para um curso de segundo grau tinham que fazer o vestibulinho. O primeiro vestibulinho, no Ernesto Monte, foi um massacre na região toda. Eu estava dando aulas no São José e preparei meus alunos para esse exame e eles foram aprovados. Foi a maior aprovação da região e da alta paulista; foi muito comentado e, desse modo, me arrumaram uma vaga no Ernesto Monte.

Quando comecei a lecionar no São José, não podiam me registrar, pois eu não tinha ainda vinte e um anos, o que era uma exigência para lecionar no ginásio. Então, quem assinava o livro no meu nome era a irmã Olívia. Eu ministrava as aulas, recebia, e ela assinava. O mesmo aconteceu em 1959 no Ernesto Monte: um professor ficou lecionando no meu lugar, até que eu completasse vinte e um anos e começasse a lecionar nesta escola. Nesta época eu lecionava Ciências e Matemática e me sentia no auge, fazia tudo que eu gostava e tinha até umas aulinhas de pintura com a dona Angelina Messemberg, para distrair um pouco.

Nessa época, havia uma fila enorme de professores que queriam lecionar, eles davam preferência para quem tinha o registro. Como eu lecionei no primeiro ano Ciências e Matemática, após a CADES a Matemática ficou garantida, mas Ciências não. Então, não pude mais lecionar Ciências e também não queria mais; gostava, mas tinha que estudar muito e preferia estudar a minha Matemática. Ainda, neste tempo, lecionava religião. Mesmo no Ernesto Monte, tendo a vida toda estudado com as irmãs e tendo como hábito ficar de pé e rezar a Ave Maria quando o professor chegava na porta da sala, eu chegava e fazia todo mundo rezar.

Em 1962, prestei o concurso para a cadeira de Matemática. O concurso estava marcado para junho e foi adiado para agosto. Fiz a prova escrita e depois veio a chamada no Diário Oficial para a leitura da prova. Essa etapa foi em três dias; a leitura era feita numa banca com três componentes, a prova vinha lacrada, abria-se o envelope e lia-se o que o candidato havia escrito. Na minha banca estavam: Osvaldo Sangiorgi, Benedito Castrucci e um outro professor, que era um inglês e não me lembro o nome dele. Somente eu fui ler a prova da minha turma, porque os professores iam para o concurso apenas para aproveitar os

⁹⁷ Muricy Domingues, professor de Geografia na Universidade do Sagrado Coração – USC de Bauru.

três dias em São Paulo, pois o Estado nos dispensou e tivemos abono de faltas. No dia da prova escrita foi um levante! A sala estava lotada, mas quando eu vejo ... sorteou-se o ponto, assinaram a prova e houve aquele levante e eu quase fui junto, pois é psicológico. Professores efetivos tiraram zero, saiu no Diário Oficial. Ainda, além dessa etapa, para os professores era escolhido um tópico, uma classe e tínhamos que expor uma aula no curso noturno; apenas quinze pessoas haviam sido aprovadas na parte escrita, o grupo estava bem reduzido. O tópico foi sorteado vinte e quatro horas antes e eu sorteei geometria. Os concorrentes queriam me matar! Eu não dominava muito geometria e o Castrucci, que era considerado o pai da geometria e editava livros muito rigorosos, era da banca. Eu corri ao Cid Guelli, ele havia dito: “Quando sortear o ponto, venha aqui”. Fui e ele me disse: “Não se preocupe. Você tem aí sua régua?” Então, no dia da aula, eu estava de avental de linho, régua, compasso e fui apresentar área de figuras planas numa sala de oitava série. Na hora caiu régua, caiu compasso... mas eu fiz minha apresentação, começando pela área do quadrado e fazendo a relação com as outras. Os componentes da banca queriam que a classe participasse, mas como é que minha classe podia participar? Eles nunca haviam visto o que estava sendo colocado; a pouca participação que eu consegui foi através de exercícios mas ninguém perguntava nada; perdi alguns pontos com isso. O Rubens foi melhor, pois falou sobre equação de primeiro grau. Na época, nossos livros eram muito áridos, quase não apresentavam figuras; não eram como um livro atual, como do Imenes⁹⁸, que dá gosto de ver e no qual a geometria vem envolvida com a álgebra, sem ficar no finalzinho do livro.

Para esse concurso eu me preparei com o Cid Guelli, tendo aulas particulares em sua casa em São Paulo. Eu e o Rubens tivemos quarenta aulas com o Cid Guelli, trinta logo após nossa inscrição no concurso e deixamos as outras dez para as vésperas das provas. Nós ficamos em torno de quinze dias em São Paulo. Nós tínhamos que estudar trinta e três teses para a prova escrita do concurso; eram muito difíceis e conseguimos fazer apenas dezessete delas. Nós estudamos muito: nas horas vagas, de noite... O Sangiorgi havia feito uma reunião conosco e dito que nós, professores do interior, não teríamos muitas chances porque estava sendo introduzida a Matemática Moderna e só os professores de São Paulo estavam tendo aulas disso [[NOTA 26](#)]. Havia uma diferença muito grande entre a formação do professor do interior e o da capital. Não tínhamos faculdades, eram pouquíssimas. Se em Bauru existia uma faculdade de Filosofia era graças à Irmã Arminda que havia conseguido a autorização. Então, ele nos deu umas apostilinhas, para eu e o Rubens estudarmos. Ele estava introduzindo essa teoria, que vinha da França, na USP em São Paulo. E nós do interior sem ver nada. Não

⁹⁸ Refere-se à coleção de livros didáticos, de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, “*Matemática*”, de Imenes & Lellis, 1997, Scipione.

preparamos nenhuma das teses relacionadas à Matemática Moderna. E o que acontece? Na hora das teses, o Sangiorgi sorteou duas daquelas e uma só das nossas. Quando você escreve uma coisa, tem que ver se agrada a banca, pois se não agradar, você tem que saber refutar. A apreciação de uma tese era muito mais subjetiva do que de um exercício. Fiz uma tese, fiz os exercícios, deu para completar a nota. Houve professores que não completaram nem com a tese e nem com os exercícios e muitos deles eram dos que o Sangiorgi disse que saberiam, e não passaram todos. A nota mais alta foi seis e meio, uma cinco e meio e todos os outros com cinco raso, inclusive eu e o Rubens. Foram somente quinze aprovados.

Quando fui escolher minha cadeira, em agosto de 1963, escolhi em Agudos e o Rubens escolheu, pois estava na minha frente, uma escola que todo mundo queria que era a de Piratininga. Eu fiquei com a vaga do Dimas, em Agudos, que também era uma boa escola, mas eu não cheguei a ficar um mês lecionando. Na época da posse eu estava grávida, entrei em licença gestante, ficando quatro meses afastada. Voltei somente em março do ano seguinte. Enquanto eu estava de licença gestante, houve a criação de uma escola na Vila Falcão, o “Ginásio do Estado da Vila Falcão”⁹⁹. Para essa nova escola houve a classificação de todos os professores de Bauru e eu estava classificada em sétimo lugar. Havia uma vaga no Ernesto Monte e o professor Isaac a pegou, pois estava classificado na minha frente; eu consegui pegar as aulas na Vila Falcão à noite e me removi para Bauru. Houve um caso interessante: o professor Dimas, que trouxera a vaga dele de Agudos para o Ernesto Monte, havia passado num concurso para juiz do trabalho. Ele tinha que deixar o seu cargo, mas antes queria fazer uma permuta e eu queria lecionar no Ernesto Monte, que ficava a uma quadra e meia de minha casa, uma vez que estava com neném pequeno. Meu irmão foi conversar com ele, pois ele exigia algumas coisas para efetuar a permuta comigo, porque teria despesas para se deslocar para a escola da Falcão. “Quanto vai ser professor?” “Ah! Ela me dá um fusca e fica ótimo para mim.” No entanto, optei em comprar o fusca para mim e ir lecionar no Luiz Castanho de Almeida. Tirei a carta de motorista, comprei o meu fusca zerinho e fui! As aulas eram à noite, o lugar era meio descampado, não tinha quase nada construído, então meu pai ia comigo e ficava no carro lendo seus jornais, até eu sair. Mesmo depois de casada, meu pai sempre fazia companhia para mim; quando eu ia para Agudos, ele ia comigo.

Em 1964, eu lecionava no Luiz Castanho e, de manhã, no Ernesto Monte. Em 1965 veio uma lei que não permitia que eu complementasse minha jornada fora da escola onde era efetiva. Nessa época eu nem precisava ter passado no concurso, pois daí uns meses, veio uma lei que dava estabilidade para todo mundo que tivesse cinco anos de exercício [NOTAS 36 e

⁹⁹ Atual Escola Estadual Luiz Castanho Almeida, localizada na rua Campos Salles 11-22, Bauru.

[37\]](#). Os professores do Ernesto Monte tornaram-se estáveis e quem tivesse um curso de Licenciatura em Matemática teria direito de escolher as aulas em primeiro lugar. Como havia uma professora licenciada no Ernesto, a Henriqueta, ela escolheu todas as aulas e eu fiquei somente na Vila Falcão. Nesse mesmo ano, o Dimas exonerou-se e eu consegui uma vaga no Ernesto Monte.

Em 1972 eu resolvi fazer faculdade de Matemática, devido a essas exigências das leis que estavam em vigor e justamente porque fiquei apenas com aulas no primeiro grau do Ernesto Monte. O registro da CADES e o concurso me davam o direito de lecionar no primeiro grau e no segundo grau, mas os estáveis e os licenciados passavam à minha frente na hora da atribuição de aulas excedentes no Ernesto Monte. Fui fazer a faculdade de Matemática na FEB¹⁰⁰ e a terminei a duras penas. Mas terminei. Ficava a manhã inteira na faculdade e quando eu ia dar minhas quarenta e quatro aulas? À tarde e a noite. E os meus cinco filhos em casa. Tive a sorte de fazer dois semestres de bacharelado com os professores Pedro de Preto¹⁰¹ e com o Geraldo Pascon, em equações diferenciais e teoria de Galois.

Aposentei-me no Ernesto Monte, contando o tempo de 1959 até 1986. No dia 29 de abril de 1986 saiu minha aposentadoria como professora do Estado. No entanto, eu havia começado a lecionar na Universidade de Bauru no dia 1º de março, pois fui lecionar algumas aulas, somente para não perder o costume, e acabei ficando. Passei no concurso de títulos e provas para lecionar no curso de Desenho Industrial da Fundação. Nesse concurso, coincidentemente, também foi sorteada geometria para eu apresentar. Até hoje leciono para o curso de Desenho Industrial.

Nessa época, eu já havia estudado e aprendido muito de geometria. Tive algumas dificuldades em geometria, pois no ginásio a professora não havia ensinado o suficiente e no primeiro colegial, o professor dizia: “Conforme vocês viram na oitava série.” E passava direto e eu tinha que estudar sozinha e acabei me envolvendo, estudando cada vez mais para suprir minhas deficiências. Ao longo de minha carreira, notei que a preocupação dos livros didáticos era de apenas contemplar os conteúdos dos guias curriculares e de agradar os que exigiam e davam menos. O livro didático era feito de uma maneira estranha: na sétima série nós iniciávamos a geometria e esse conteúdo vinha nas últimas páginas do livro. Não era dado um enfoque grande e, como vinha nas últimas páginas, o professor, que podia selecionar e dar apenas setenta por cento do livro, deixava de ensinar geometria. O aluno saía do ginásio sem

¹⁰⁰ Fundação Educacional de Bauru – FEB, instituição da qual originou a Universidade de Bauru (UB) que, em 1988, foi incorporada à UNESP – Universidade Estadual Paulista.

¹⁰¹ Professor Pedro de Preto, estudou no ITA e, depois, graduou-se em Matemática. Foi professor e reitor da Universidade de Bauru. Atualmente, é juiz do trabalho e vinculado a instituições universitárias em Bauru e região.

saber geometria. Isso era um crime! Então, eu procurava esgotar todas as minhas aulas com as sétimas séries: pegava de manhã, de tarde e de noite, não importava o período, pois minha intenção era ensinar geometria. Lecionava geometria paralelamente com a álgebra e a aritmética, dividindo as quatro aulas semanais em duas de álgebra e de aritmética e as outras duas de geometria. No planejamento das aulas, tinha a colaboração dos professores de desenho geométrico. Nas aulas de geometria, tentava fazer meus alunos perceberem a precisão matemática, dava a chance dos alunos falarem e com isso eles iam se desinibindo com mais facilidade e vendo que a Matemática não era nenhum bicho papão. Eles tinham que saber todos os postulados e principalmente o quinto postulado de Euclides; eu também contava a história de Euclides. Quem contava muitas histórias, aliás, era o Malba Tahan, que me influenciou no meu jeito de abordar a Matemática. Porém, havia uma pressão muito forte dos professores que não gostavam do Malba Tahan e diziam que ele não sabia Matemática, que somente a floreava. Os professores acreditavam que tudo tinha que ser muito rigoroso e tinham a impressão, como eu tinha, que a Matemática era uma ciência neutra, fria, muito determinista... era exata, só números e nada mais, fora da realidade.

No meu início de carreira, em 1959, o ensino era bem rigoroso. Havia um programa mínimo estabelecido pelo MEC e era para todas as escolas oficiais do Estado de São Paulo. Esse programa era, taxativamente, publicado no Diário Oficial e tínhamos que seguir à risca. A reação dos outros professores, muitas vezes, era de revolta. O primeiro plano de ensino que tivemos de fazer, que eu me lembro, foi em 1964. Quando eu preparei este plano, peguei o modelo, pesquisei nos livros didáticos, no caderno do Malba Tahan e coloquei como objetivo: incentivar a criação em Matemática. Quando eu falei em criação, a coordenadora deu risada e a outra professora de Matemática: “Imagina! Quem cria é só Deus.” Todos os professores tiveram que fazer seus planos de ensino e eles foram enviados para o MEC, para serem aprovados. Da cidade de Bauru somente o meu foi aprovado com a “*atividade criadora*”.

Para avaliar os alunos eu aplicava provas escritas, geralmente em junho; também tinha o exame final, oral e escrito, no fim do ano letivo. Tinha que levar para os alunos, na prova, uma porção de livros para eles estudarem, como se fosse a bibliografia, e depois sorteava o ponto (estava numerado). O ponto era dividido em três partes: questionário, exercícios e gráficos ou problemas; esse tipo de exame era para alunos de quinta a oitava série. Eu tinha que pôr tudo isso na lousa; era cansativo pois não havia os recursos de hoje. O aluno tinha que saber mesmo, pois por meio ponto poderia ser reprovado. Quando um aluno reprovava, às vezes, o pai recorria e era formada uma banca de professores para verificar e constataavam: “faltaram cinco décimos, não dá”. Reprovava-se o aluno. O aluno que estava ali na sala do ensino oficial sabia que se fosse reprovado pela segunda vez, seria jubilado, perderia seu

lugar, eram poucas as escolas e ele teria que dar seu lugar para aqueles que estavam esperando. No final da década de 1960, quando houve a criação das novas escolas públicas e a extinção do exame de admissão, diminuiu um pouco a exigência.

Eram raras as reuniões com os professores e as poucas palestras, realizada no Ernesto por causa do salão, eram com um professor importante de fora; cursos da área, pouquíssimos mesmo. Em 1971, começaram alguns cursos em Bauru, criando uma oportunidade de reciclagem. Eu fui convidada a dar um dos cursos, que aconteciam numa semana na qual tínhamos curso de didática, de pedagogia e um destinado à Matemática. Nessa época, década de 1970, tivemos que estudar as leis de diretrizes e bases, os guias curriculares que começaram a chegar com a lei 5.692 [NOTA 31]. Essa lei implantou os cursos profissionalizantes, que também foram um engodo. Cada escola dizia que tinha um curso profissionalizante disso ou daquilo e na realidade ela não estava equipada para nenhum. Por exemplo, minha filha fez o curso “Técnicas de Laboratório Médico” e nunca entrou num laboratório médico. E assim eram os outros, pelo que vi da minha filha. Estudei muito bem os guias curriculares, o “verdão” [NOTA 33]. Nós nos reuníamos por causa do programa, pois ele era o que deveríamos trabalhar durante o ano e era elaborado por uma equipe de cada disciplina dentro da escola nos dias de planejamento. Os guias apresentavam as aulas preparadas e, então, desenvolvíamos trabalhos em grupos. Eu acho que houve um avanço nessa parte, mas assim mesmo tudo isso era estabelecido pelo Estado.

No final da década de 1970, começaram as Olimpíadas Matemáticas e eu comecei a levar os meus alunos. Nós demos bastante trabalho para o Objetivo¹⁰² porque somente os alunos do Ernesto Monte iam para as finais em São Paulo. Mas foi um trabalho! Eu chegava a ficar o dia inteiro na escola.

Tenho boas recordações de meus alunos. Eu exigia bastante e eles produziam bastante também. Tinha satisfação de ver o aluno aprovado no vestibular, ser aprovado num concurso difícil; eu ficava felicíssima e continuava exigindo bastante. Essa exigência não fazia parte do professor, os alunos sabiam que esta era uma característica do ensino público. O aluno que estava numa situação ruim eu fazia estudar mais, ele vinha tirar dúvidas em outro horário. Muitos médicos aqui de Bauru foram meus alunos e lembram-se de mim com muito carinho. O dentista que me atende, atualmente, também foi meu aluno, o doutor Ricardo de Carvalho. Na Odontologia¹⁰³ de Bauru, os primeiros alunos foram os ex-alunos do Ernesto Monte e foram eles que deixaram aquilo como é hoje. Um grande professor, que chegou a reitor da

¹⁰² Escola Particular “Prevê-Objetivo”.

¹⁰³ Refere-se à Faculdade de Odontologia da USP – Bauru, de renome internacional.

antiga Fundação, foi o Pedro de Preto, irmão do Del Preti¹⁰⁴, que fez o curso científico noturno do Ernesto Monte e foi meu aluno no primeiro ano. Hoje em dia, é juiz do trabalho e professor na ITE¹⁰⁵, mas ele estudou no ITA, depois fez Matemática e chegou a reitor da UB¹⁰⁶. No meu primeiro dia de aula da faculdade, no curso de Matemática, eu me assustei, porque todos diziam: “Agora é aula do Preto e lá vem o Preto”, e quando ele chegou, olhei e vi que tinha sido meu aluno! Naquele dia, ele ficou muito sem graça; deu toda a aula sem falar um palavrão, o que não era sua característica, pois estava acostumado a dar aulas em cursinhos. Precisava ver a lousa dele! Perfeita. Também tive aula com as ex-alunas: Vilma e Elisa¹⁰⁷. Tive, ainda, uma aluna excelente, Mitiko Ueti, que queria estudar Matemática mas seus pais não deixaram e teve que fazer odontologia. Ela foi brilhante na quinta série, ganhou as Olimpíadas de Matemática em Bauru, ficou em segundo lugar no Estado e recebeu como prêmio uma viagem para Brasília, tendo a oportunidade de conviver com o presidente João Figueiredo por uma semana. Posteriormente, foi à Rússia defender o título de enxadrista.

Nunca tive a sensação de descrença no magistério. Eu acho que saí na hora certa, quando me contam o que acontece no ensino fundamental hoje. Os alunos estavam ali para estudar e não tinham muito divertimento, talvez se deva a isso o que acontece hoje: o avanço da tecnologia e muita televisão dentro de casa, como um ladrão. Mesmo assim, vivenciei o desprestígio do professor, ao longo de minha carreira, e eu continuei graças ao meu otimismo. Continuei porque pensava no ensino, pois se fosse pensar no meu salário ficaria aborrecida. Houve uma queda no poder aquisitivo. Na época que eu ingressei, muitos dentistas fecharam o consultório para prestar o concurso para serem professores de Ciências. Todos os profissionais queriam ser professores porque ganhava-se muito bem [NOTA 32]. O professor Isaac ministrava poucas aulas e vivia muito bem; falava que não precisava de mais, pois estudava muito e foi este espanhol que, praticamente, fundou nossa faculdade. Na década de 1970 eu pagava minha faculdade e sustentava a casa, pois meu marido perdeu o emprego quando nasceu minha filha e ficou sete anos sem trabalhar. Eu sustentava a casa, pagava financiamento da casa própria, pagava faculdade, levava meus colegas de carro para estudar. No entanto, na década de 1980 houve o achatamento salarial, mas o desprestígio vinha acontecendo há algum tempo, decorrente da massificação do ensino. Houve a abertura de muitas escolas aqui em Bauru, o fim dos exames de admissão, pois alegava-se que o ensino era um bem para todos.

¹⁰⁴ Professor Antonio Augusto Del Preti: aposentado da UNESP. Sua história faz parte deste trabalho.

¹⁰⁵ Instituição Toledo de Ensino – Bauru.

¹⁰⁶ Universidade de Bauru – Atual Universidade Estadual Paulista – UNESP.

¹⁰⁷ Vilma Speridião da Silva e Maria Elisa Quiroga, professoras (aposentadas) da UNESP – Bauru e atuantes em outras universidades na cidade de Bauru.

Vivi a fase do militarismo que se iniciou em 1964, “vinha tudo lá de cima”. Tivemos as perseguições políticas, os professores perseguidos pelo DOPS¹⁰⁸. Na Matemática não sentia essa perseguição, mas os professores de Português, de História e de Geografia eram muito vigiados. Lembro-me disso, mas na época eu não senti tanto, pois, como já disse, eu não era uma professora de matérias que envolviam leis e política. Colegas, professores foram retirados da escola e outros tinham que tomar muito cuidado, porque o DOPS podia entrar na escola a qualquer momento. Em São Paulo essa ação era maior, aqui em Bauru não chegava a isso, mas quem tinha uma simpatia por um regime diferente, continha-se para ter o pão nosso de cada dia. O professor de Matemática não sentia tanta pressão e seguiu mais ileso e, por isso, ficava cada vez mais inalterada minha opção por esta disciplina [NOTA 29]. Não sei se por receio ou pela religião deixei de ler muitos autores que eram tidos como comunistas e as irmãs nem permitiam seus livros no acervo. Nós fomos muito tolhidos na época de faculdade. Eu me via livre da política e nem queria saber, apesar do meu pai ter tido um problema. Hoje, se eu pudesse, iria atuar como ele, até mais. Atualmente está sendo exigida uma politização, não é porque se é da Matemática que não se vai atuar na vida política.

Bauru, na área educacional, sempre foi muito bem amparada politicamente. É uma das únicas cidades do interior com duas faculdades estaduais: a UNESP e a USP. Antigamente, Bauru era muito forte, principalmente, por causa das irmãs que implantaram uma das primeiras faculdades daqui do interior, a FAFIL, que juntamente com a ITE, prepararam muitas pessoas de renome e muito bons advogados. Com o tempo, a região de Bauru [NOTA 1] colocou-se entre as primeiras na formação de professores de Matemática, devido à Fundação Educacional de Bauru, uma faculdade considerada de alto nível e atual UNESP, que atraiu muitos professores de fora. Desse modo, exerce um papel muito significativo, não sendo melhor porque não há um centro de pós-graduação próximo. Quem saiu de Bauru sempre se projetou muito bem, apareceu em qualquer das profissões. A região se tornou um pólo de formação das exatas, sendo que uma porta de entrada é através das engenharias que nós temos na UNESP.

Comecei o mestrado na Educação Matemática em Rio Claro. Cursei nove disciplinas, fui aluna de professores maravilhosos: o professor Mário¹⁰⁹, o Dante¹¹⁰ e o professor

¹⁰⁸ Departamento de Ordem Política e Social, em São Paulo, seu prédio ficava no centro e foi o lugar destinado à tortura de presos políticos durante o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas e na ditadura militar (1964-1985).

¹⁰⁹ Mário Tourasse Teixeira, professor falecido do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP.

¹¹⁰ Luiz Roberto Dante, professor aposentado da UNESP de Rio Claro e autor de livros didáticos de Matemática para os ensinos fundamental e médio.

Ubiratan¹¹¹ de quem eu guardo com carinho as lembranças de suas aulas maravilhosas de História da Matemática. Sempre que preciso fazer algum trabalho eu consulto seus livros indicados. No entanto, fui concluir meu mestrado na UNESP de São José de Rio Preto, na área de Matemática Aplicada e Computacional, em 1995 .

Em 1996, ingressei na pós-graduação de Agronomia da UNESP de Botucatu, na sub-área de energia na agricultura e terminei o meu doutorado recentemente: “Um modelo matemático para a racionalização da energia elétrica no beneficiamento do leite”, tendo como orientador o Professor Doutor Luis Roberto Almeida Gabriel¹¹². A pesquisa de campo foi nas usinas de leite, com a coleta das contas de energia elétrica, o que hoje é um assunto muito importante. Eu defendi no dia 7 de março de 2001 e aí está a herança que eu vou deixar. Agora estou com o título de Doutora em Agronomia. Tenho um tempo ainda para ficar aqui na UNESP e vou me dedicar muito aos meus alunos.

[Voltar índice](#)

¹¹¹ Ubiratan D’Ambrosio: professor brasileiro, um dos mais conhecidos e respeitados nomes no cenário mundial da Educação Matemática. É considerado, internacionalmente, o introdutor dos estudos em Etnomatemática. Foi diretor do Instituto de Matemática da UNICAMP, chefiou a Unidade de Melhoramentos de Sistemas Educacionais do Departamento de Educação da Organização dos Estados Americanos (OEA); é membro do conselho da Pugwash Conferences, movimento pacifista que ganhou o prêmio Nobel em 1995, além de atuar como professor e orientador em vários programas de Pós-Graduação. Para referências complementares sugere-se consulta à **Educação Matemática em Revista** (Ano 6, nº 7, julho de 1999, SBEM) e à VIANNA, C.R. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000, dentre as outras inúmeras fontes que podem contribuir para sua biografia.

¹¹² Professor Livre-docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Presidente Prudente – Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia.

São Carlos, 26 de junho de 2001

[NOTA 6]

Vilma Maria Novaes da Conceição

Eu nasci em Pederneiras **[NOTA 5]** em 23 de maio de 1943.

Desde pequena eu tinha muita facilidade em contas, não gostava de decorar nada e gostava de resolver situações-problema. Meu avô influenciou-me bastante, pois ele fazia contabilidade e eu ajudava-o desde quando tinha sete anos. Também quem me influenciou muito foi o professor de Matemática da sétima série que lecionava em Pederneiras, o professor Fernando Guerra. Muitas vezes eu apresentava maneiras diferentes para resolver os exercícios e alguns professores não aceitavam. No entanto, este professor falava: “Você está certa. Não há só minha maneira de fazer.” Isso me ajudou bastante, pois essa minha atitude era criticada por outros professores, tanto que, uma vez, tive um problema sério com um professor porque ele não aceitava outra resposta a não ser a dele. Nesse caso, ele dizia que a minha resposta estava errada para um determinado exercício e, então, eu pedi para que ele me apontasse um erro, assim aceitaria sua correção. Mas ele não conseguiu e, passado um tempo, ele me disse que minha resposta estava certa. Esse mesmo professor, quando eu estava cursando o Magistério, falava: “Eu não admito mulher ser professora de Matemática”. “Mas eu vou mostrar para o senhor que vou ser professora de Matemática”, dizia eu. Ele ainda afirmava: “Mulher não é inteligente para isso”. “Eu posso não ser inteligente, mas eu gosto da Matemática”. Eu me encontrei com esse professor, alguns anos depois, porque fomos lecionar na mesma escola e eu disse: “Estou aqui.” “Ah! Você é terrível!”, ele me respondeu. Desde o tempo em que o Fernando Guerra foi meu professor, eu já sabia que queria ser professora de Matemática, porque, em suas aulas, eu explicava para os colegas, até que um dia, para incentivar-me mais ainda, ele disse: “Você vai parar de explicar para os colegas, você vai dar aulas particulares. Espero que você vá fazer matemática.” Passados alguns anos, eu encontrei-me com esse professor e disse que ele havia influenciado minha decisão profissional, o que o deixou muito satisfeito.

Em Pederneiras, estudei no Anchieta e no Eliazar Braga. Somente existiam essas escolas na minha época e, inclusive, fui da primeira turma de Magistério do Anchieta.

Fiz o curso de Magistério porque meu pai me obrigou **[NOTA 34]**, ele não queria que fizesse o colegial comum. Desse modo, formei-me professora em 1965 e, no ano seguinte, como fui um dos dez primeiros classificados durante o curso, consegui minha classe no

primário. Durante o curso eu iniciei minhas atividades como professora. Quando estava no segundo ano, a prefeitura precisou de um professor e eu fui indicada.

Na década de 1960 havia discriminação contra as mulheres e, inclusive, meu pai, quando eu disse que queria fazer Matemática, achou que não era profissão para mim, porque ser professor de Matemática “era coisa para homem”. À época, as professoras de Matemática existentes tinham feito Pedagogia, o que era aceitável e o curso mais importante para as mulheres. Hoje há mulheres médicas, engenheiras ... Mais tarde também fiz Pedagogia, achava que devia saber as leis educacionais e, ainda, como tinha duas irmãs diretoras de escolas, eu perguntava demais, me disseram: “É bom você fazer Pedagogia.” Então, estudei em Jaboticabal, porque eu não precisava fazer o curso completo.

Após terminar o Magistério, eu queria fazer Matemática mas não havia faculdade de Matemática em Bauru. Naquela época somente existiam professores formados em Pedagogia que possuíam o registro para dar aulas de Matemática através da CADES [[NOTAS 18 a 20](#)]. Esse curso tinha a duração de um mês, em janeiro, em Bauru, e no final você fazia uma prova e, caso fosse aprovada, recebia a autorização para lecionar Matemática no primeiro grau. Esse curso em Bauru foi no Instituto de Educação, pois era o Estado que o proporcionava e não me lembro dos seus professores, pois já faz muitos anos. Apenas recordo-me que as pessoas vinham de fora, ou seja, não eram de Bauru e tenho a impressão de que era a Divisão Regional (que era em Bauru mesmo) a responsável pela iniciativa, pois tinha que suprir a falta de professores.

Logo após ter conseguido meu registro, fiz inscrições para atribuições de aulas na redondeza de Pederneiras e em Rio Claro, porque minha irmã mudou-se para esta cidade e eu fui junto. Fui chamada em Rio Claro e, naquele ano, houve uma modificação: quem tinha o registro pela CADES passava na frente dos que ainda eram estudantes. Desse modo, comecei a lecionar Matemática em Rio Claro, em 1967. Estando em Rio Claro, pensei: “Aqui tem a faculdade de Matemática, então vou estudar.” Fiz a inscrição, mas em novembro a faculdade passou para Campinas¹¹³. Em Campinas eu não podia fazer, ficava difícil viajar todos os dias para lá. Fiquei desesperada e, então, fui procurar onde teria outro curso de Matemática. Por sorte, encontrei-me com uns amigos que me informaram que em Guaxupé, Minas Gerais,

¹¹³ “Em 30 de janeiro de 1967, a F.F.C.L. de Rio Claro foi incorporada à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) pela Lei Estadual nº 9.715 (item II do artigo 5º), como um de seus Institutos. Durante esse ano e boa parte do ano de 1968 ‘muitas decisões foram anunciadas pela Universidade de Campinas em favor do desenvolvimento da Faculdade de Rio Claro’. (...) Porém, quando a Universidade de Campinas tomou a decisão de sediar em seu próprio câmpus os Institutos de Matemática e Física, sendo necessário transferir de Rio Claro para lá os cursos correspondentes, diversos integrantes dos corpos docente e discente da Faculdade, bem como a população e autoridades locais de Rio Claro não concordaram com a medida. Em decorrência houve a desincorporação, que se deu pela Lei Estadual nº 10.214, de 10 de setembro de 1968, voltando a Faculdade de Rio Claro à condição de Instituto Isolado de Ensino Superior.” (MAURO, 1999; p. 77-78)

havia o curso de Matemática, com aulas às sextas-feira e aos sábados. Decidi que iria fazer o curso. Desse modo, durante o primeiro ano do curso, eu lecionava de segunda à quinta e na sexta eu ia para Guaxupé, com um ônibus que saía de Campinas. Fiz esse curso durante quatro anos, de 1968 a 1971.

Em 1969, voltei para Pederneiras e passei a lecionar em Jaú, Bocaina, Boracéia, em toda região. Eu tive dificuldades para lecionar em Pederneiras porque eu era muito nova e muito pequena e o diretor achava que eu não tinha condições de assumir as aulas no colegial. No entanto, porque não havia professores habilitados e eu tinha a autorização do MEC, um dia esse diretor me chamou. Desse modo, fiquei oito anos, de 1971 a 1979, no Anchieta e no Eliazar Braga, em Pederneiras, e não lecionei mais em outras cidades.

Quando lecionava em Pederneiras, havia reuniões em São Paulo e, da região, eu fui convocada para fazer os guias curriculares [NOTA 33], principalmente porque não tinha professores de segundo grau e eu era uma das únicas da região. Isso ocorreu na década de 1970, quando houve mudanças dos guias e a escola teve que se reestruturar frente a lei 5.692 [NOTA 31]. Fiz um curso de aperfeiçoamento de um mês, pois o governo se preocupava bastante com a reciclagem dos professores e, em seguida, ministrei um treinamento para os professores em Bauru; além disso, fui monitora em Jaú. Trabalhei bastante nessa região.

Após as mudanças ocorridas, continuei fazendo alguns cursos, mas achava que as pessoas já não estavam mais tão bem preparadas. Tive cursos com educadores matemáticos famosos, como Osvaldo Sangiorgi, que levavam os seus livros para poderem vender. Com o Sangiorgi fiz vários cursos e, inclusive, uma especialização em Ribeirão Preto. Esse professor era conhecido e os professores gostavam dele, seus livros eram bem aceitos. No entanto, ele “usou” os professores, ou seja, para poder fazer os seus livros, aproveitava nossas idéias desenvolvidas nestes cursos.

No meu início de carreira, as solicitações metodológicas e os conteúdos que deveriam ser ensinados eram oriundas do livro didático adotado. Nós tínhamos que nos preparar bastante, pois não tínhamos muitos livros além dos didáticos. Eu queria saber mais e não tinha como. Então, ia até São Paulo para comprar livros, pois não achava no interior e eu sempre gostei de ter a minha biblioteca. Os livros que ia buscar eram as traduções dos livros russos, bem como livros do Cid Guelli, do Osvaldo Dolce¹¹⁴ e do Luiz Dante. Se alguém sabia sobre algum livro, informava sua referência e, como eu estava sempre em cursos, conseguia sempre alguma coisa nova. Nossa dificuldade no interior era, principalmente, porque a melhor universidade era a USP, em São Paulo. A UNICAMP¹¹⁵ ainda não era como é hoje.

¹¹⁴ Osvaldo Dolce, conhecido autor de livros didáticos de Matemática.

¹¹⁵ UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas.

Também quando lecionava em Pederneiras, apesar de toda a falta de recursos, fazia parte de uma turma de jovens professores idealistas, solteiros ainda, que somente pensavam na escola. “Nós vamos lutar por melhoria, então temos que nos dedicar bastante”. Éramos uma turma grande, uma equipe de professores de português, de história, de matemática e outros e montamos grupos de estudos, pois líamos muito, cada um dentro da sua área. O governo não contribuía com nada, mas efetuávamos projetos, atividades extra-classes, lecionávamos fora do horário; a escola funcionava de manhã, à tarde e à noite, quando não, nos reuníamos em nossas próprias casas. Nessa época, houve uma cooperação muito grande não só dos alunos, mas também dos pais que viram que estávamos preocupados com seus filhos, para que passassem nos vestibulares. Nós preparamos excelentes alunos que não fizeram cursinho e entraram direto na USP, em medicina ou em engenharia. Eu achei que foi uma experiência muito boa e não tínhamos o que temos hoje: o vídeo, o retroprojetor, xerox, informática, mas montamos o curso com aquilo que tínhamos.

Em minhas aulas, o que eu fazia diferente dos demais professores era colocar uma por semana dedicada à geometria. Tinha cinco aulas semanais, uma era de geometria, para não chegar ao final do ano e não conseguir cumprir o planejado. Lembro-me que todos comentavam que eu ensinava mais e falavam: “Ah! Você leciona diferente”. Mas foi assim que eu sempre consegui ensinar o conteúdo de geometria. Eu acho que existem muitas falhas no ensino de geometria ainda hoje.

Em 1979, eu deixei o magistério, fiquei parada por quatro anos, pois fui morar no exterior e o governo não me deu afastamento. Nessa ocasião, meu marido foi fazer doutoramento em Londres e eu tentei fazer mestrado. No entanto, é impossível quando se está no exterior, porque não se tem ajuda de custos, tudo é muito caro, tem-se que sair do Brasil com uma bolsa de estudos. Então, aproveitei e fiz um curso de computação.

Em 1983, quando eu voltei, minha mãe queria que eu ficasse lecionando em Pederneiras, mas não me acostumava mais porque estava acostumada a uma cidade maior. Meu marido lecionava em São Carlos e, em 1983, comecei a lecionar também nessa cidade.

Em São Carlos comecei lecionando desenho geométrico, porque eu tenho registro de desenho geométrico, tive bastante sorte porque era chamada sempre para lecionar em diversas escolas.

Em 1988, fui chamada para lecionar numa escola especial, na qual fiquei por oito anos, que foi o CEFAM¹¹⁶. Participei desde o seu início e eu e os professores dessa escola fizemos muitos cursos em São Paulo; foi um investimento muito grandioso. Os cursos foram

¹¹⁶ CEFAM, Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

muitos bons e eram sempre de três em três ou de quatro em quatro meses, na CENP¹¹⁷. Foram cursos que me ajudaram a pensar o ensino de uma outra maneira, fazendo com que me identificasse com o projeto dessa escola, ou seja, com a formação do professor. Infelizmente, o projeto do CEFAM foi sendo diluído e parece-me que vai fechar.

Percebo que ao longo de minha carreira houve uma decadência na educação. Comecei a lecionar na década de 1960, em plena ditadura, quando não tínhamos muita liberdade. No entanto, desenvolvi um trabalho, que não era tão popular, mas havia o interesse do aluno e eu era respeitada. No início, mesmo para conseguir trabalho não tinha dificuldade, lecionar era fácil e podia-se até escolher as escolas onde se queria trabalhar. Hoje, vejo o desânimo do professor por causa do seu salário e o aluno não vê mais perspectivas, enxerga-se desempregado sempre. No final de minha carreira, eu tive muitas dificuldades e, sobretudo em 1994, comecei a perceber o desinteresse dos alunos. Fui de uma época em que os alunos eram interessados e a escola do Estado era excelente, mas agora, mesmo você querendo, se preocupando em fazer um bom trabalho, encontra dificuldades. Eu sempre trabalhei fora de horário com as turmas, hoje existem aulas de reforço e eu sempre fiz isso, ou seja, dedicava-me fora do horário, os diretores achavam estranho eu fazer gratuitamente, porque certos alunos tinham problemas de aprendizagem e eu achava que deixar para o final do ano não resolvia, a recuperação nunca resolvia.

Antigamente, o professor possuía o mesmo prestígio, *status* e dinheiro de um juiz ou promotor [NOTA 32]. No entanto, hoje o professor está desprestigiado e com seu poder aquisitivo bastante reduzido. Uma profissão desprestigiada, com salários sofríveis, também terá profissionais descontentes e, conseqüentemente, menos dedicados à ela. As tendências das políticas brasileiras atuais são de popularizar, o que me deixa muito triste, cada vez mais a educação escolar, sem preocupar-se com o seu nível, principalmente nos ensinos do fundamental e médio, em que não há um controle efetivo no que diz respeito à qualidade, provocando uma crescente deteriorização da escola pública. Dessa forma, o que se vê é uma bola de neve, uma política educacional falha e injusta, gerando profissionais descontentes que, por sua vez, formam estudantes cada vez mais desinteressados e menos politizados. Acho que o estudante não liga mais para a escola, porque ele não vê futuro. Ele diz: “por que eu vou estudar? Não vou conseguir emprego mesmo!”. Na minha época não. Você sabia que se você estudasse conseguiria um emprego melhor.

Eu trabalhei e estudei durante o regime militar e não tínhamos liberdade, mas mesmo assim, eu acho que foi melhor do que eu vejo hoje. Todos os problemas que tivemos com as mudanças, com as imposições – nós tivemos imposições, às vezes - mas mesmo assim, acho

¹¹⁷ CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

que o ensino era melhor. Hoje, há muitas mudanças e pouco tempo para as pessoas aprenderem: uma coisa está funcionando aqui e daqui a pouco é outra. Antigamente, era mais fácil seguir as determinações oficiais dos responsáveis pela educação, pois as mudanças eram mais consistentes e tinha-se um tempo maior para nos adaptarmos a elas. Os professores eram bem atendidos e atendiam às leis. Às vezes, algumas pessoas divergiam, tivemos várias discussões, iam contra as mudanças. Hoje em dia, acontecem muitas mudanças com pouca consistência e o espaço entre elas é extremamente curto, mal nos adaptamos a uma e já estamos em contato com outras novas regras. Na verdade, o que se tem hoje é uma política educacional extremamente volúvel e frágil. A impressão é de que a política educacional brasileira é um barco à deriva, “vai onde o vento bater mais forte”, e os políticos responsáveis por ela são marinheiros que não sabem navegar. Isso dificulta muito a vida dos professores. Anos atrás, nós conseguíamos levar à frente projetos, mesmo quando o diretor de uma escola estava contra e, hoje, não percebo mais isso, acho que não existe mais união na classe dos professores. As pessoas estão ficando muito frias, não sei se elas estão ficando desinteressadas.

No início da minha vida profissional os pais ajudavam muito em relação à educação de seus filhos e, hoje, acham que a obrigação é toda e somente do professor. Acham, ainda, que devem deixar o filho na escola e acabou. Sabemos que não é bem assim, porque precisamos dos pais. Gostei desta tentativa do governo da “Família na Escola” e, inclusive, participei deste último dia. Estava na Bahia e fui fazer palestras numa escola, porque eles acharam que por eu ser uma pessoa de fora, teria mais sucesso em convencer os pais sobre a importância da presença deles na escola. A crise familiar, muitas vezes, traz muitos problemas para a escola. São problemas de casa e a escola não tem como resolver isso. Muitas mães falam: eu não posso mais com meu filho. Um dia, isso foi numa escola particular, chamei a mãe de um aluno e falei que o seu filho estava apresentando problemas, que ele não ficava quieto e me atendia apenas por uns quinze dias e depois começava a perturbar novamente. Ela respondeu-me que ainda a mim ele estava atendendo, pois, a ela, ele não atendia mais. Eu fiquei preocupada, o caso era mais complicado do que eu imaginava.

Durante toda minha carreira fiz inúmeros cursos e sempre preocupei-me muito com a sala de aula e como poderia utilizar metodologias ou materiais que pudessem melhorar o ensino da Matemática. Eu sofri a mudança da Matemática Moderna e senti que não tinha muito preparo, portanto, fiz cursos, treinei bastante, porque o professor tem que estar atualizado, atento às mudanças [[NOTAS 28 a 30](#)]. Todo professor sofreu com a introdução da Matemática Moderna, pois se sentia despreparado e, hoje, percebo que perdemos muito tempo com ela. A Matemática Moderna somente atrasou e prejudicou o ensino, pois voltou tudo

como era antes e tudo que eu preparei para os colegiais, no fim, não serviu para nada; depois de algum tempo desapareceu dos livros didáticos também. Poderíamos ter ensinado tantas outras coisas...

Eu estava no último ano da minha carreira, para me aposentar, quando fui fazer um curso e os outros professores estranharam. Dos vários cursos que fiz, um deles foi de aperfeiçoamento na USP de São Carlos. Fiz um aperfeiçoamento também com o professor Luiz Dante, em Rio Claro. Esse professor ajudou muito os professores de Matemática e eu, particularmente, gostava muito dele, pois era um batalhador e amava a profissão. Eu me liguei muito a Rio Claro, talvez por ter trabalhado nesta cidade, ficando atenta aos projetos dos professores de lá. Infelizmente, em Bauru não pude contar com nada. Aqui em São Carlos fiz, como aluna especial, durante um ano, o curso Didática da Matemática. Fui convidada para fazer mestrado, mas estava aposentando-me.

Desse modo, infelizmente, sobre Bauru não tenho muitas recordações, pouco participei de sua vida acadêmica, pois eu me afastei da região. Eu gosto muito de São Carlos e pude conviver com os professores das duas universidades, pois eles iam bastante às escolas e nós íamos à USP e à Federal também. Alguns outros professores nos ajudaram também como o Ruy Madsen, o Osvaldo Sangiorgi, o Luiz Dante.

Eu parei de lecionar no Estado em 1996. Mesmo aposentada, até 1998, lecionava em uma escola particular, por sinal uma boa escola de São Carlos, que era uma cooperativa.

Tenho a impressão de que influenciei muito meus alunos, principalmente os mais antigos. No ano passado, participei de uma reunião, em Pederneiras, por causa dos cinquenta anos da escola Anchieta e, nessa oportunidade, compareceram vários ex-alunos e alguns nem os reconheci. Conversando com esses ex-alunos, eles disseram-me que muitas coisas deviam a mim, pois os incentivava quando não queriam mais estudar e que não fui somente professora, mas amiga deles. Se eu consegui alguma coisa foi por ser amiga dos meus alunos, com muito respeito, com uma amizade que sabiam até onde podia ir. Em Pederneiras, tenho muitos ex-alunos que, hoje, são médicos, engenheiros, dentistas. Na Matemática, destaco o Vicente, a Aline e a Lenete¹¹⁸, que foram meus alunos.

Há três anos estava sem lecionar, e esse ano voltei. Estou participando do projeto do Governo Federal “Alfabetização Solidária”, no qual sinto que, nós professores, somos ainda muito importantes. Esse projeto não é fácil e eu sou voluntária; é um trabalho que requer muita responsabilidade, porque você chega numa cidade e tem que verificar a escola, o ensino e tem que atuar junto à prefeitura. Algumas pessoas, que são desse projeto, participam apenas

¹¹⁸ Maria Aline Lemos Silva Thobias e Lenete Arielo Guastala, professoras de Matemática na cidade de Pederneiras – SP.

com intenção de conhecer outros estados, mas eu não, estou indo para trabalhar, seja sábado ou domingo. Eu atuo na Paraíba, na Bahia e no Rio Grande do Norte e, nesse próximo semestre¹¹⁹, vou trabalhar em mais dois estados: Goiás e Pernambuco. Pertencço a uma equipe de professores, cada um tem sua região dentro do projeto, da qual selecionei cento e poucos professores de primeira a quarta série para fazer a alfabetização em Matemática, num curso de cinco meses. Esse projeto está vinculado a uma universidade particular daqui de São Carlos, a ASSER¹²⁰. Os professores dessas regiões são selecionados, ganham uma bolsa de cento e vinte reais durante os cinco meses de alfabetização. Esses professores, às vezes, reclamam: “A gente não está recebendo”. “Vocês se lembram quando eu dei o curso? Os seus problemas, passou da porta, vocês têm que esquecer. O aluno não pode sofrer as conseqüências. Vocês não queriam ser professores? Inscreveram-se, agora têm que arcar com todas as suas responsabilidades, o aluno não pode sofrer. Passou da porta, esqueça tudo e vá ensinar seus alunos”. Eles acham que isso só é bonito no papel, mas eu penso assim e não adianta que não vou mudar. Existem cerca de mil escolas do Brasil que estão cadastradas nesse projeto. Primeiramente, foi feito o Censo e perceberam que existe um número muito grande de analfabetos nessas regiões, mais de trinta e oito por cento. Foi assim que essas cidades entraram no projeto, mas se a prefeitura não quiser, a cidade não é atendida. O governo somente nos fornece a passagem e uma ajuda de custo para o que gastarmos até São Paulo e para comer; a acomodação, a comida, o carro à disposição é responsabilidade da cidade que nos recebe. Nós temos que ficar onde é arrumado, o mais simples possível, e, geralmente, fico em casas que não têm banheiro dentro, não têm forro, não têm janela no quarto, não têm portas e é apenas uma cortina. Mas eu me sinto feliz, pois eles me tratam muito bem. Eu estou me sentindo novamente professora e quero voltar enquanto eu tiver saúde. Eu acho que o “ ser professora” está no sangue. Eu estou também fazendo um outro trabalho: eu não somente ajudo as escolas nas quais trabalho, mas estou ajudando as cidades; por exemplo: nas escolas da prefeitura vou dar palestras e trabalho com os professores de Matemática, no que eles têm dificuldades. Muitos se queixam das escolas daqui do Estado de São Paulo, mas essas são um paraíso perto das daquela região. Eu visitei escolas rurais em que o chão é batido, a escola é toda de barro e você não pode ficar quase de pé porque são baixinhas. Muitas vezes, o carro fica parado e tenho que andar à pé meia hora na areia, ou à noite, com lanterna. Para mim é uma lição de vida.

[Voltar índice](#)

¹¹⁹ Segundo semestre de 2001.

¹²⁰ Associação de Escolas Reunidas

Jaú, 22 de julho de 1999

[NOTA 4]

Ana Maria Cardoso Ventura

Nasci em 05 de outubro de 1947, na cidade de Pederneiras, onde fui criada e estudei até o Científico¹²¹, quando fui aluna do professor Almir.

Quem me influenciou para estudar Matemática foi uma professora que tive em Pederneiras, Sueko, formada pela USP de São Paulo. Essa professora, na década de 1960, introduziu a Matemática Moderna no currículo matemático na escola em que eu estudava. Sendo assim, minha primeira formação foi por meio da Matemática Moderna [NOTA 26].

Quando eu estudava no ginásio, os bons alunos iam fazer a escola pública e quem não gostava de estudar, ou não ia muito bem, ia para a escola particular. Existia, ainda, o exame de admissão, não me lembro muito bem quando acabou, na década de 1960 e exames escritos e orais em todas as disciplinas.

Em 1967, fiz cursinho em Ribeirão Preto, porque pretendia fazer Medicina. No entanto, decidi-me pela Matemática e tentei o curso de Ciências, porque abriu em Bauru na FAFIL, com duração de 3 anos.

Iniciei minha graduação em Ciências em 1968 – na FAFIL – e terminei em 1970. Eu viajava todo dia de Pederneiras a Bauru de trem, pois naquela época ele funcionava e era um transporte barato [NOTA 7]. Tinha uma carteira quilométrica que era mais barata ainda: comprava-se um determinado número de quilômetros e ia-se abatendo o quanto se andava. O trem não se atrasava e era pontual, carro quase ninguém tinha e ir de ônibus era muito mais caro. Desse modo, o transporte ferroviário contribuiu muito, no início da carreira, até eu juntar dinheiro para comprar um carro [NOTA 8].

No tempo de minha graduação, havia falta de professores, uma vez que em muitas escolas começou o segundo grau na década de 1970 [NOTA 17]. Eu estava no segundo ano do curso de Ciências, quando me chamaram para lecionar Física, Química e Matemática e, então, em 1969, comecei a atuar no segundo grau. No início, não sabia nem onde procurar livros para ensinar e, então, fui a uma livraria e comprei uns três ou quatro livros. Preparava minhas aulas baseada nestes livros, porque não era adotado nenhum em específico. Minha primeira turma foi do primeiro colegial, no outro ano primeiro e segundo, no outro primeiro,

¹²¹ Antigas denominações para ensino fundamental e médio.

segundo e terceiro, porque era numa escola pequena em Itapuí¹²² que, gradativamente, foi implantando o ensino secundário. Também nessa época lecionei Física no Colégio São José.

Nesse início de carreira, gostei muito da experiência de lecionar e queria transmitir para os alunos tudo o que eu sabia. No entanto, percebi que o que havia aprendido na faculdade não era suficiente para eu ensinar os meus alunos. Eu era bem nova e a diferença de idade entre eu e meus alunos não era muito grande, apenas uns quatro anos, mas eles me chamava de senhora ou de “dona”. Esses meus primeiros alunos, de 1969 – 1971, vêm me visitar até hoje. Muitos tornaram-se bancários, outros fizeram faculdade, formando-se professores de Matemática ou de Química, engenheiros, médicos ou dentistas. Dessa turma muitos dos que entraram em faculdades da região não fizeram cursinho. Há uns três anos atrás, quando eles fizeram vinte e cinco anos de formados no terceiro colegial, fizeram um encontro aqui em Jaú e convidaram os alunos e os professores da época.

Desde essa minha primeira turma em Itapuí, que era de pessoas de uma camada social bem baixa, comecei a verificar o que os alunos estavam precisando estudar e o que pretendiam ser, enquanto profissionais, acrescentando alguns conteúdos que eles iriam necessitar para isso. Ainda, como Itapuí era uma cidade agrícola, procurava acrescentar a exploração de diversos conceitos geométricos.

Posteriormente, em Jaú, lecionei na Industrial¹²³, uma escola profissionalizante onde a maioria dos alunos não ia fazer faculdade após o colegial. Desse modo, entendia que esses alunos precisavam de conteúdos para prestarem concurso para bancos, polícia ou Telesp¹²⁴. Sendo assim, eu diversificava ou acrescentava o que eles fossem, possivelmente, usar num concurso.

Quando começou a Licenciatura em Matemática na Fundação e na FAFIL, já estava licenciada, pois havia feito a complementação em Guaxupé – MG¹²⁵. Essa complementação em Matemática iniciei em 1971 e terminei em 1973. Fui dispensada das disciplinas que havia cursado em Ciências e, então, minhas aulas ficaram condensadas. Por exemplo, não precisei cursar algumas disciplinas de Física e as da parte pedagógica, tais como psicologia, sociologia, didática, prática de ensino. Essa dispensa ocorreu devido ao estudo de caso efetuado do meu currículo, porque existia um tipo de coordenador de curso que analisou minha situação acadêmica.

Minha formação universitária, tanto em Ciências como em Matemática, não se

¹²² Cidade vizinha de Jaú.

¹²³ Escola Industrial Joaquim Ferreira do Amaral, atual E.T.E. Joaquim Ferreira do Amaral do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

¹²⁴ Antiga Empresa Telefônica do Estado de São Paulo. Atualmente, privatizada e administrada por empresários espanhóis, é denominada Telefônica.

¹²⁵ Fundação Educacional de Guaxupé (FAFIG), de direito privado e filantrópico.

preocupou com o cotidiano e, acredito, que seja ainda hoje assim. O conteúdo era abordado pelo professor de tal maneira que devia ser assimilado de um jeito ou de outro, não importando se você sabia ou não e se iria usar aquilo no futuro. Ou seja, o professor sabia que tinha de ensinar aquele determinado conteúdo, mas não indicava onde usá-lo. Até hoje, na formação do professor isso é uma falha, porque vamos usar os conteúdos aprendidos, fazendo o transporte do terceiro grau para os outros níveis de ensino e aplicando em situações cotidianas, quando estivermos lecionando. Somente alguns professores da área pedagógica procuravam ajudar quando tínhamos dúvidas em relação ao conteúdo que deveria ser ensinado. No entanto, quando estava fazendo Ciências, estava mais imatura, os professores perguntavam: “Quem está encontrando dificuldades?” “No que você tem mais dificuldade? O que você está ensinando em sala de aula?” Nas aulas de Didática tivemos que apresentar uma regência e a professora procurou orientar quanto à relação professor e aluno.

Nessa época de formação e atuação, quanto ao ensino, a preocupação era a de transmitirmos o conteúdo como o estabelecido, não existiam artigos para lermos e a metodologia utilizada era a tradicional. Não eram utilizados materiais didáticos e, somente após alguns anos na docência é que comecei a inventar alguma coisa para poder atender melhor aos alunos que apresentavam dificuldades em aprender. No entanto, a única coisa, a princípio, com a qual eu tive contato foi com a demonstração do Teorema de Pitágoras usando os quadradinhos e a área. Cerca de oito anos depois de ter começado a lecionar em Itapuí, nós, os professores da escola, fizemos uma feira de Ciências e nela procuramos introduzir algum material didático. Mas isso já era início da década de 1980; antes disso, apenas era ressaltada a Matemática Moderna [NOTAS [27](#) e [28](#)].

Durante minha graduação em Ciências, não era muito claro o que estava acontecendo na capital do Estado, mas percebia que, lá, o ensino era mais forte, havia mais cursos e palestras. No meu curso, somente nas férias, durante uma semana aconteciam palestras na faculdade. Nessa época, participei de um movimento estudantil, que também acontecia nas férias, no qual era feitas pesquisas e atuações numa determinada localidade, sob a orientação de algum professor e era chamado de Projeto Rondon. Quando participei, o orientador foi o professor de Biologia e as tarefas dos estudantes eram a de vacinar, coletar sangue, cortar cabelo.

Quando começou o curso de Licenciatura na Fundação de Bauru, os formados em Matemática ficaram lecionando nesta cidade e, portanto, faltavam professores para as cidades vizinhas e mais próximas a Jaú, tais como Brotas, Bocaina, Mineiros, Barra Bonita, Itapuí. Desse modo, embora fosse formada em Ciências, lecionava Matemática no segundo grau, nessas cidades, mediante uma autorização do MEC, fornecida na cidade de São Carlos. Com a

Licenciatura curta, que era o meu caso, não poderia lecionar no segundo grau sem essa autorização, pois os colegiais surgiram de uma hora para outra e não havia professor habilitado. Os pedagogos também lecionavam diversas disciplinas mediante o registro do MEC fornecido através do Exame de Suficiência¹²⁶ [NOTA 18]. No entanto, quem não fazia o exame tinha que ir para São Carlos buscar uma autorização e todo ano precisava renová-la. Por causa disso, decidi complementar minha formação com a Licenciatura Plena em Matemática.

Somente efetivei-me no Estado após 1980, pois na década de 1970 não houve concursos. Nessa década tudo ficou parado: foi a época da repressão e da decadência monetária e cultural.

Quando comecei a lecionar já era a época da repressão. Em nossa casa, nós não tínhamos muitas informações sobre a política e tampouco sobre o que estava acontecendo no Brasil, pois minha condição econômica era muito baixa, mal dava para pagar a faculdade e o transporte (eu morava em Pederneiras e estudava em Bauru). Não tínhamos televisão e no rádio não era tudo que podia ser falado. Jornais não existiam como hoje, com fartura, mesmo na faculdade. No entanto, quando conseguia ler jornal ou revista, percebia que algumas páginas vinham em branco ou com a publicação do Hino Nacional ou, ainda, com a estampa de uma flor, indicando que algum artigo havia sido vetado pela censura do governo. Os militares controlavam muito a imprensa e as pessoas não podiam escrever o que elas pensavam, ou seja, não era como hoje que é permitido escrever o que se pensa, não tinha a coluna do leitor e só se publicava o que interessava para o governo. As músicas também eram vetadas e somente agora entendemos o porquê, pois o autor explica: “essa música era um protesto” – como por exemplo Caetano, Chico Buarque, Gilberto Gil que foram exilados e parece que quem dava era o Simonal, tanto que ele não era benquisto pelos companheiros.

Ainda nessa época, na faculdade havia a disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB). Geralmente quem lecionava essa disciplina era um militar e era obrigatório cursá-la com o conteúdo imposto pelo professor e, portanto, não tive escolha. Então, fui obrigada a cursar, acredito, pelo menos por dois semestres e, inclusive, não podia manifestar opinião alguma na sala de aula.

Durante o regime militar, às vezes, percebia o “sumiço” de algum colega. Os expoentes da faculdade como, por exemplo, os presidentes do diretório acadêmico, precisavam tomar muito cuidado, senão poderiam “sumir”. Inclusive, sumiu o irmão de um rapaz de nossa turma, eu acho que ele estava envolvido com política e não apareceu mais;

¹²⁶ Referia-se ao exame promovido pela CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

também o pai do meu amigo sumiu. Desse modo, éramos meio temerosos, porque percebíamos que havia alguma coisa, mas ninguém comentava nada. No entanto, quando eu estudava em Ribeirão Preto, em 1967, durante uma manifestação de estudantes da faculdade houve tropa e alguns saíram machucados, porque os movimentos estudantis eram reprimidos. Na FAFIL, os alunos não faziam passeatas, eram mais acomodados, ou seja, eu percebia diferenças entre o comportamento dos estudantes de Bauru e os de Ribeirão Preto. Em Bauru eu não via manifestação e as freiras¹²⁷ colocavam quem elas queriam e escolhiam muito bem os professores que iriam lecionar, para que não tivessem problemas com eles.

Os livros de Matemática não sofreram nenhuma restrição na ditadura, porque eram aqueles conteúdos que haviam sido estabelecidos anos atrás, sem alguma contextualização que pudesse ter conotação política, ou seja, os conteúdos matemáticos não atingiam quem estava no governo [NOTA 29]. Os livros mais utilizados, no meu início de carreira, eram os do Osvaldo Sangiorgi, do Scipione e do Ary Quintella. Os professores seguiam à risca as orientações desses livros, uma vez que eles traziam todo o conteúdo que precisava ser ministrado e que era editado no Diário Oficial. Os guias curriculares surgiram depois e, inclusive, na década de 1970, surgiu a lei 5.692¹²⁸ que norteou um pouco mais o ensino, principalmente a parte profissionalizante [NOTA 31].

Em Matemática, eu acho que, na época do regime militar, não existiram problemas com o que era proposto e de como era o ensino, pois eram seguidas as orientações do MEC. Em História, Geografia e OSPB¹²⁹, que eram disciplinas mais polêmicas, existiram alguns problemas.

Em 1969, quando nós começamos - eu e o Ademir¹³⁰ começamos a lecionar juntos - era uma época muito boa, pois o professor possuía prestígio e recebia muito bem [NOTA 32]. Na década de 1970, o professor podia comprar livros, enciclopédias e revistas para se atualizar; iam bem vestidos lecionar e não usavam calça jeans. Em 1972, eu vi, pela primeira vez, uma calculadora, a mais simples, dessas que faz as quatro operações fundamentais, e era caríssima quando comprei uma. Essa calculadora foi progredindo gradativamente e a última, que eu comprei para minha filha, faz até gráficos. No entanto, na década de 1980, citando políticos e um deles é o Maluf, ficou horrível a situação do professor

¹²⁷ Refere-se às administradoras da FAFIL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bauru, atual Universidade do Sagrado Coração.

¹²⁸ Lei 5692/71, referente à reforma no ensino de 1º e 2º graus. Com ela, dentre outras alterações, o exame de admissão ao ginásio foi suprimido e o ensino de 1º grau passou a não mais oferecer uma formação profissional, somente responsabilizando-se por uma “educação geral”. O ensino de 2º grau tornou-se todo ele profissionalizante.

¹²⁹ Organização Social e Política do Brasil, disciplina extinta do currículo escolar.

¹³⁰ Ademir José Ventura, professor de Matemática residente em Jaú – SP e esposo de Ana Maria.

e houve muita greve no Estado. Certa vez o Maluf, enquanto governador de São Paulo, aumentou uma determinada quantia do nosso ordenado, mas não estava incorporado, ou seja, era como um abono que ele poderia tirar a hora que quisesse. Este governador “judiou” muito dos professores, mas outros também, como por exemplo o Quércia¹³¹, sendo que na época do Montoro¹³² a situação havia melhorado um pouco. Na época do Plano Cruzado¹³³, com os gatilhos salariais, foi horrível porque o dinheiro não dava para nada, nem para comprar revistas. Muitos professores precisaram ir trabalhar em outras áreas para sobreviver. Foi o que aconteceu aqui em casa, pois quando vimos que o dinheiro não dava mais, o Ademir decidiu partir para os negócios, deixando de lecionar no Estado. Então, quando o casal era de professores, um deles fazia a opção de deixar as aulas e isso ocorreu com vários casais. O Ademir também começou a lecionar em escolas particulares. Houve uma época em que a remuneração era baixa em escolas particulares e nas estaduais era mais alta. No entanto, hoje em dia, a remuneração é melhor nas escolas particulares.

A decadência na vida do professor foi um reflexo dos vinte anos que tivemos de ditadura, porque os militares não queriam que o povo fosse ensinado. O desestímulo econômico fez com que alguns bons professores partissem para outras áreas, para fora do país ou não se manifestassem. Houve uma inversão de área: do saber para o poder, porque com os professores desestimulados não se dedicavam tanto e quem sofreu as conseqüências foram os jovens, que deixaram de ter bons professores.

Antigamente, os alunos eram mais esforçados e dedicados, pois formavam grupos de estudos. Também não tinham televisão em casa e, então, iam para a escola para se distraírem. No entanto, hoje em dia, os alunos têm televisão, vídeo-game, aulas de judô, de inglês, de caratê, de capoeira, etc. Antigamente, não havia nada disso e eles dormiam cedo. Ainda, atualmente, eles ficam na Internet por muito tempo, pois tenho alunos que chegam na sala de aula, logo de manhã, e querem dormir. Pergunto: “Primeira aula e você ainda está com sono?” “Ah! Eu fiquei na Internet até umas três e meia, quatro horas da manhã”. Para quem entra às sete e meia na escola, dorme muito pouco! Os pais não conseguem contornar isso, porque, às vezes, o computador fica dentro do quarto e eles não sabem até que horas o filho fica conectado. Também acho que, hoje em dia, há muita festinhas, não que antigamente não

¹³¹ Orestes Quércia, governador do Estado de São Paulo no período de 15/03/1987 a 15/03/1991. Havia sido vice-governador no governo de Montoro (1983-1987).

¹³² André Franco Montoro, governador do Estado de São Paulo no período de 15/03/1983 a 15/03/1987.

¹³³ Programa de estabilização financeira iniciado em 28 de fevereiro de 1986, estabelecendo, dentre outras diretrizes, o cruzado como novo padrão monetário nacional. A taxa de conversão foi fixada em mil cruzeiros (Cr\$) por cruzado (Cz\$). Os salários eram automaticamente corrigidos de acordo com uma escala móvel, sempre que a taxa de inflação acumulasse o “gatilho” de 20%. Os preços foram congelados por tempo indeterminado nos níveis em que se encontravam em 27 de fevereiro. Nessa época, o Presidente da República era José Sarney, e Dilsen Funaro era o Ministro da Fazenda.

houvesse, mas era somente no final de semana. Atualmente, existem festas todos os dias. Enfim, as atuais opções de diversões fazem com que a criança não queira estudar e, ainda, anteriormente, sabia-se que quem estudasse iria melhorar de vida, conseguir um emprego melhor. Hoje até os formados não estão encontrando onde trabalhar, tornando a vida mais difícil.

Eu ainda leciono e percebo uma grande diferença, de quando comecei e hoje em dia, em relação ao tratamento professor e aluno. Antigamente, o aluno respeitava muito o professor, pois quando entrava na sala de aula, eles se levantavam, ficavam todos quietos, depois sentavam. Hoje, os alunos não respeitam os professores, às vezes, estou falando e eles estão falando junto, não prestam atenção ao que estou explicando. Então, a palavra-chave que falta hoje é respeito: pela pessoa mais velha, pelo colega, pelo professor. Antes existiam alunos levados, as conversas em sala de aula, as “colas”, mas não como hoje.

Trabalhei também como ATP (Assistente Técnico Pedagógico) pela Delegacia de Ensino durante cinco anos, e gostei muito. Percebia, em geral, uma boa recepção da Proposta da Matemática pelos professores da região de Jaú. Em algumas cidades, os professores eram mais receptivos, como por exemplo em Itapuí e Boracéia. No entanto, em Igarapu do Tietê, a impressão que tinha era a de que os professores não estavam muito dispostos a receber e em Barra Bonita havia um grupo receptivo e outro não. Mas, a grosso modo, noventa por cento deles queria saber mais e buscava novos materiais e sobretudo, aprender sobre os AM's¹³⁴. Aprendi muito com essas orientações e percebi que os professores de quinta a oitava séries queriam saber sobre materiais e os de segundo grau sobre conteúdos. A maior dificuldade dos professores de segundo grau era o conteúdo e, então, em minha primeira orientação fiz um levantamento entre eles e surgiu: análise combinatória, probabilidade e geometria espacial. Acho que ficamos muitos meses estudando, toda quarta-feira, esses conteúdos. Vinham professores da Barra Bonita e de Itapuí para terem aulas de conteúdo. Então, entendia que os professores de primeira a quarta série estavam preocupados com metodologia; os de quinta a oitava séries com conteúdo e metodologia; os de segundo grau somente com conteúdo, pois precisavam de embasamento teórico para depois buscarem uma metodologia. Nessa época eu fazia muitos cursos, em São Paulo, na CENP e, certa vez, fiz, com duração de uma semana, com os professores da USP. Foi uma época muito boa em que aprendi muito.

Bauru é muito influente na difusão da Educação Matemática, Jaú é menos, principalmente, pela menor quantidade de faculdades. A maioria dos estudantes da região, ia

¹³⁴ AM's (Atividades Matemáticas); material impresso contendo atividades matemáticas para as primeiras séries do ensino fundamental, foi publicado pela Secretaria da Educação de São Paulo e pela CENP, na década de 1980.

para Bauru [\[NOTA 1\]](#), porque em Jaú existiam apenas os cursos de Geografia, História, Letras e, posteriormente, Administração. Foram das faculdades de Bauru que surgiram os professores para essa região: Jaú, Brotas, Bocaina, Mineiros, Barra Bonita, Itapuí.

Bauru foi muito importante, sobretudo, na década de 1970, por causa da formação que proporcionou aos jovens, em todas as áreas, beneficiando o Estado como um todo e a região em específico.

[Voltar índice](#)

Bauru, 04 de outubro de 2000**[[NOTA 2](#)]****Antonio Augusto Del Preti**

Meu nome é Antonio Augusto Del Preti. Entrei no curso de admissão com dezessete anos de idade, por volta de 1950-51. Na minha cidade de origem, Duartina, não havia ginásio e, quando abriu, eu trabalhava no bar do meu pai e ele disse-me: “hoje você vai dormir cedo porque, amanhã, você começa o curso de admissão para entrar no ginásio.” Eu relutei, argumentando que já era um “cavalão” – já era um homem formado com dezessete anos – e que não ia me dar bem com a molecada da escola. Para me tranquilizar ele garantiu que todos eram “cavalões” como eu. Desse modo, fiz meu ginásio em Duartina e, em 1955, após quatro anos, vim para Bauru para fazer o colegial. Saía de Duartina às quatro horas e trinta e sete minutos da manhã, com um trem, chegava em Bauru às seis horas e caminhava até à escola Ernesto Monte. Assistia às aulas das sete ao meio dia e depois, novamente, descia para a estação ferroviária e esperava o trem, até uma e meia, duas horas. Chegava em casa, entrava no bar para trabalhar, saía às dez, daí ia dormir [[NOTA 10](#)].

Quando eu comecei o colegial, por influência de um professor de Educação Física, eu achava que minha opção seria essa área. No entanto, acredito que a minha opção pela Matemática foi devido à influência que tive do professor Dimas e também porque eu tinha muita facilidade em fazer cálculos de cabeça. Não sei se isso era influência do meio em que vivia, pois no bar do meu pai tinha mesa de *snooker*, que era um jogo com quinze bolas numeradas de um a quinze, e quem fizesse duzentos pontos primeiro era o vencedor do jogo. E eu ficava ali “sapeando” e fazendo as contas de cabeça: “ele fez doze pontos aqui, tinha trinta e cinco, foi para quarenta e sete...” e isso ajudou bastante. O professor Dimas não era formado e, por fim, ele fez concurso de Juiz de Direito. Sempre temos um professor que vai ser o nosso ídolo e eu, então, tive o Dimas, que era severo e, portanto, sempre achei que o professor tinha que ser severo.

No início do colegial notei que tinha muita deficiência de Matemática. Deficiência essa que perdurou quase toda a trajetória do meu primeiro período letivo. Acredito que isso ocorreu porque eu tive uma professora que, em Duartina, tinha muito diálogo com os alunos e quando eu vim fazer o científico, isso me prejudicou, pois senti falta da matéria que ela não ensinou no ginásio.

Terminado o científico, após três anos, o professor Isaac Portal Roldan disse que iria abrir o curso de Matemática na escola das Irmãs. Aconselhou-me a esperar para fazer em Bauru, pois minha cidade era vizinha e próxima. Esperei um ano e não abriu e, então, voltei a conversar com ele, que me apresentou as opções de ir estudar em Rio Claro, Campinas ou São Paulo. Aconselhou-me a ir para Rio Claro, pois era mais perto e a cidade era menor. Em 1960, fui para Rio Claro cursar o que era, naquele tempo, a Faculdade de Ciências e Letras de Rio Claro.

O meu curso foi mais voltado para formar o professor e não o pesquisador. No início, eu achava que os professores deveriam ensinar aquilo que iríamos transmitir para os alunos. No entanto, no curso nós aprendíamos uma coisa “lá em cima” e íamos ensinar, para o aluno, uma “aqui embaixo”, em questão de nível de Matemática. Mas essa oportunidade de estudo ajudou-me a desenvolver coerência no raciocínio matemático, trazendo muita liberdade. Como formação pedagógica, tive didática de ensino, psicologia da educação, ou seja, nosso curso foi mais voltado para a formação de um professor e não do bacharel. Mesmo assim, a maioria de meus colegas continuou os estudos e poucos se dedicaram ao ensino.

Os Matemáticos que mais se destacavam naquela época eram: o Ary Quintella, o Scipione, o Castrucci. Além desses, tinha um professor, autor de um livro que não era muito didático que usávamos para estudar algumas matérias, Rey Pastor. Eu conhecia esses professores apenas de nome e pelas suas obras. Em Rio Claro, tive aulas com o professor Mário Tourasse, com o Scipione e com o Ubiratan D’Ambrosio, que era de Campinas¹³⁵. Também conheci o professor Nelson Onuchic, a professora Lourdes¹³⁶ e o professor Loibel¹³⁷ e sua esposa. Convivi com esses grandes professores e tenho muitas saudades. Esses já se preocupavam com a Educação e chamavam a atenção para isso.

¹³⁵ A informação de que, à época, o professor Ubiratan D’Ambrósio residia em Campinas, foi dada pelo depoente e conferida por ele quando da etapa da checagem da textualização. O professor Ubiratan, entretanto, durante nosso exame de qualificação – ele fez parte da banca – questionou a veracidade dessa referência, afirmando nunca ter residido em Campinas. A memória do depoente, entretanto, fica aqui registrada do modo como foi colhida e legitimada, como também fica a ressalva do professor Ubiratan. Informações desse teor são difíceis de serem checadas e essa dificuldade está longe de ser um atributo inerente somente às pesquisas em História Oral. Importa mais, segundo cremos, em trabalhos nessa abordagem, jamais desrespeitando o direito à memória – o que o depoente deve ter resguardado –, investigar, quando possível e pertinente, a raiz desse recorte que os fatos parecem contradizer. Uma primeira resposta, de matiz poética, quanto a essa situação, em particular, pode ser buscada no poema de Mario de Andrade (“/.../ Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cincoenta,/Mas um dia afinal eu toparei comigo.../Tenhamos paciência, andorinhas curtas,/Só o esquecimento condensa/E então minha alma servirá de abrigo.”) Um aprofundamento nesse tema é objeto de nossa crítica metodológica, reservada para o [Volume 8](#) desse nosso trabalho.

¹³⁶ Lourdes de la Rosa Onuchic, atualmente, é professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro e importante referência para a História da Educação Matemática brasileira.

¹³⁷ Gilberto Francisco Loibel é matemático brasileiro bastante conhecido, atualmente atuando em programas de graduação e pós-graduação em Matemática.

Em 16 de março de 1964, quando eu estava ainda no último ano de faculdade, comecei a lecionar em Cordeirópolis. Um colega que era de Piracicaba e lecionava em Cordeirópolis conseguiu aulas em sua cidade e, portanto, me ofereceu aquelas de que precisava desistir. Fui conversar com o diretor e ele orientou-me a ir até São Carlos, levando a declaração do ano que cursava a faculdade para pegar uma autorização. Após fazer isso, deveria entregar esses documentos na secretaria da escola e começar a lecionar. As aulas eram no primeiro grau. Fui para São Carlos e, no trem, fui estudando os livros de quinta a oitava séries. Naquela época, começava a Matemática Moderna e os livros eram do Osvaldo Sangiorgi que era o “Papa” da Matemática [NOTA 26]. Hoje não é mais assim, mas antes todos os professores seguiam os livros dele. Quanto ao conteúdo da oitava série eu tinha bastante facilidade, porque, enquanto morava em Rio Claro, eu tomava conta dos alunos internos do Colégio Koelle e além da orientação que dava para eles de duas horas, da uma às três da tarde, eu atendia aluno particular - para defender uns trocados para sobreviver melhor.

Quando levei a autorização para o diretor e ele me disse “você começa a lecionar hoje”, contestei, pois não havia feito o exame de saúde. No entanto, os documentos já estavam todos preenchidos, como se eu tivesse feito o exame de saúde. Eu entrei para a sala de aula e a minha primeira turma foi uma quinta série. Não tinham me dado o diário, não sabia em qual conteúdo o professor havia parado. “*O que é que eu vou fazer aqui?*”. Então, cheguei para os alunos e perguntei: “qual a maior dificuldade que vocês tiveram no exame de admissão?”. Um menino disse que tinha sido em operações com frações. Desse modo, comecei realizando uma explicação bem minuciosa para conseguir ensinar e também matar aquela aula, porque eu estava perdido. A próxima aula também era numa quinta série, eu fiz a mesma pergunta e era a mesma dificuldade. Depois, numa sexta série, continuei com a mesma pergunta e os alunos disseram que haviam vindo de uma sala de quinta série e que não havia dado tempo do professor ensinar números relativos e outro começou a trabalhar com esse assunto como se eles já soubessem. Portanto, ensinei números relativos e terminou a aula. A última aula era na oitava série e como eu dominava bem a matéria, então foi tudo bem. Depois daquele “calor” que tomei na primeira aula, falei que nunca mais entrava na sala sem ter a aula toda preparada. Isso fez com que eu levasse as coisas bastante a sério e procurasse sempre ter a aula bem preparada, numa boa sequência, para não me perder.

Eu me formei no começo de 1965 e vim morar em Bauru, onde fui um dos primeiros professores formados em Matemática. Comecei a lecionar em Gália, fiquei lá por uns dois anos, e em Bauru. Depois de Gália, fui lecionar em Duartina, que era a cidade em que morei bastante tempo e lá fiquei uns dois anos também. Após este tempo, fiquei lecionando somente em Bauru.

Efetivei-me no Estado na década de 1970. Para me preparar para prestar o concurso para o ingresso no magistério, eu e mais quatro professores saíamos daqui e íamos ter aula com um professor de São Paulo. Segundo a opinião dele, o nosso nível era bom em relação ao de São Paulo, como se os cursos fossem iguais no interior e na capital. Inclusive muitos professores que lecionavam nos cursos de São Paulo, lecionavam no curso de Rio Claro também. Nesse intercâmbio, devido às nossas turmas serem pequenas, tínhamos um contato maior com os professores e aproveitamos muito dos conhecimentos deles, mais até do que quem estava na capital, com turmas maiores.

Sendo aprovado no concurso, escolhi o Ginásio José Ranieri. Lecionei nessa escola por seis meses e, na primeira remoção, fui para o ginásio Rodrigues de Abreu. Enquanto estava no Rodrigues de Abreu, comecei a lecionar na Instituição Toledo de Ensino, no curso de Química e no de Pontes e Estradas. A ITE não era faculdade, era uma instituição de curso técnico que formava o profissional que ia construir pontes e estradas. Nesse curso lecionavam profissionais do DER (Departamento de Estradas e Rodagem) e, geralmente, quem se formava em Pontes e Estradas era quem ia para a Fundação fazer o vestibular, e a maior parte deles era aprovada sem cursinho, pois o nível era muito bom.

Ainda nessa época, mais ou menos 1970 ou 1971, eu comecei a lecionar na Fundação Educacional de Bauru, no curso de Ciências, que formava o professor que podia lecionar Matemática. Fui me aposentar na Fundação, agora UNESP, em setembro de 1998.

Então, nesse tempo, fiquei no Rodrigues de Abreu com o primeiro grau e no Ernesto Monte com o colegial. Quando o Rodrigues de Abreu se tornou apenas escola primária, fui lecionar no Cristino Cabral, no colegial.

Quando eu vim para Bauru, depois de formado, fui um dos primeiros professores formados em Matemática. Depois disso, houve a abertura de diversos cursos, começando pelo curso de Ciências, que depois foi transformado em Matemática, na Fundação. No entanto, o primeiro curso de Ciências foi instalado em 1968 na USC. Nessa época, já estava em Bauru e a Irmã chamou-me para fazer as questões de Matemática para o vestibular. Fiz as questões do vestibular e do exame oral, que ainda existia à época. Nesse exame, sorteava-se um ponto para o aluno e fazia-se perguntas sobre o mesmo. A intenção era a de que, posteriormente, fosse contratado como professor dessa instituição, mas parece-me que veio para lecionar a Ir. Jovita¹³⁸, no lugar que seria meu. Por sorte, não me convidaram e fiquei somente na Fundação, que depois se tornou UNESP, dando-me mais estabilidade do que teria na faculdade particular.

¹³⁸ Irmã Jovita: religiosa da Congregação do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. O Instituto é a entidade mantenedora da Universidade do Sagrado Coração – USC – Bauru.

Quando comecei a lecionar, eu achava que devia ensinar aos alunos aquilo que me foi ensinado, calcular com agilidade e também aquilo que faltou me ensinarem. Eu tive uma grande dificuldade em dialogar com aluno em sala de aula, pois marcou-me a falta de matéria, do meu tempo de ginásio, devido a professora conversar demais com os alunos. Então, eu entrava na sala de aula falando e saía falando sobre Matemática, porque não queria perder tempo e prejudicar meu aluno. Sempre fui um professor muito severo e, em minhas aulas, você escutava mosca voando. Eu acho que a atenção do aluno é essencial, não deixar ficar brincando em sala de aula, isso ajuda bastante no ensinar. Nunca deixei um aluno sem resposta diante de uma dúvida e, muitas e muitas vezes, perdia intervalos de aulas explicando conteúdos.

Até nos últimos anos de docência na UNESP, meus alunos não usavam calculadora, pois conforme o tipo utilizado, sabendo-se usar, resolve-se qualquer problema. Desse modo, queria que ele raciocinasse para poder resolver os problemas.

Na universidade, trabalhava com algumas disciplinas específicas e, durante muito tempo, porque tinha um certo traquejo de colegial, ensinei Fundamentos da Matemática. Depois quando fui começar a me preparar para um mestrado no curso de Desenho Industrial, o qual conclui em Bauru em 1986, na Fundação – FAAC¹³⁹ – na área de Representação Gráfica em Desenho Industrial, tive uma influência muito grande de geometria e eu comecei a lecionar a parte de desenho em Matemática I e II, no curso de Desenho.

Na minha carreira docente, conheci muitos bons professores de Matemática. Em Bauru, um professor que admiro bastante é o professor Sérgio Carneiro¹⁴⁰. Ele era um autodidata, tinha um conhecimento enorme mas, infelizmente, bebia demais. Quando ele ia lecionar são, sua aula era muito boa. Tive como colega a Henriqueta¹⁴¹, que hoje está na USC. Nós fizemos até o curso em São Paulo juntos, para nos prepararmos para o concurso de efetivação. Também tive como colega o professor Albino Tambara¹⁴², um professor metódico, certo, com letra bonita. Na Fundação, convivi com professores muito bons, que eu admiro: a Vilma, a Eliza, o Vicente, a Regina, a Eliete, a Vanilda, a Zezé¹⁴³, professores que foram até

¹³⁹ Faculdade de Artes e Comunicação da Fundação Educacional de Bauru, atual UNESP de Bauru.

¹⁴⁰ Professor aposentado da rede pública estadual.

¹⁴¹ Henriqueta Beatriz Carolina Franco Grillo: aposentou-se pela Universidade do Sagrado Coração em 2001.

¹⁴² Albino Tâmbara Neto, nasceu em Bauru, em 1932. Sua formação inicial foi em Pedagogia. Realizou aperfeiçoamentos na área de Matemática e de Estatística. Foi professor destas áreas em escolas públicas e particulares. Lecionou na USC e no SENAC de Bauru. Faleceu em julho de 2000.

¹⁴³ Vilma Speridião da Silva, Maria Elisa Quiroga, Antonio Vicente Marafioti Garnica, Maria Regina Gomes da Silva, Eliete Maria Gonçalves, Vanilda Miziara de Mello Chueiri e Maria José Lourenção Brighenti são professores do Departamento de Matemática da UNESP de Bauru. Não só nesse caso, mas em inúmeras referências presentes nos depoimentos coletados para nossa pesquisa, uma ciranda de personagens – que compartilham espaços, lembranças, contextos, influências – manifesta-se em intrincado bordado, dinâmica quadrilha: Vicente, Vilma Speridião, Vanilda, Eliete, Miriam, Maria Regina, Zezé, Del Preti e Elisa trabalharam juntos na UNESP de Bauru. Vicente foi aluno de Vera e de Vilma Maria, que ensinaram Lenete, professora do

alunos do tempo de Fundação. A Vilma não, pois estudou em Rio Claro. Mas muitos professores que se formaram e que estudaram na Fundação, eram meus colegas na UNESP de hoje.

Formei muitos alunos que obtiveram um bom desempenho profissional, em diversas áreas. No meu início de Fundação, lecionava na engenharia, que era o tipo de curso em que você ministrava a matéria no início e depois só iria encontrar com o aluno na formatura, quando ele enviava o convite. Muitos desses alunos, são aqueles que encontro, geralmente, no supermercado aos sábados à tarde: “Oh! Professor! Lembra daquilo?”, e a conversa se prolonga. Muitos que trabalham como bancários ou caixas, dizem: “Professor, graças ao senhor hoje sou um bancário, não que esteja ganhando bem, mas graças ao senhor fui prestar concurso para entrar no banco e a Matemática me salvou!”. Outros são engenheiros, que foram prestar concursos, dizem: “Professor, nós achávamos que não ia servir para nada trigonometria e serviu na prática. Como aquilo ajudou na prática!”. Isso me agrada muito. Foram alunos do primeiro e segundo graus e do ensino superior.

Antigamente, eu acho que exigíamos muito mais dos alunos e tínhamos uma retaguarda muito grande dos nossos superiores, diretores. Quando terminou o exame de admissão na escola estadual foi a época em que começou a derrocada do curso secundário. O aluno para conseguir estudar numa escola estadual, tinha que se preparar, estudar bastante para o exame de admissão. Naquele tempo, em Bauru, tinha o Ernesto Monte que possuía uma procura muito grande e um nível muito bom. Entre os colegas, havia a brincadeira: “Se você quer passar, você vai para o Liceu e para o Guedes”, que eram escolas particulares. E hoje, os colégios particulares estão com um nível de ensino mais puxado do que os do Estado, embora eu acredito que o professor do particular ministra uma aula bem programada, sendo obrigado a seguir uma programação, e se o aluno entendeu ou não, não é quase um problema dele. No Estado, o professor repete duas, três, quatro vezes a mesma coisa – isso eu fiz – para poder levar a maioria da classe a um aproveitamento bom. O que não acontece no particular, na minha opinião.

Deixei de lecionar no Estado em 1988, quando a UNESP encampou a Fundação. No entanto, recordo-me que, de 1984 em diante, em toda a programação que o professor fizesse,

Vicente, Elisa – que agora trabalha com Ivete – e Vilma Speridião foram professoras de Vanilda, Maria Regina, Zezé e Eliete. Eliete foi orientanda do Loibel, citado por Del Preti. Del Preti formou-se em Rio Claro, na mesma escola citada por Vilma Maria e onde também se formaram Lenete, Vicente e Vilma Speridião. Maria Regina foi aluna de Rubens – que estudou com Miriam (que estudou com Maria Regina e Zezé) – e Rubens ensinou também Laura, sobrinha de Regina, e Luciane, filha de Rubens que, como Ivete, foi aluna de Regina, de Vilma, de Vicente e de Zezé. Zezé, depois de aposentada, voltou a trabalhar com Elisa, onde já trabalhava Ivete. Vicente estudou com Luciane, filha de Rubens, com Maria Regina e Zezé, e hoje orienta Ivete e Ivani – ex-aluna de Linneu, como Vera, professora do Vicente – no mesmo campus universitário em que, como alunos de pós-graduação, passaram Maria Regina, Zezé, Vilma Speridião, Eliete, Vicente ...

era exigido que ele colocasse o que deveria ser efetuado na Educação. Nessa época, eu defendia que deveriam existir dois tipos de escolas: uma para preparar o aluno para o curso superior; e outra para preparar o aluno para trabalhar no comércio. O aluno ia escolher qual ele queria. Sempre preguei isso, mas nunca tive resposta nenhuma, nem a favor e nem contra. Não sei se alguém chegou um dia a ler essa proposta, e se leu deve ter dado muitas risadas.

Eu fui um dos professores que, depois de lecionar por muito tempo, ficou sabendo que tinha direito à falta abonada. Os professores podiam gozar de uma licença-prêmio de três meses, se em cinco anos não tivessem faltas. Eu gozei cinco licenças-prêmio, o máximo que se podia. Eu tinha uma responsabilidade muito grande em relação ao meu aluno e, infelizmente, hoje o aluno não tem em relação ao professor. Naquele tempo, se um aluno obtinha nota baixa numa avaliação, ele corava e chegava até a chorar. Hoje não. Se o aluno obtém uma nota baixa, ele sai rindo, amassa a prova e fala: “No fim do ano vou passar mesmo!”. Essas coisas me deixam revoltado.

Achando certo ou errado, sempre acatei às ordens superiores, pois “o que vem de lá”, estão mandando, tenho que fazer e faço. Pensava que quando estivesse muito descontente com isso, largaria o magistério. Mas, como eu somente sabia ensinar, estava sempre contente, era bem tratado pelos superiores e nunca tive problemas com alunos ou diretores. Quanto ao conteúdo programático, ele era estabelecido pelo MEC e pelo Estado, como recomendação do que deveria ser dado em cada série, não era, portanto, fixo.

Quando entramos no período militar, percebi que as coisas ficaram mais severas. Como eu não participava dos movimentos, era meio alheio, não tive problemas. No entanto, alguns colegas tiveram sérios problemas com o regime militar, sofreram repressões, foram presos, mas não chegou a sumir nenhum, tanto em Rio Claro quanto em Bauru. Na época ainda estava em Rio Claro, (não sei se foi em 1964) quando se deu a renúncia do Jânio¹⁴⁴. Eu me lembro do fato, pois estava indo para a estação ferroviária e todos estavam comentando sobre sua renúncia. As coisas no interior eram bem mais brandas, mas nas conversas que tinha com professores ou colegas de São Paulo percebia que eles sofriam com a repressão. Na escola, eu não me lembro de nada que fosse repressão, porque tínhamos a liberdade de fazer o que queríamos e como queríamos.

No meu tempo como professor, principalmente no início de carreira, “o professor era gente”. Comecei a lecionar em 1963-1964 e, nessa época, o ordenado era bom. Anteriormente a isso, o que um professor e um juiz de direito ganhavam quase se equivaliam. Como há um juiz de direito para cinquenta professores, quem tem mais força? Então, o salário

¹⁴⁴ Jânio Quadros renunciou do seu cargo de Presidente da República em 25 de agosto de 1961. Considerações sobre este equívoco do colaborador ler o [Volume 8](#).

começou a diminuir [NOTA 32]. Desse modo, foram duas coisas que fizeram com que acontecesse a desvalorização: primeiro, a grande quantidade de professores no mercado de trabalho; segundo, a falta de união da classe dos professores. Eu não sou adepto às greves e o professor tem medo de fazer uma greve, porque os colegas não apoiam. E, muitas vezes, para conseguir uma aula, um professor quer passar por cima do outro, isso acontece até nos cursos superiores. Eu vivenciei isso na UNESP, embora não comentasse, apenas com os colegas da minha sala no departamento. No início da Fundação, nós éramos, no Departamento de Matemática e quase na escola toda, uma família. E no final, quando fui me aposentar, era um querendo “puxar o tapete do outro”, o que me deixava de cabelo branco, pois o professorado perdeu seus elos.

Olhando toda minha trajetória, se eu tivesse que fazê-la outra vez, se eu tivesse que escolher alguma coisa para fazer, iria ser professor, também porque não sei fazer uma outra coisa. Enveredei-me por esse caminho e isso me deu muita satisfação. Se alguém falar que o professor não ganha dinheiro, eu acho que eu ganhei. Hoje, eu tenho uma vida estabilizada, após trinta e quatro, trinta e cinco anos de magistério, consegui fazer o meu pé de meia, ajudado pela esposa e não tive fortuna vinda de alguém. Às vezes, me arrependo um pouco de não ter visto os filhos crescerem; hoje eles têm trinta e um e o outro trinta anos. Lecionando de manhã, tarde, noite, não os vi crescerem, mas procurei dar para eles tudo o que eu podia e, quando tinha tempo, bastante carinho.

Enquanto professor penso que, em nível estadual, a região de Bauru foi e é muito significativa em relação à Educação Matemática, pois até o final da década de 1960 não tínhamos nenhum curso de Matemática e hoje temos três [NOTA 1]. A cidade de Bauru, por estar no centro do Estado e ponto de encontro de três ferrovias [NOTAS 7 a 15], proporcionou muita facilidade para o aluno estudar e a procura, ainda hoje, é muito grande. A Fundação Educacional de Bauru, que tinha um curso relativamente barato em relação aos outros, atraiu bons alunos e muitos deles continuaram a lecionar na própria escola. Então, a localização ajudou bastante Bauru a se distinguir no interior, como um centro de estudo, pois o próprio governo estadual incentivou a descentralização em relação à Capital. Quando afirmam que o governo não quer dar escola para que os cidadãos sejam burros e não saibam pedir, eu discordo. Entendo que todos os governos procuraram difundir a educação no interior.

[Voltar índice](#)

Botucatu, 24 de abril de 2001**[NOTA 3]****Milton de Oliveira**

Nasci em Botucatu e tenho profundas raízes nessa cidade, pois meus avós, meus pais, meus sogros, minha mulher e meus filhos também nasceram aqui. Dia 17 fiz 66 anos, ou seja, nasci em 17 de abril de 1935.

Toda a minha formação deu-se em Botucatu. Fiquei fora desta cidade apenas pouco mais de três anos, quando me efetivei e fui para Fartura, quase divisa do Paraná, onde morei um ano. Depois me transferi para Lucélia, na Alta Paulista; de Lucélia, onde trabalhei por dois anos, fui para Tupã e aí morei apenas dois meses. Depois voltei para Botucatu.

Sempre sonhei em fazer Engenharia, eletrônica em particular. Mas a condição financeira não permitiu, pois precisaria mudar de cidade e o investimento era grande, com o que não podia arcar na época. Então o que fazer? Terminei o ginásio e para não deixar de estudar, matriculei-me no curso Normal, chamado Curso de Formação de Professores Primários, na época. Quando terminei esse curso fiquei desorientado, pois pensava: “Dar aulas para o grupo escolar? Não tenho condições e vou me comprometer seriamente. Não posso, e agora?”. Desse modo, decidi fazer o curso científico.

Na época, existiam os cursos (referentes ao colegial) Normal e o Clássico, voltado para os indivíduos que pretendiam seguir uma formação na área das Ciências Humanas, como por exemplo Direto. O curso Científico era direcionado para quem iria para a área das exatas: Matemática, Física, Química, Engenharia em geral.

Em 1957, comecei a cursar o primeiro ano do Científico, no Instituto de Educação de Botucatu¹⁴⁵, e me interessei muito pela Matemática. Eu tinha uma certa tendência, frente ao nível elevadíssimo que era o ensino neste tempo. Eu também era o “vovô” da classe, pois era três anos mais velho que os demais alunos. Nessa época, o Instituto de Educação tornou-se uma escola muito conhecida e bem conceituada no Estado. Seus professores eram muito bons, tanto de Matemática como de outras áreas. Havia o professor Pacheco, de Química e o seu filho Dagoberto Pacheco, professor de Física. Foi nessa ocasião, do Científico, que “caí nas graças” do professor Cid Guelli. Frequentemente, eu ia à lousa e explicava os exercícios para os outros alunos. O crivo de avaliação era muito severo e de quarenta e quatro alunos do primeiro científico, foram aprovados apenas quatorze para o segundo ano. Dois dos colegas que foram reprovados, posteriormente, vieram a ser prefeitos de Botucatu: Jamil Cury, que

¹⁴⁵ Atual E.E. “Cardoso de Almeida”.

também foi Secretário de Estado no governo Mário Covas; Joel Spadaro, que é professor de cardiologia na UNESP. O diretor de Odontologia da UNESP de Araraquara, Tatsuko Sakima, famoso odontólogo, também foi reprovado no primeiro científico. Quero deixar claro que citei os nomes de alguns colegas que foram reprovados em algum ano letivo, não com o intuito de diminuir a capacidade intelectual destes, pois, ao longo dos anos tornaram-se grandes profissionais ou figuras de destaque na sociedade, cada um na sua área de trabalho, mas com a intenção de salientar o que mencionei, anteriormente, sobre o rigor que caracterizava a educação pública em tempos passados.

No primeiro semestre do segundo ano do Científico, surgiu a oportunidade de lecionar na Escola Industrial Armando Salles de Oliveira¹⁴⁶, pois a professora titular, Eunice Maurício, foi fazer um curso pedagógico em São Paulo e não havia, na época, professor de Matemática para substituí-la. O professor Jorge Pinheiro Machado, que era o diretor da escola, convidou-me para o cargo e eu aceitei, o que implicaria em abandonar o Científico, porque precisava “ganhar dinheiro”. Desse modo, de 1958 a 1959, fui professor substituto dessa escola.

No entanto, nessa ocasião, o professor Cid Guelli me falou: “Mas você não pode parar”. “Mas professor, também não posso perder a oportunidade de ganhar esse dinheirinho”. (Na época, lecionando no ensino secundário recebia-se muito bem). O professor ainda continuou: “Você terá recursos financeiros, gosta de estudar Matemática e vai bem, então, eu vou lhe orientar e você irá prestar o concurso para o Magistério de Matemática”. Esqueci a Engenharia, mais uma vez, e fui prestar o concurso em Matemática.

No final de 1959 eu prestei o concurso e em 1960 eu já estava em Fartura, como professor efetivo. Hoje, sou aposentado pelo Estado, como professor, há doze anos, desde 1989.

No decorrer de minha carreira, percebi que eu sabia Matemática, mas não sabia muito bem para quê ela servia. O entrosamento entre as diversas disciplinas não existia e, por exemplo, um dos professores que tive e que me servia como parâmetro, era um professor bom de química, mas só existia química em sua cabeça; outro era um professor extraordinário de Física, mas só havia Física em sua cabeça; ainda, o professor Cid Guelli era fantástico em Matemática, mas não dizia onde usaríamos os conceitos matemáticos em outras situações. Desse modo, as disciplinas eram estanques, sobretudo a Matemática. Em minha experiência docente, quando um aluno me perguntava por que e para quê servia aquela equação, eu respondia de forma evasiva, sem convicção.

Diante disso, sem trazer nenhuma melhoria para minha formação, eu resolvi fazer a Faculdade de Matemática que havia sido criada, em Bauru. Eu fui da primeira turma desse

¹⁴⁶ Atualmente E.E. “Domingos Minicucci Filho”.

curso, que era diurno na FEB, na Vila Falcão, do lado da Faculdade de Direito¹⁴⁷, em 1969, quando já lecionava há onze anos. Nesta época, íamos eu, um colega que fazia Física, um outro que hoje mora em Jacarezinho que fazia Matemática também, e o Geraldo Pascon de São Manuel. Para facilitar nossa viagem diária, de Botucatu a Bauru, compramos uma perua Kombi e fazíamos a lotação. Nesse caso, eu assistia às aulas de manhã e voltava na correria para lecionar à tarde e à noite. Terminei o curso de Matemática, em 1973, mas a idéia de fazer Engenharia estava latente. Eu pensei: “Já estou acostumado a viajar todos os dias, vou viajar mais cinco anos e vou fazer engenharia.”

Minha intenção era Engenharia Eletrônica, mas a faculdade não oferecia esse curso, então, optei pela que mais se aproximava que era a Engenharia Elétrica. Desse modo, novamente, viajava todos os dias para estudar em Bauru e era ainda mais difícil, pois as aulas eram nos três períodos. Diante disso, levei quase o dobro de tempo para fazer a faculdade, mesmo não ficando com dependência de matéria alguma, porque não havia conciliação entre as aulas que lecionava e as da engenharia. Na Faculdade era o sistema de créditos e por isso dava para escolher o que iria cursar ou não. Fiz um curso muito bem feito, terminando-o em 1984, e tive a honra de receber um cartão de prata do professor Carlos Eduardo Diniz¹⁴⁸, com os seguintes dizeres: “Milton de Oliveira, primeiro lugar na Faculdade de Engenharia Elétrica, homenagem da Congregação da Faculdade de Engenharia.” Fui o primeiro classificado, mas não serviu para nada: não ganhei pontos na carreira do Magistério, não passei a ganhar mais dinheiro e também não tive a oportunidade de exercer a profissão. Fiz esse curso apenas por satisfação pessoal.

O Estado não proporcionou nenhuma ajuda de custo para realizar meu estudos. Pelo contrário, muitas vezes, fui prejudicado, pois havia um sistema de avaliação do professor no qual o diretor o avaliava como médio, bom ou muito bom, como eu fazia faculdade, evidentemente, tinha que faltar algumas vezes. Em épocas de provas, principalmente quando fiz engenharia (e tinha aulas nos três períodos), eu era obrigado a tirar uma licença de uma semana na escola. Desse modo, nas avaliações efetuadas pelo diretor, eu era prejudicado. Tenho um colega que tem o mesmo tempo de serviço e ministrava o mesmo número de aulas que eu, e possui um salário de aposentado maior do que o meu, porque ele recebia nota final e classificação muito bom e eu, geralmente, era médio ou bom. Essa avaliação também interferia na parte salarial, pois o professor era promovido quando conseguia o conceito muito bom. Eu nunca tive oportunidade de receber essa promoção, mesmo o diretor sabendo que

¹⁴⁷ Trata-se da Instituição Toledo de Ensino (ITE).

¹⁴⁸ Foi professor de desenho e diretor da faculdade de Engenharia Elétrica da Fundação Educacional de Bauru. Aposentou-se como professor da UNESP de Bauru.

estava fazendo outra faculdade, estava investindo na profissão e no conhecimento, pois o mesmo pensava: “esse indivíduo foi contratado para lecionar Matemática na minha escola, é só isso que me interessa”. Penso que o professor que tinha a iniciativa de se locomover de uma cidade para outra, para adquirir novos conhecimentos que viessem favorecer a escola e o próprio aluno, deveria receber algum prêmio. No entanto, era “castigado”.

Em termos legais, enquanto normalista, tive o direito de prestar o concurso, porque na época o edital do concurso permitia, devido à ausência de faculdades. Quando terminei a licenciatura não obtive mudança de faixa, porque era efetivo e esse diploma foi completamente ignorado, ou seja, não existia lei alguma que viesse me prejudicar caso não tivesse cursado ensino superior. Desse modo, eu era concursado, tinha as mesmas regalias de quem havia feito faculdade, sendo que alguns professores nem concurso fizeram, porque tornaram-se estáveis devido ao tempo de serviço. Em Botucatu, também conheci alguns professores que tinham feito um outro tipo de formação como, por exemplo, a CADES [NOTA 18], que foi passageira. Para a reciclagem do professor, de vez em quando, o governo criava o SEROPE ou o SERAP¹⁴⁹ que designava um professor para orientar os demais, mas também durou muito pouco tempo e foi ridicularizado, na época, devido a alguns fatos. Um exemplo: numa ocasião, dois professores da escola foram designados para tomar conta do Centro de Recursos Áudio-Visuais: o professor Hélio Volpone ia tomar conta da parte administrativa e eu ia cuidar da parte técnica, porque eu era formado e trabalhava com eletrônica (antes de eu entrar no científico, quando deixei o normal, eu trabalhava numa companhia de aviação e tinha prática em lidar com aparelhos eletrônicos). Então, fui designado para cuidar do Centro de Recursos Áudio-Visuais e a autorização para fazer isso nas atividades extras (pois a gente ia exercer essa função nas atividades extras) não dependia do diretor da escola e sim de quem estava no SERAP ou SEROPE (não lembro qual das duas cuidava do ensino médio). Porém, nós dois não fomos aprovados para esse serviço por um colega nosso que havia saído de nossa escola e trabalhava na Delegacia de Ensino. O professor que coordenava tudo, que era o diretor de toda a entidade, achou tudo um absurdo, passou por cima da autoridade dos subalternos dele e aprovou-nos. Desse modo, percebemos que essas atividades foram desgastadas ao longo do tempo.

A faculdade de Engenharia, embora não tivesse matérias do campo pedagógico, contribuiu muito com minha formação matemática. Foi nesta formação que tive a oportunidade de obter algumas respostas para as questões dos meus alunos, que antes não

¹⁴⁹ Segundo a CENP, o SEROPE (Serviço de Orientação Pedagógica) era oferecido por equipes nas antigas Delegacias de Ensino (atuais Diretorias de Ensino). O SERAP eram os Setores Regionais de Assistência Pedagógica.

sabia responder, pois com os conceitos da Engenharia pude entender a aplicabilidade da Matemática em diversos projetos. O curso de Matemática, talvez pela Faculdade estar iniciando e porque tínhamos professores novos, sem muita experiência e que, às vezes, cometiam falhas grandes, não contribuiu amplamente para minha formação enquanto docente. Desse modo, no exercício do magistério utilizava os conhecimentos advindos de minha formação como normalista, em termos pedagógicos. A maior contribuição deste curso foi em minha formação matemática, graças à didática fantástica do professor Isaac Portal Roldan, que também era diretor da faculdade. Este professor não era parecido com o Cid Guelli, que era irrequieto, falante e muito agitado; já Isaac era calmo e ponderado.

Em minha atuação docente fui influenciado por diversos professores, pois se gostamos da aula de um determinado professor, então, assimilamos alguns de seus “vícios” - vício no bom sentido, o que é difícil de corrigir depois. É como um cantor que aprecia um outro conhecido, começa a imitá-lo e depois para ter personalidade própria é difícil. Os meus vícios são decorrentes de minha admiração pelo Cid Guelli e pelo professor Pacheco, de Química, extremamente rigoroso e autoritário. Os professores, de uma maneira geral, eram muito severos, não permitiam a manifestação do aluno e o silêncio era total na sala de aula. Desse modo, na década de 1960, na sala de aula, eu também era bastante severo e o aluno, às vezes, tinha medo de manifestar-se em sala de aula. Um dos motivos que fizeram com que eu não voltasse lecionar após a aposentadoria foi o comportamento atual dos alunos. No final de minha carreira, percebia que queria impor uma disciplina e o aluno não aceitava mais, pois os jovens de hoje têm liberdade total, até mesmo dentro de casa, e têm muitos atrativos fora da escola, o que não acontecia antes. Antigamente, a escola era um ponto de encontro para os alunos, um local para se fazer amizades; atualmente, o ponto de encontro é na danceteria, no clube... e, então, a escola perdeu seu atrativo, por falha da diretoria e dos professores que não sabem atrair mais os alunos. Assim como um clube consegue atrair, a escola também poderia atrair com idéias novas ou com uma sistemática diferente.

Pelos idos de 1960-70, os alunos se interessavam mais e esse interesse foi desaparecendo ao longo dos anos. Hoje em dia, é difícil lecionar e fazer com que o aluno preste atenção às aulas de Matemática ou de outras disciplinas. Antigamente, o aluno era mais disciplinado e respeitava mais o professor e, dessa maneira, conseguíamos um resultado satisfatório, percebido nos vestibulares. Antes, os alunos não possuíam a oportunidade de freqüentar cursinhos para prestar o vestibular, ou seja, ele iria entrar ou não na faculdade com os recursos oferecidos pela escola. Não raras vezes, tive o prazer de presenciar a minha classe inteira sendo aprovada, somente com o que tinham aprendido nas aulas, no vestibular de faculdades de qualidade indiscutível, como a Politécnica, o ITA – Instituto Tecnológico da

Aeronáutica e Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (USP). Tive um aluno que, saindo do IECA – Instituto de Educação Cardoso de Almeida – prestou vestibular que ainda é um tabu para entrar, e na Politécnica em São Paulo, sendo aprovado nas duas. Optou pela Politécnica e, posteriormente, o Edvaldo Troncarelli foi contratado pela SKF, firma que fabrica rolamentos, com sede em Estocolmo. Ele ficou um ou dois anos no Brasil e depois foi para a Suécia como chefe de departamento.

Na escola, anteriormente, existia uma respeitada hierarquia: o diretor, o chefe quase que absoluto, os professores, uma congregação para resolver diversos problemas e os funcionários. O diretor do Instituto de Educação era o professor Adolfo Pinheiro Machado e, o irmão dele, Jorge Pinheiro Machado era diretor da Escola Industrial e praticamente adotavam o mesmo regime rigoroso. Neste regime, o diretor ficava numa cátedra, havia três degraus para se chegar ao seu “trono” - um verdadeiro trono, um verdadeiro rei - e do alto enxergava o aluno. Quando algum aluno entrava na diretoria, por qualquer motivo, tremendo de medo, de lá de cima o diretor falava: “Entra mancebo ordinário! Abotoe-se!” Enquanto alunos, usávamos uma túnica com botões militares e, às vezes, na falta de um deles, éramos obrigados a segurá-la fechada o tempo todo. O aluno era tratado dessa forma. Hoje não existe mais isso.

A escola daquela época tinha uma característica bem diferenciada em relação à escola atual. Esta escola, a que eu ajudei a construir durante muitos anos, não acredito que ela fosse a ideal. A escola, antigamente, era extremamente seletiva, o aluno perdia o ano todo porque era reprovado em Latim e atualmente eu acho que isso era um absurdo. No entanto, está certo o que acontece hoje? Ontem, eu achei na caixa do correio esse folheto de propaganda: “Supletivo, faça o primeiro e segundo graus em apenas três meses”. Alguma coisa perdeu-se, fazendo com que um prato ficasse mais pesado e a balança pendesse apenas para um lado. Não sei o que provocou esse desequilíbrio, ousou acreditar que foi o desinteresse do governo pelo ensino. Não sou somente eu que acredito nisso, pois basta ligar a televisão e ver repórteres e educadores debatendo sobre o assunto. Infelizmente, o que podia tornar o Brasil uma potência é abandonado: saúde, educação e segurança. A educação, a partir do momento em que foi abandonada, em que foram faltando os recursos, houve a decadência. Em qual escola colocar nossos netos para estudar? Por exemplo, eu tenho quatro netos em idade escolar e que estão em escolas particulares. Ouvimos que a escola particular está muito melhor que a escola pública e, indiscutivelmente, está. Por que isso? A escola particular melhorou ao longo dos anos? Não. A escola particular é a mesma de quarenta anos atrás, não melhorou nem piorou, quem piorou foi a escola pública. Portanto, a particular parece ser melhor e é melhor, mas é em razão do descrédito da outra.

Nós devíamos ter ficado no meio do caminho, ou seja, num ponto de equilíbrio e não ficamos. Fomos para o extremo: o aluno não estuda, o professor é criticado e não há mais reprovação. Mesmo na faculdade ocorre isso, pois, esquecendo um pouco o ensino médio, tive a oportunidade de lecionar numa faculdade daqui e pedi demissão porque não concordava com o regime da escola: era proibido reprovar o aluno. Esse tipo de escola também não serve.

A decadência educacional foi sentida dentro da escola, pois nós, professores, protestávamos, mas não encontrávamos eco. Infelizmente, as decisões foram tomadas sem nosso consentimento. A decadência do ensino tornou-se mais notável no ministério da Ester Figueiredo Ferraz¹⁵⁰, porque houve uma série de imposições descabidas. Em Matemática, por exemplo, de repente criaram uma tal de Matemática Moderna e começou-se a ensinar Teoria dos Conjuntos, não dizendo para que isso servia, ou seja, no primeiro dia de aula ensinava-se Teoria dos Conjuntos e, em seguida, voltava-se a ensinar a Matemática tradicional, sem fazer qualquer ligação entre uma e outra. Isso perdurou por muitos anos e perdemos muito tempo com essa Matemática Moderna [\[NOTAS 26 a 30\]](#).

Dessa forma, a decadência educacional e a descaracterização da escola ocorreram porque houve um descuido inicial e ninguém tomou providência a tempo, agravando o problema. Um problema que persiste por um ano ou dois pode ser sanado, mas, durante dez anos, fica muito difícil saná-lo. Em dez anos, por exemplo, muitos professores foram formados e não viam mais na escola algum atrativo profissional, procurando outras áreas de atuação; devido a isso, caiu o nível e retomou-se a história: “Quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?” ou seja, “por que o ensino está avacalhado hoje?” “Por que o nível é baixo?”. Arrisco algumas respostas: porque não houve investimento na escola e porque, infelizmente, os professores atuais possuem uma formação de nível baixo. Sobretudo, o principal motivo da decadência é a falta de recursos e o achatamento do salário do professor. Hoje, um indivíduo tem vocação para o magistério, mas ele tem também vocação para constituir uma família e ele precisa de recursos financeiros. Então, ele analisa quanto ganha um professor do ensino médio e pensa: “Puxa vida, mas estou ganhando pouco e não dá para sobreviver com isso. E para eu sobreviver vou ter que lecionar em dez escolas, sair de uma e correr para outra, mal corrigir uma prova, mal preparar uma aula e no fim não fazer nada bem feito”.

Nas décadas de 1960 e 1970 um professor ganhava tanto quanto um juiz ou, às vezes, até mais, bastava lecionar aulas extras ou em duas escolas, ganhava o dobro [\[NOTA 32\]](#). Eu lembro-me de uma passagem curiosa: sábado à tarde estavam conversando na minha casa,

¹⁵⁰ Esther de Figueiredo Ferraz, exerceu cargos técnicos e administrativos na área educacional do Estado de São Paulo, chegando à ministra da Educação (24/08/1982-15/03/1985), no governo do presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979 – 1985).

Jorge Pinheiro Machado, que era diretor da Escola Industrial e Elias Ferrari, que era professor de mecânica na mesma escola, ambos falecidos, e eu, que era mocinho na época. O professor Jorge, que era um professor maduro, entre uma cerveja e outra, falou: “Milton, você sabia que tem o maior salário da região?” “Ah! O senhor deve estar brincando!” “Não. Você nunca teve curiosidade de comparar o seu salário com os de outros funcionários? Pelo número de aulas de Matemática que você leciona, tem o maior salário da região. Você ganha mais do que o juiz de direito.” Foi esta a expressão que ele usou e, realmente, eu ganhava muito mesmo. Na década de 1960, comprei carro do ano com a maior facilidade; minha mulher estudava odontologia em Araraquara e antes dela formar-se eu já havia comprado o seu consultório completo; mobílei a casa da minha mãe; tinha uma conta bem razoável no banco. Hoje, tenho vergonha de mostrar, se for fazer uma conta à prazo, o meu *holerith*. O achatamento salarial, no magistério, começou na década de 1980, na época do Maluf. O salário sempre foi pago, não havia atraso, a não ser em algumas épocas especiais, mas foi ficando defasado até chegar ao que é hoje, não corresponde a um décimo do que um juiz recebe. Entendo, também, que, atualmente, não se pode dar para um professor, que não tem a devida capacidade e que não corresponde aos anseios dos alunos, um valor altíssimo, seja na forma de salário ou de prestígio na sociedade. Quem é o culpado nisso?

Se, hoje, tivesse que optar em ser professor de Matemática, para sobreviver, não faria essa opção. Mas, admitindo que eu continuasse com os recursos que tenho, ou seja, não dependesse financeiramente do Magistério, iria lecionar gratuitamente. Tive a oportunidade de dar muitas aulas particulares, sem receber qualquer tipo de rendimento. Pelo gosto da matéria, pela satisfação, sem dúvida nenhuma, voltaria a fazer tudo de novo.

Durante minha atuação como docente, as normas que vinham eram mais do âmbito administrativo, pois quanto à parte didática, ao ensino propriamente dito, não havia grande interferência. Quando ocorriam mudanças no currículo, as coordenadas eram ditadas pelo MEC e tinham que ser seguidas. Inclusive, os livros didáticos seguiam as normas, então, não tinha como você se separar disso e não ocorriam grandes mudanças. Apenas quando introduziu-se a Matemática Moderna houve uma mudança muito drástica e para pior. A “fala superior”, ou seja, as normas oficiais que exerciam mais influência, eram as estabelecidas dentro da escola pelo diretor. No entanto, haviam professores que não eram influenciados por ninguém. Por exemplo, nenhum diretor iria interferir no trabalho do Cid Guelli, então, ele fazia, desfazia e tinha as suas próprias normas. Porém, sempre existia um grupo de professores que dependia dessa “fala superior” e das normas oficiais, ou seja, mandava-se fazer isso, fazia-se; mandava-se fazer aquilo, fazia-se.

Os livros didáticos utilizados em Matemática, enquanto eu aluno, percebia que o Cid Guelli era amicíssimo do Osvaldo Sangiorgi, então, ele adotava os livros deste, mas não seguia nenhum. Ele recomendava a compra mas ditava a matéria e, então, estudava pelo caderno e, confrontando com o livro adotado, percebia que era o mesmo assunto, mas com estilos completamente diferentes. Na escola La Salle¹⁵¹, o professor Pedro Torres - que também era um bom professor de Matemática, no estilo mais do professor Isaac, ou seja, calmo, ponderado, amigo de todos os alunos e não de temperamento agressivo como o do Cid Guelli - adotava o Ary Quintella. Tinha o livro do Scipione de Pierro Neto que também era adotado. Sem dúvida, esses eram os educadores matemáticos mais renomados na época.

Nós costumávamos, esporadicamente, ter algumas palestras, dentro do próprio estabelecimento, sobre vários assuntos. Vinha alguém falar sobre “Energia Atômica” e não tinha nada a ver com o que eu estava aprendendo ou ensinando. As aulas eram estritamente expositivas, mesmo porque não tínhamos os recursos de hoje, embora a escola também não aproveite muito. Através da Internet você pode aprender e pesquisar sobre inúmeros assuntos, mas ela é utilizada na escola? O professor não tem acesso e não é todo diretor de escola que aceita essas inovações tecnológicas, acho que a maioria tem aversão aos computadores.

Na década de 1990 eu comprei um computador, sempre gostei de informática, fui um dos pioneiros nessa área aqui em Botucatu e me ofereci para ministrar um curso à diretora de uma escola. Não fui bem recebido: “A senhora me arruma uma sala. É apenas um computador, vou atender poucos alunos e vou dar aulas em vários horários.” “Não tem sala.” “Me arruma embaixo da escada, eu dou aulas embaixo da escada.” Estou aguardando a resposta até hoje, porque essa diretora não deu a menor importância ao que eu estava propondo. Se ela tivesse me atendido, sem dúvida nenhuma, a escola de Botucatu seria a primeira do Brasil a ter aulas de informática, por iniciativa minha. A mudança de hábito é um negócio sério e, ainda hoje, é difícil se trabalhar com o computador dentro da escola, pois ele continua não sendo bem aceito.

Quando comecei a lecionar, o centro de formação era na Capital e, quando fui fazer a faculdade, percebi que era diferente a formação que se iniciava no interior da de São Paulo. Hoje está mais ou menos nivelado, porque vemos, por exemplo, em Botucatu, a Faculdade de Medicina recebendo médicos, residentes formados pela Escola Paulista de Medicina para a residência. A USP de São Carlos, considerada até superior em relação à Politécnica de São Paulo, é tida como uma das melhores do Brasil, está entre uma das melhores do mundo e é uma faculdade do interior.

¹⁵¹ O Colégio La Salle é um centro educacional confessional, católico e filantrópico, mantido pela Associação Brasileira de Educadores Lassalistas (ABEL), da Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs.

Podemos dizer que, hoje, Bauru dá as cartas, é referência e, indiscutivelmente, é um centro educacional da região [NOTAS 1 e 2]. Não só na parte de biológicas, na odontologia, não só da USP, mas também da USC. A minha esposa mesmo, que é formada em Odontologia em Araraquara, fez perto de uma dezena de cursos de aperfeiçoamento em Bauru com professores da USP. A faculdade de direito, a ITE, é uma faculdade bastante conceituada. Antes das faculdades, Bauru não tinha a expressão que tem hoje e, antigamente, devido a alguns professores, Botucatu gozava de um prestígio maior. Com o advento das faculdades, Bauru assumiu a posição de liderança e muitas coisas relacionadas à área educacional se deslocaram para lá, como por exemplo o CARH¹⁵², nas décadas de 1980-90. Mesmo a D.R.E. (Delegacia Regional de Ensino), que agora é a Diretoria de Ensino, tinha uma abrangência muito maior, inclusive em relação à reciclagem de professores.

Bauru teve a sorte e o privilégio de ter bons políticos. Eu me lembro que, quando fazia faculdade de Matemática, existia um bedel na faculdade de sobrenome Caçador¹⁵³, que inclusive tem um filho vereador e que foi, ele próprio, vereador em Bauru. Ele era vereador da oposição e, às vezes, conversávamos sobre política e ele dizia: "Eu sou da oposição, mas sou obrigado a dar a mão à palmatória: o prefeito de Bauru é fora de série." O prefeito era o Franciscato¹⁵⁴, um homem incansável. Era um indivíduo que levantava às cinco horas da manhã, pegava seu carro, um gravador, e percorria todas as ruas de Bauru e, onde ele encontrava alguma irregularidade, um bico de luz apagado, um buraco no asfalto, relatava o que encontrava; sete horas da manhã, entrava na prefeitura, colocava a fita em cima da mesa do encarregado e este disponha de algumas horas para tomar providências sobre tudo aquilo. No entanto, Botucatu não teve essa mesma sorte, antigamente, era expoente e Bauru dependia dela. Botucatu perdeu toda a sua expressão e, hoje, se der um defeito no meu telefone preciso pedir autorização para Bauru para virem arrumá-lo.

Ainda falando de política, eu estudei e trabalhei durante a era do regime militar no Brasil. Daria para traduzir em várias laudas o assunto ... O regime militar, quando surgiu, representava uma bandeira, uma esperança, pois vivíamos num país conturbado, bagunçado, jogado a toda sorte de irresponsabilidade. Então, quando surgiu um regime que prometia colocar as coisas nos eixos, apoiamos. No entanto, o que experimentamos foram tomadas de

¹⁵² Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos, era vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

¹⁵³ Oswaldo Caçador foi eleito vereador de Bauru em três eleições consecutivas, obtendo o maior número de votos. Seus mandatos foram de 1964 a 10 de outubro de 1976, quando faleceu. (Informações foram fornecidas pelo seu filho, Oneir Caçador).

¹⁵⁴ Alcides Franciscato foi prefeito de Bauru (1/02/1969 a 31/01/1973) e também deputado federal; pertence ao grupo empresarial que, em Bauru, é proprietário da empresa de transportes Expresso de Prata, do Jornal da Cidade e da Rádio Cidade.

decisões arbitrárias, punições indevidas e, ainda hoje, ficamos sabendo de atrocidades ocultadas à época. O que nós conseguimos no Brasil? Um retrocesso imenso.

Os professores perderam a liberdade de expressão e imposições descabidas ocorreram dentro das escolas. Na escola em que eu lecionava, na época, a diretora era muito competente e culta, amiga dos alunos e dos professores, ou seja, uma excelente diretora – a professora Adeb Gabriel – e, de repente, ela foi chamada por um tenente do exército que comandava as ações aqui em Botucatu. Ela ficou temerosa e procurou um professor que a acompanhasse, me escolhendo. Nessa ocasião, o que eu ouvi desse tenente, tenho vergonha de repetir: coisas absurdas, imposições descabidas, o que devíamos ou não fazer ... Uma de suas exigências era que cantássemos o Hino Nacional em todo início de aula. Perguntei a ele: “O senhor está querendo isso de manhã, no início das aulas?”. “Não, não. Dentro da sala de aula, no início de cada aula”. Eu falei: “Mas, tenente, em cada período de aula nós temos trinta classes lotadas. O senhor já imaginou trinta classes diferentes cantando o Hino Nacional três ou quatro vezes durante o período de aula?” “Não, não. Precisa ser assim. Nós precisamos incutir nos alunos o amor à Pátria”. Foi difícil convencê-lo que isso seria impossível e realmente acabou não acontecendo mas, por ele, deveria ter acontecido. Houve professores que foram citados, pois bastava falar qualquer coisa numa sala de aula que tivesse um aluno ligado “a algum elemento”, o professor seria “dedado”. Existiram esses elementos e os professores eram chamados e punidos inclusive. Presenciei isso de perto, principalmente em período de greve. Às vezes, os professores promoviam greve e isso era um prato cheio para que eles chamassem alguns professores. Eu mesmo fui chamado e foi horrível. No meu entender, foi um período negro da nossa história e não tenho nenhuma saudade desse período. Foi uma decepção muito grande, porque quando surgiu o movimento revolucionário, os professores contribuíram, de livre e espontânea vontade, com um dia de salário para financiá-lo. Eu mesmo contribuí. Por quê? Porque para nós aquilo era uma esperança, mas foi uma grande decepção.

Nenhum colega sumiu, pois apenas éramos chamados e obrigados a nos retratar, o que não deixava de ser muito humilhante para o professor. Nesta época, foi quando eles fecharam a boca do professorado, porque qualquer coisa que você falasse fora das normas ditadas, você era tido como comunista. Hoje, o presidente da Câmara de Vereadores de Botucatu é comunista fichado. Hoje, ser comunista não é ser mais pecador e o comunismo, atualmente, é um regime aceito e completamente sem expressão. Naquela época, ser comunista era uma falta muito grave. Nós tínhamos que tomar muito cuidado com nossas expressões, ou seja, perdemos nossa liberdade de expressão, pior coisa que pode acontecer a um ser humano. Existe a velha máxima: “nossa liberdade acaba quando começa a do outro”. Mas, na verdade, a nossa acaba quando acaba a do outro.

[Voltar índice](#)

Referências

- ANDRADE, C.D. Quadrilha. In: **Drummond: Antologia Poética**. 13 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p. 136
- ANDRADE, M. Eu sou trezentos... In: **Poesias Completas** (Edição Crítica de Diléa Zanotto Manfio). Rio de Janeiro/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1987. p. 211
- CARDOSO, V.C. **As teses falibilista e racionalista de Lakatos e a Educação Matemática**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1997.
- CORRÊA, M.E.P.; MELO, M.G.; NEVES, H.M.V. **Nossa arquitetura escolar paulista (1890-1920)**. São Paulo: FDE, 1991. 172p.
- D'AMBROSIO, U. História da Matemática no Brasil: uma visão panorâmica até 1950. *Saber y Tiempo*. v.2, n.8, Jul/Dez. 1999; p.7-37; Disponível em: <www.sites.uol.com.br/vello/historia.htm> Acesso em 13 set. 2002.
- FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J.M. (org.) **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC – Inep, 1999.
- MAURO, S. **A história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro e suas contribuições para o movimento de Educação Matemática**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1999.
- MELLO E SOUZA, J. C. de, (MALBA TAHAN). **Técnicas e Procedimentos no ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1957
- POLYA, G. A arte de resolver problemas. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Interciência, 1986.
- SBEM. **Educação Matemática em Revista**. SBEM: ano 6, n° 7, julho de 1999
- SBEM. **Educação Matemática em Revista**. SBEM: ano 9, n° 12, junho de 2002
- Sites:
- <www.deproverbio.com/Dpbooks/LACAZ/autor.html> Acesso em 23 abr 2003
- <www.usp.br> Acesso em 23 abr 2003
- <www.cbpf.br/Staff/Hist_Lat.html> Acesso em 23 abr 2003
- <www.if.ufrj.br/famous/lattes.html> Acesso em 23 abr 2003
- <www.ime.usp.br/bib/resumo.html> Acesso em 23 abr 2003
- <www.usp.br/iea/revista/revista22/candido.html> Acesso em 23 abr 2003
- <www.abrale.com.br/boletim/boletim14/opinioao.htm> Acesso em 23 abr 2003
- <www.usp.br/fzea/FZEA/cultura/1612.htm> Acesso em 02 mai 2002
- VIANNA, C. R. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. 2000. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000

[Voltar índice](#)

Bibliografia Consultada

GATTAZ, A.C. **Braços da resistência: uma história oral da imigração espanhola.** São Paulo: Xamã, 1996.

SOUZA, G.L.D. **Três décadas de Educação Matemática:** um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 - 1980. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998.

THIENGO, E.R. **A Matemática de Ary Quintela e Osvaldo Sangiorgi:** um estudo comparativo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFES, Vitória – ES, 2001.

[Voltar índice](#)

VOLUME α

“VOZES DA LITERATURA”

Ponto de Fuga: “a Região de Bauru”

*“Andava olhando os edifícios sob a chuva, de novo impessoal e onisciente, cego na cidade cega.
Mas um bicho conhece a sua floresta; e mesmo que se perca – perder-se também é caminho”¹⁵⁵*

Pederneiras, Agudos, Duartina, Botucatu, Bocaina e Bálamo.

Brotas, Bauru, Barra Bonita, Itapuí, Jaú. Bariri, Igarapu do Tietê e Bebedouro. Mineiros do Tietê, Guaxupé, Rio Claro. Gália, Avaí, Cabrália. Piratininga, Penápolis, Marília, Palmital, Iacanga. Dois Córregos, Tupã e Londres.

Pasárgada.

Quantas pontes, quantos passos,
quantas chegadas e idas
configuram o espaço
na geografia das vidas?

Eu sou Ana Maria, nasci em Pederneiras, em 1947. Formei-me em Bauru. Pensei em Medicina: morei em Ribeirão Preto. Hoje vivo em Jaú. A formação em Bauru se espalhava: eram idas e vindas: Brotas, Bocaina, Mineiros do Tietê, Barra Bonita, Itapuí, Jaú. Passei cinco anos trabalhando na Delegacia de Ensino: mais viagens – Itapuí, Boracéia, Igarapu.

Contemporânea de Ana, eu sou Vilma, também nascida em Pederneiras, em 1943. Após terminar o Magistério, eu queria fazer Matemática e não tinha faculdade de Matemática em Bauru. Fiz inscrições para aulas na redondeza de Pederneiras e em Rio Claro, porque minha irmã foi para lá e eu fui junto. Comecei a lecionar Matemática em Rio Claro, em 1967. Fiz curso em Guaxupé durante quatro anos, de 1968 a 1971. Em 1969 voltei para Pederneiras e lecionei em Jaú, Bocaina, Boracéia... Em 1979, deixei o magistério para acompanhar o meu marido. Morei em Londres, voltei em 1983, ficando em São Carlos. Aposentei-me e, em 2001, passei a fazer parte do ‘Alfabetização Solidária’: trabalho na Paraíba, na Bahia e no Rio Grande do Norte. Neste próximo semestre vou trabalhar em Goiás e Pernambuco.

¹⁵⁵ Clarice Lispector in *A cidade sitiada*.

Eu, Miriam, nasci em Agudos, mudei para Bebedouro. Logo fixei-me em Bauru. Viajava a Santos por conta da saúde. Comecei mestrado em Rio Claro, terminei em Rio Preto. Fiz doutorado em Botucatu.

Nascido em Duartina, lá fiz o ginásio e vim depois a Bauru fazer o colegial. Antonio Augusto, como no registro de nascimento, em 1960, fui para Rio Claro cursar o que era a Faculdade de Ciências e Letras. Eu me formei em 1965. Lecionei em Cordeirópolis. Voltei para Bauru. Lecionei em Gália e Duartina, mas acabei ficando em Bauru, onde me aposentei e vivo até hoje.

Eu sou Rubens e também nasci em Duartina, em 1935. Nós de Duartina, Piratininga, Gália, Cabrália, Avaí, vínhamos estudar em Bauru. Fui professor em Iacanga e Duartina. Em 1963 escolhi Piratininga, e depois voltei a trabalhar em Bauru, onde vivo até hoje.

João Linneu, filho de Bento e de Scintilla, nascido em São João da Bocaina, em 1919, mas moro em Jaú desde 1927, tendo vivido em São Paulo de 1938 a 1949. Nas décadas de 1960 a 1980, lecionei em vários lugares: Marília, Penápolis, Bauru.

Finquei raízes em Botucatu: meus avós, meus pais, meus sogros, minha mulher e meus filhos nasceram aqui. Eu, Milton, também aqui nasci, em 17 de abril de 1935. Toda a minha formação se deu em Botucatu.

Em Bálsamo, na região de São José do Rio Preto, nasci. Eu sou Vera e, em 1945, vim com minha família para Pederneiras, quando recomecei minha trajetória escolar. Em 1950, fui para Dois Córregos fazer o Normal. Após o Normal, já fui atuar como professora primária, em 1953, numa escola isolada na cidade de Palmital, na fazenda Fartura, na região de Assis.” De Palmital voltei logo a Pederneiras: lecionei em Pederneiras até 1955, quando veio um professor efetivo. Fui para Itapuí e lecionei um ano. Veio um professor efetivo. Fui para Dois Córregos onde lecionei dois anos. Veio um professor efetivo. Fui para Bariri... e não veio professor efetivo. Levei a família. Deu certo: fiquei 13 anos lá. Em 1972, comecei a faculdade em Tupã e, para facilitar, pedi transferência para Pederneiras. Voltei para dar aulas no ginásio estadual no qual me aposentei. Continuo em Pederneiras.

Ciro conhecia Pasárgada para onde Manuel queria fugir.

[Voltar índice](#)

[NOTA 1]

*A Região de Bauru**Traços e raízes... uma paisagem*

“Perceber o contorno fantasmagórico de uma paisagem antiga, sob a capa superficial do contemporâneo equivale a perceber, intensamente, a permanência de mitos essenciais.” (SCHAMA, 1996)

Nossa trama desenvolve-se a partir da cidade de Bauru. Ela entrelaça outras cidades: Jaú, Pederneiras, Botucatu, São Carlos, Duarte, Piratininga, Damos o nome, portanto, a essa unidade de enredo de “a região de Bauru”, apoiando-nos em Arruda (2000) que afirma que a região é um espaço geográfico atravessado pela história que o institui enquanto referencial para os próprios homens. “(...) A região não existe a priori, é resultado de uma série de representações que possuem historicidade.” (ARRUDA, 2000, p. 24)



Assumimos essa denominação com o intuito de organizar um espaço, tal como um fotógrafo enquadra a paisagem que irá detalhar ao disparar o obturador. Desse modo, a região de Bauru delineada pelas cidades citadas anteriormente, não nos remete a um recorte geográfico ou econômico específico e instituído, nem a um agrupamento de elementos naturais com características comuns. A região é um contexto, uma paisagem elaborada por

nossos olhos e mentes, carregada de lembranças e significados. Segundo Schama (1996), *“antes de poder ser um repouso para os sentidos, a paisagem é uma obra da mente. Compõe-se tanto de camadas de lembranças quanto de estratos de rochas.”* (SCHAMA, 1996, p. 17)

Sendo assim, a região que apresentamos é, ainda que exterior a nós, uma representação da que experimentamos com nossos sentidos e interiorizamos. Este mosaico de percepções, portanto, desvela seu sentido quando seu desenho toma forma, seja a partir de nossas experiências, seja a partir das lembranças de nossos depoentes.

Dessa maneira, esboçamos alguns traços dessa região, com o objetivo de compartilhar com o leitor essas nossas percepções, ainda que nossas descrições sejam suficientes apenas para que esse leitor forme os contornos que sua leitura e sua experiência tratarão de definir.

As informações das cidades foram obtidas, sobretudo, a partir de pesquisa virtual, em *sites* oficiais (mantidos pelas prefeituras das cidades) e não oficiais. Nossa experiência atribuiu a elas significados que nos são bastante caros, nos deu a possibilidade de um enquadramento. *“E, neste instante isolado de enquadramento, as velhas criaturas da cultura saem da toca, arrastando atrás de si as lembranças de gerações anteriores.”* (SCHAMA, 1996, p. 23)

[Voltar índice](#)

[Voltar Vera](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

[Voltar Milton](#)

[NOTA 2]***Bauru*¹⁵⁶**

A origem do nome da cidade vem dos índios Caingang, também chamados de índios Bauru (mbaé-uru, imbai-yuru ou ybá-urú) e é de significado controverso: “águas turvas” em referência às águas do rio Bauru; “lagoa escura” em função da lagoa que se formava na região; ou, como é mais comumente aceito, “cesto de frutas”. Ao final do século XIX, as pessoas, ainda referiam-se à região ocupada pela cidade de Bauru como “sertão bruto”, “arraial de boca do sertão”.

Bauru localiza-se no centro-oeste do Estado de São Paulo, a 345 km da capital e de modo quantitativo e apoucado, pode ser caracterizada pelos dados dispostos no seguinte quadro:

População Total	316.064 habitantes - 154.435 homens e 161.629mulheres
População urbana	310.442 habitantes
População rural	5.622 habitantes
Área	702 km ²
Densidade demográfica	467 habitantes por km ²
Altitude	Máxima de 615 metros Mínima de 490 metros
Clima	Tropical temperado
Solo	Afloramento Pré-cambriano; Arenito Bauru (“Terra Branca”)
Municípios Limítrofes	Reginópolis (Norte); Piratininga (Sul); Agudos e Pederneiras (Leste); Avaí (Oeste)

Fonte: Banco de Dados (Data ITE)

A cidade encontra-se em estado muito ruim de conservação, principalmente em suas vias públicas, decorrente de más administrações passadas e o descaso político com o bem estar da população, especialmente a de baixa renda.

Bauru, em seus tempos passados, em razão de sua localização e de sua economia vigorosa, despontava dentre as cidades paulistas devido à sua intensa vida noturna e social voltada para o lazer¹⁵⁷.

¹⁵⁶ As informações foram extraídas dos sites www.vivendobauru.com.br (site não governamental, construído e mantido pela RSC Propaganda e Marketing e Eventos SC Ltda; www.bauru.sp.gov.br (site construído e mantido pela Prefeitura Municipal de Bauru), o que mesclamos às nossas percepções, vivenciando o cotidiano da cidade.

¹⁵⁷ Bauru ficou conhecida pelos seus famosos bordéis; a “Casa da Eny” foi durante muitos anos um dos estabelecimentos do gênero mais conceituados em todo o interior de São Paulo. Sua proprietária foi uma das

O acesso a Bauru efetua-se, principalmente, por vias rodoviárias, as quais se encontram em bom estado de conservação e quase totalmente duplicadas. Também conta com a aerovia¹⁵⁸. A ferrovia, agora privatizada, teve grande influência no desenvolvimento da cidade. Concentrava o entroncamento das três mais concorridas linhas férreas: Sorocabana, Noroeste e Paulista. Para a cidade de Bauru, a Noroeste é mais que uma tradição ou lenda: é a principal motivação de seu desenvolvimento atual¹⁵⁹. Podemos visualizar, ainda hoje, sua influência na configuração do centro da cidade, através da numeração dos edifícios e a distribuição “cartesiana” das ruas centrais. Através do atual sistema de transporte de cargas, Bauru incorpora-se ao sistema global ferroviário da América do Sul sem dificuldades, uma vez que sempre teve acesso ao mercado do Cone Sul.

Bauru tem certo destaque em relação à agricultura e na pecuária, mas vive basicamente de seu comércio e de sua tímida industrialização¹⁶⁰.

Há em Bauru a Estação Aduaneira do Interior, o que facilita o desembarço das exportações e importações. Também é *City Gate* do Gasoduto Brasil-Bolívia. Desse modo, pode oferecer energia clara e mais barata aos futuros investidores industriais da cidade.

Nesta cidade, o maior patrimônio ecológico é o Parque Tenri, com quase três milhões de metros quadrados, incluindo o Jardim Botânico e seu Orquidário e o Jardim Zoológico Municipal (um dos maiores e mais completos do País).

Na área educacional, Bauru destaca-se por possuir uma grande variedade de oportunidades, do ensino fundamental ao superior. Nesta área, como em qualquer outra parte do Brasil, sofre com o desprestígio visível na degradação dos prédios escolares, nas más

figuras mais populares da região, tendo sido seu espírito empreendedor reconhecido e festejado por representativas forças econômicas e políticas locais. “Com isso, um sintoma diferenciador se apresentava para as cidades do interior, como Bauru, onde as hospedarias/hotéis foram construídos antes das capelas, ‘na contramão de todas as cidades brasileiras que foram criadas em torno e a partir delas’. Essa passou a ser uma característica da localidade, que foi assumindo um papel de ‘Metrópole Noroestina’.” (POSSAS, 2001, p. 164)

¹⁵⁸ O Aeroporto de Bauru tem pista de 1.200 metros por 35 metros de largura; opera vinte e quatro horas por dia. Atualmente, encontra-se em construção um novo aeroporto no distrito de Tibiriçá, para futuro tráfego de grandes aeronaves nacionais e internacionais. O principal motivo dessa construção fora da cidade é a impossibilidade de expansão do espaço atual, limitado por bairros residenciais. Também atenderá à necessidade de descentralização de alguns serviços que hoje em dia somente ocorrem na capital. Bauru também conta com Aeroclube que mantém cursos de pilotagem.

¹⁵⁹ Parafraseando Arruda (2000), Bauru, em sua história contada, tem as ferrovias como parâmetros de medição de estágio de desenvolvimento. “Por todo o mundo, a construção dos trilhos de ferro, passou a marcar, na imaginação das pessoas, a chegada do progresso ou da modernização. O apito do trem trazia a reconfortante sensação para as pessoas – por mais distantes que estivessem – de estarem ligadas ao mundo, de serem civilizadas, de serem contemporâneas.” (ARRUDA, 2000, p. 108). Sobre as representações desse desenvolvimento, o que ficou no imaginário das pessoas sobre a ferrovia e sobre a atuação das mulheres na mesma, tomamos como referência POSSAS, L.M.V. *Mulheres, trens e trilhos*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

¹⁶⁰ Destaca-se como um dos maiores centros de comercialização de animais bovinos, eqüinos e suínos com realização de vários leilões anuais e a “Grand Expo Bauru”, realizada todos os meses de novembro. Possui três distritos industriais, com produção diversificada: áreas gráficas, acumuladores de energia, massas alimentícias, carne bovina. No comércio despontam muitas empresas, distribuídas no Calçadão, em galerias e no “Shopping”; atualmente, conta com grandes redes de supermercados às quais recorrem pessoas de localidades circunvizinhas que se deslocam de uma distância média de 100 quilômetros.

condições de trabalho, além da aviltante remuneração dos profissionais. Conta com escolas públicas – municipais e estaduais, bem como particulares, para oferecer escolaridade de nível fundamental e médio. Possui escolas de formações específicas nas áreas do magistério, da indústria e do comércio¹⁶¹. Possui uma população universitária de aproximadamente 18 mil alunos distribuídos nas cinco universidades que abriga¹⁶².

[Voltar índice](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

[Voltar Milton](#)

[NOTA 3]

Botucatu¹⁶³

O município de Botucatu localiza-se na região centro-sul do Estado de São Paulo, a 240 Km (em linha reta) de São Paulo e 898 Km (em linha reta) de Brasília. O nome *Ibytu-Katu* surgiu em 1720 designando terras distribuídas em sesmarias no interior Paulista. O significado deste nome Tupi é "Bons Ares".

Alguns dados gerais, de natureza quantitativa, sobre a cidade:

População Total	108.112 habitantes
População urbana	103.793 habitantes
População rural	4.319 habitantes
Área	1.486,40 Km ² - Urbana: 147 km ² ; Rural: 1.373 km ²
Densidade demográfica	71,12 habitantes por km ²
Altitude	Baixada: Abrange as terras situadas à leste e norte, com altitudes de 400 a 600 metros acima do nível do mar; Serrana: Altitudes de 700 a 900 metros acima do nível do mar.
Clima	Subtropical Úmido
Solo	Terra Arisca (arenito de Botucatu), Terra Roxa de Campo, Terra Roxa Legítima, Vermelha Arenosa e Arenosa
Municípios Limítrofes	Anhembi, Bofete, Pardinho, Itatinga, Avaré, São Manuel, Dois Córregos e Santa Maria da Serra.

¹⁶¹ Uma escola que se evidencia é o C.T.I – Colégio Técnico Industrial “Isaac Portal Roldan”, vinculado à UNESP.

¹⁶² Universidade Estadual Paulista – UNESP; Universidade de São Paulo – USP; Universidade do Sagrado Coração – USC; Instituição Toledo de Ensino – ITE; Universidade Paulista – UNIP.

¹⁶³ Os dados foram retirados do site: www.botucatu.sp.gov.br (site construído e mantido pela Prefeitura Municipal de Botucatu)

A cidade de Botucatu está ligada aos principais centros do país pelas rodovias Castello Branco e Marechal Rondon¹⁶⁴, ambas com pistas duplas. Botucatu ainda conta com o transporte ferroviário através dos trilhos da antiga FEPASA¹⁶⁵, podendo atingir os portos do Rio de Janeiro, Santos e Paranaguá por conexões com outras ferrovias. Também possui o transporte Aeroviário, que se faz através do Aeroporto Estadual Tancredo Neves¹⁶⁶.

Para o futuro, o transporte Hidroviário será realizado através da construção de um Porto no Rio Bonito¹⁶⁷, às margens do Rio Tietê, com ligação à Hidrovia Tietê-Paraná, possibilitando chegar à Argentina com transbordo em Itaipu.

Botucatu apresenta bom desenvolvimento econômico. A agricultura possui pouca expressão. No entanto, é cultivado café nas regiões com solos mais vermelhos, apresentando zonas de transição com a terra roxa legítima. Apresenta valorização nos ramos da exploração pecuária e leiteira¹⁶⁸.

Botucatu conta hoje com aproximadamente 3.500 empresas nos setores comercial e de prestação de serviço. Possui atualmente 201 indústrias¹⁶⁹, oferecendo 4.086 empregos diretos.

A situação geográfica, as belezas naturais e os prédios de mais de 145 anos, tombados pelo patrimônio histórico, proporcionam o investimento e o turismo nesta cidade¹⁷⁰.

No sistema educacional dessa cidade convivem em harmonia as escolas estaduais centenárias e as escolas particulares. Botucatu atende seus municípios desde o ensino fundamental até ao ensino superior. No nível médio de ensino possui algumas escolas técnicas que se destacam¹⁷¹. No entanto, sua maior expressão educacional, no ensino superior, é a UNESP¹⁷², principalmente devido à Faculdade de Medicina. Também possui a UNIFAC¹⁷³, atendendo a outros setores de formação no ensino superior.

[Voltar índice](#)

[Voltar Milton](#)

¹⁶⁴ Rodovias SP 280 e SP 300, respectivamente.

¹⁶⁵ Ferrovia Paulista S/A

¹⁶⁶ Esse Aeroporto possui pista pavimentada e balizamento noturno, sendo capaz de suportar o pouso e decolagem de aeronaves de médio e grande porte. Está distante 90 km do aeroporto de Bauru e 135 km do Aeroporto de Campinas.

¹⁶⁷ Atualmente há apenas um atracadouro particular.

¹⁶⁸ Na pecuária, Botucatu apresenta criação de: bovinos, suínos, aves, eqüinos, ovinos, muares, asininos, bubalinos e caprinos, numa área de 42.000 ha.

¹⁶⁹ Nas mais diferentes áreas e que apresentam produtos bem diversificados: aeronaves, peças para indústria automobilística, sombrinhas, confecção em jeans, fibras de vidro, carrocerias para caminhões, placas de fibras de madeira, torrefação e fabricação de pó de café, máquinas para reciclagem de plástico, fixadores para usinagem, confecção em couro e móveis.

¹⁷⁰ O município é “cortado” pela Cuesta de Botucatu, formação geográfica onde as altitudes variam da base até o cimo, numa diferença de 200 a 300 m, escondendo resquícios da Mata Atlântica, onde cavernas e cascatas dão um toque misterioso e belo.

¹⁷¹ Escola Técnica Estadual Industrial Domingos Minicucci Filho; SENAC; SESI.

¹⁷² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. O campus localiza-se no distrito de Rubião Júnior e atualmente oferece os cursos de Ciências Biológicas, Medicina, Enfermagem, Medicina Veterinária e Zootecnia. Na Fazenda Experimental Lageado, a Faculdade de Ciências Agrônômicas oferece os cursos de Agronomia e Engenharia Florestal.

¹⁷³ Associação de Ensino de Botucatu.

[NOTA 4]***Jaú***¹⁷⁴

O nome Jaú vem do tempo das monções e tem ampla significação na língua Tupi-Guarani-Caingang. Ya-hu quer dizer “peixe guloso”, “comedor”, “um grande bagre comedor”. Mas também pode significar “o corpo do filho rebelde” segundo conta a lenda do peixe Jaú¹⁷⁵.

Jaú localiza-se na região centro-oeste do estado, distando aproximadamente 300 quilômetros da capital. Fica a 60 quilômetros de Bauru, ao leste.

Desta cidade, destacamos os seguintes dados de natureza quantitativa:

População total	112.042 hab. - 55.392 homens - 56.650 mulheres*
População urbana	107.808 habitantes*
População rural	4.234 habitantes*
Superfície total:	718 Km ²
Altitude Média:	541 metros
Hidrografia:	Jaú é banhada pelo Rio Tietê e seus afluentes, Ave Maria e Jaú.
Clima:	tropical monçônico
Município limítrofes	Bocaina (ao norte); Dourado (ao nordeste); Dois Córregos (ao leste); Pederneiras e Itapuí (ao oeste); Bariri (à noroeste); Barra Bonita e Mineiros do Tietê (ao sul); Macatuba (à sudeste)

* considerados os habitantes do Distrito de Potunduva

O acesso a Jaú dá-se, principalmente, através de rodovias, em qualquer direção, em sua grande parte duplicadas, ou em vias de duplicação. Também conta com a Hidrovia Tietê - Paraná, atingindo os Estados de Mato Grosso do Sul, Goiás, Paraná. É através da mesma hidrovia que Jaú se integra ao Mercosul, influenciando 110 municípios paulistas, além de outras localidades em outros estados e, ainda, um país: o Paraguai. Desse modo, consegue reduzir em até um terço o frete rodoviário, barateando sensivelmente o custo final dos produtos. Ainda existe a pretensão de explorar essa região turisticamente, devido à hidrovia.

¹⁷⁴ Dados foram retirados dos sites: www.camarajau.sp.gov.br (site construído e mantido pela Câmara Municipal de Jaú); www.jau.sp.gov.br (site mantido pela Prefeitura Municipal de Jaú) e complementados por nossa experiência como jauense.

¹⁷⁵ Yahu era um jovem guerreiro caingang que não aceitou uma troca de cunhãs entre seu pai e o chefe da tribo dos Coroados, a qual selava um acordo de paz. Por causa de uma das moças, talvez a amada, Yahu revoltou-se contra o pai e reagiu. Perseguiu os Coroados até próximo à Serra de São Paulo, onde os encurralou e fez guerra, causando muitas mortes. Bastante ferido, o jovem guerreiro volta para casa, mas desta vez é seguido pelos Coroados. Durante a caminhada é atingido duas vezes. Por fim, cercado pelo inimigo, e vendo que não tinha mais espaço para fuga, para que seu corpo não fosse comido e para que sua cabeça não fosse cortada e erguida como troféu, o jovem guerreiro preferiu afogar-se num ribeirão, de onde ressurgiu mais tarde, transformado em peixe. Esse nome, dado pelo chefe Caingang e que mais tarde passou ao rio e ao Município, significa o corpo do filho rebelde, justamente porque o referido peixe mostrava no dorso uma mancha irregular na cor vermelha, iguais as que usava o jovem guerreiro, que jamais voltou de sua guerra.

A ferrovia¹⁷⁶ em Jaú não representou o mesmo que em Bauru. A Estação de Jaú era apenas mais uma na rota da Paulista, principalmente por causa de antigas decisões da aristocracia jauense. No entanto, quando ainda efetuava transporte de passageiros, antes da privatização, era responsável por mais uma via de comunicação de Jaú com Bauru, além de outras localidades e, inclusive, com a capital paulista. Atualmente, o sistema ferroviário, em bitola larga, do qual Jaú se serve, permite apenas mais uma forma de acesso para a exportação de cargas, via Porto de Santos.

Predomina em Jaú a agricultura da cana-de-açúcar¹⁷⁷, no beneficiamento da cana para produção de açúcar e álcool.

Jaú é conhecida como a Capital do Calçado Feminino¹⁷⁸, contando com, aproximadamente, 180 indústrias capacitadas a produzir anualmente 14 milhões de pares de calçados.

Também são destaques do setor jauense industrial a mecânica pesada, a mecânica de precisão gráficas e as cartonagens, bem como as indústrias têxteis e alimentícias. O tímido comércio de Jaú ainda atende às cidades vizinhas.

O patrimônio cultural de Jaú encontra-se nas igrejas, prédios, casas e monumentos que datam do final do século dezenove e do início do século vinte. Também possui antigas fazendas de café, ainda com lembranças da escravidão, que começam a ser exploradas pelo ecoturismo.

Na área educacional, Jaú possui escolas estaduais, municipais e particulares para atender alunos dos ensinos fundamental e médio. Há escolas para formação técnica¹⁷⁹, ao nível do ensino médio, tanto públicas quanto particulares, um campus da FATEC – Faculdade

¹⁷⁶ Os moradores mais antigos da cidade contam que o entroncamento das ferrovias, que foi construído em Bauru, seria em Jaú. Segundo a memória de Pelegrina (2000), ferroviário bauruense, por volta de 1910 os conservadores “coronéis do café” julgaram que a chegada da estrada de ferro em Jaú traria maus elementos para a cidade, dispensando, por isso, oferta do Conde do Pinhal. A obra consistia em unir os trilhos que vinham de Itirapina a Dois Corrégos até a cidade de Jaú e, posteriormente, chegar até Bauru. Durante muito tempo, então, o transporte do produto da “capital do café” continuou usando tração animal e por questões políticas e econômicas, após muitos anos, os coronéis tiveram que reverenciar a ferrovia. Detalhes mais precisos sobre essa recusa jauense podem ser encontrados no livro “Memórias de um ferroviário” de Gabriel Ruiz Pelegrina (Bauru/SP: EDUSC, 2000, p. 158-161). No entanto, parece-nos que, até hoje, o sentimento jauense, pelo menos dos mais antigos, é de terem ficado à margem do progresso.

¹⁷⁷ Esse setor ocupa 94% da área do município e 7% da população economicamente ativa. Recebe grandes investimentos em pesquisas voltadas à produção desde a muda da cana até a obtenção do produto final.

¹⁷⁸ Jaú possui, atualmente, 181 indústrias calçadistas registradas, que, juntas, produzem uma média de 70 mil pares por dia, podendo chegar a 120 mil. Cerca de 46% das empresas são de pequeno porte, produzindo até duzentos pares por dia e apenas 13% produzem mais de mil pares por dia. Dos 70 mil pares diários que Jaú produz, 86% são calçados femininos, e apenas 7% masculinos e 7% infantis, daí o seu título de “Capital Nacional do Calçado Feminino”.

¹⁷⁹ Uma escola técnica que se destaca em Jaú é a atual E.T.E Joaquim Ferreira do Amaral. Atende alunos de diversas cidades e sempre foi um referencial na região.

de Tecnologia¹⁸⁰, mantido pelo CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a Fundação Educacional Dr. Raul Bauab, que abriga faculdades das áreas de Ciências Humanas e da Saúde.

[Voltar índice](#)

[Voltar João Linneu](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[NOTA 5]

Pederneiras¹⁸¹

O município de Pederneiras situa-se em posição central (centro-oeste) em relação ao Estado de São Paulo, a 320 quilômetros da capital paulista. O Município possui 3 distritos: Guaianás (oeste), Vanglória (sul) e Santelmo (norte).

O território ocupado pelo município de Pederneiras até 1840 estava em poder dos índios. Os sertanistas que tomaram posses das terras, em 1848, fizeram o registro denominando-as "Fazenda Pederneiras", devido às pedras-de-fogo (pederneiras) encontradas no local.

Alguns dados gerais, de natureza quantitativa, sobre a cidade:

População Total	40.000 habitantes (estimativa)
População urbana	34.000 habitantes
População rural	6.000 habitantes
Área	743 km ²
Densidade demográfica	54 habitantes por km ²
Clima	É quente com inverno seco
Solo	Arenito de Bauru e massapé
Municípios Limítrofes	Arealva e Bariri ao norte; Boracéia, Itapuú, Bariri e Jaú a leste; Lençóis Paulista e Macatuba ao sul; Agudos e Bauru a oeste.

O acesso a Pederneiras dá-se através de duas rodovias estaduais asfaltadas, Rodovia João Ribeiro de Barros e Rodovia César Augusto Sgavioli¹⁸². Os serviços ferroviários eram prestados pela FEPASA, o que conferiu à cidade grande progresso¹⁸³, bem como interligação

¹⁸⁰É a única Faculdade da América Latina a oferecer o curso de Construção, Manutenção, Operação e Administração de Sistemas de Navegação Fluvial.

¹⁸¹ As informações foram obtidas no site: www.imodelo.com (o link para o site de Pederneiras está atualmente desativado).

¹⁸² SP 225, já duplicada e SP 261, tendo uma das pistas com duas faixas.

¹⁸³ O primeiro loteamento popular de Pederneiras foi construído graças à estrada de ferro, por volta de 1904. A estação ferroviária da cidade foi construída no estilo inglês, hoje preservado e tombado pelo município. Sua estrutura metálica é inglesa e seus azulejos em alto relevo são também da velha Inglaterra. Hoje, ela é um ponto de referência na cidade e é gerida pelo Governo do Estado e por acionistas.

com as demais cidades da sua região, como Jaú e Bauru. De 1999 a 2002 a estrada de ferro foi administrada pela Ferrobán e extinguiu o serviço de trens de passageiros. Em março de 2002, a Brasil Ferrovias, nova razão social da Ferropasa¹⁸⁴, passou a administrar a malha da Ferrobán. Atualmente o transporte ferroviário é apenas de cargas e três trens transportam grãos (farelo de soja, milho e soja) e combustível. A cidade aguarda a extensão da ferrovia, com a colocação do terceiro trilho.

A intermodalidade está sendo favorecida pela administração municipal. Pederneiras, que possui margens privilegiadas do Rio Tietê¹⁸⁵ em seu território, possui um Porto Intemodal que favorece o escoamento de produtos do interior para outros pontos, e até mesmo fora do Estado, através da hidrovía. A concretização da hidrovía Tiête-Paraná favorecerá muito essa cidade, que hoje se desenvolve economicamente pela agricultura, pecuária e algumas (poucas) indústrias. O setor mais produtivo é a agricultura, predominando a cultura de cana-de-açúcar, seguida das culturas de café, citros e grãos. Na pecuária há predominância do rebanho bovino e, em menor escala, a criação de frangos, suínos e eqüinos. O comércio é de pouca expressão, contando com algumas empresas varejistas, sobretudo de gêneros alimentícios, e de prestações de serviços.

Pederneiras possui estabelecimentos industriais distribuídos entre os ramos de mecânica, química, minerais não-metálicos, beneficiamento de produtos agrícolas, artefatos de madeira e outros. O setor de confecções está em expansão, prestando serviços para indústrias da região como faz para a Cooperativa de Costureiras.

O ensino no município ocorre em escolas municipais, estaduais e particulares, dentre as quais a Escola Estadual “Eliazar Braga” é bastante conhecida, destacando-se também pela arquitetura do prédio no qual está instalada, tombado pelo patrimônio histórico. Atualmente possui, ao nível do ensino superior, a Faculdade Particular G&P - Gennari e Peartree.

[Voltar índice](#)

[Voltar Vera](#)

[Voltar Vilma](#)

[NOTA 6]

São Carlos¹⁸⁶

São Carlos também está localizada no centro do Estado de São Paulo, a 230 quilômetros da capital. Os primeiros habitantes desta região foram os índios Guaianases que

¹⁸⁴ Holding que controla a Ferronorte, Novoeste e tem 73% da Ferrobán.

¹⁸⁵ Represado em Bariri e Barra Bonita.

¹⁸⁶ As informações foram retiradas dos sites: www.saocarlos.sp.gov.br (site oficial da Prefeitura Municipal de São Carlos); www.terra.com.br/cidades/index.htm (mantido pelo Portal Terra); www.saocarlosocial.com.br (serviço desenvolvido e oferecido pela 3W designer); www.icmc.sc.usp.br/ambiente/saocarlos/index.html (desenvolvido e mantido pelo Instituto de Ciências, Matemática e Computação da USP de São Carlos).

foram sendo empurrados para fora da região à medida em que o homem "branco" se instalava no interior. Carlos José Botelho (o *Botelhão*), foi um dos primeiros exploradores da cidade e, em 1851, reservou uma área do patrimônio para a capela de São Carlos. O pátio da antiga capela estava no eixo central da cidade, do que originou seu nome e sua principal via, a Avenida São Carlos.

São Carlos, nos dias de hoje, é conhecida como *Athenas Paulista*, pois a partir da primeira metade do século passado a atividade cultural foi marca registrada no município. Hoje, São Carlos é conhecida como "Capital da Tecnologia", por seu importante pólo científico e tecnológico reconhecido internacionalmente, embora já tenha sido conhecida como "Capital do Clima".

Alguns dados gerais, de natureza quantitativa, sobre São Carlos:

População Total	192.923 habitantes - 95.546 homens e 97.377mulheres
Área	Área total do município: 113.200 ha Área urbana: 52.050Km ²
Densidade demográfica	467 habitantes por km ²
Altitude	854 m
Clima	ameno, conhecida como Capital do Clima
Municípios Limítrofes	Norte: Rincão, Santa Lúcia e Luis Antonio; Sul: Ribeirão Bonito, Brotas e Itirapina; Leste: Descalvado e Analândia; Oeste: Ibaté, Araraquara e Américo Brasiliense.

O acesso a São Carlos se dá através de rodovias, ferrovias e aerovias¹⁸⁷.

Esta cidade é considerada uma das maiores rendas *per capita* do Brasil, R\$ 7 mil anuais, segundo o *Instituto de Economia Maurílio Biagi*, de Ribeirão Preto.

Possui uma agropecuária bem desenvolvida, tendo como principais produtos o leite, a laranja e a cana-de-açúcar. No entanto, distribuídos em dois distritos industriais e em mais de 600 indústrias e 60 empresas de base tecnológica, o setor industrial e o de serviços são dominantes. Destacam-se as seguintes áreas de produção: compressores, lápis e canetas, têxtil, eletrodomésticos, produtos alimentícios e a indústria automobilística.

Na área educacional possui grande reconhecimento que se deve a suas duas Universidades: a Universidade de São Paulo - USP e Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisas de ponta e formação de

¹⁸⁷ As rodovias de acesso a São Carlos são de boa qualidade e a cidade está à margem de uma das principais do estado de São Paulo, a Washington Luiz; responsável pelo escoamento dos bens produzidos em São Carlos, bem como pela chegada de muitos outros. Desse modo, São Carlos se vê ligada do Norte à Capital do Estado. Possui também a ferrovia, fundada em 1884 (quando a ferrovia possuía vagões de passageiros, para ir de Bauru ou Jaú a São Carlos, era necessária uma "baldeação" em Itirapina, pois essas cidades localizam-se em estradas férreas distintas). Também possui dois aeroportos: Aeroporto Salgado Filho e o Aeroporto Francisco Pereira Lopes.

profissionais altamente qualificados em seus cursos de graduação e pós-graduação nas mais diversas áreas. Segundo dados divulgados por essas instituições de ensino, existe na cidade um doutor para cada 250 habitantes.

São Carlos conta, também, com dois centros de pesquisa da EMBRAPA¹⁸⁸, duas escolas técnicas¹⁸⁹, além de três incubadoras de empresas¹⁹⁰.

Além da UFSCar e da USP existem outras duas instituições de ensino superior: a Associação de Escolas Reunidas (Asser) e a Faculdade de Direito de São Carlos (Fadisc).

Entre tantos patrimônios, possui um parque ecológico constituído da maior área de cerrado do país (*Parque Ecológico Dr. Antonio T. Viana*), com uma área de 64 hectares e que recebe cerca de 120 mil visitas por ano. Possui aproximadamente 600 animais silvestres, divididos em 83 espécies diferentes. O parque está localizado no Km 2 da Estrada Municipal Guilherme Scatena, ao lado da Universidade Federal de São Carlos.

Outro patrimônio de São Carlos é o histórico prédio da Escola Estadual “Dr. Álvaro Guião”, localizado na Av. São Carlos, completamente restaurado e considerado uma obra-prima da arquitetura escolar paulista.

[Voltar índice](#)

[Voltar Vilma](#)

¹⁸⁸ Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

¹⁸⁹ Escola Industrial Paulino Botelho e SENAI

¹⁹⁰ A Incubadora de Empresas é um programa, geralmente vinculado a uma universidade/faculdade, que se destina a apoiar empreendimentos de atividades de base tecnológica, nas fases de instalação, crescimento e consolidação, propiciando-lhes ambiente e condições de funcionamento apropriados, por um prazo médio de três anos. Tem como objetivo geral promover o desenvolvimento, gerar o bem-estar social (impostos, renda e empregos de qualidade) e preservar a qualidade de vida, através do estímulo à criação e ao desenvolvimento de empresas que ofereçam produtos e serviços tecnologicamente inovadores.

Referências

- ARRUDA, G. **Cidades e sertões**: entre a história e a memória. Bauru: EDUSC, 2000
- PELEGRINA, G.R. **Memórias de um ferroviário**. Bauru: EDUSC, 2000
- POSSAS, L.M.V. **Mulheres, trens e trilhos**: modernidade no sertão paulista. Bauru: EDUSC, 2001
- SCHAMA, S. **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das letras, 1996
- SITES**:
- <www.bauru.sp.gov.br.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.botucatu.sp.gov.br.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.camarajau.sp.gov.br.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.icmc.sc.usp.br/ambiente/saocarlos/index.html.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.imodelo.com.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.jau.sp.gov.br> Acesso em 02 abr. 2003.
- <www.saocarlosocial.com.br.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.saocarlos.sp.gov.br> Acesso em 02 abr. 2003.
- <www.terra.com.br/cidades/index.htm.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.vivendobauru.com.br.> Acesso em 02 mai. 2002.

[Voltar índice](#)

Bibliografia Consultada

- AGROQUISA-Agroquímica Industrial. **Os frutos da terra**. Bauru: AGROQUISA, 1988
- MELLO, L. de. **Eny e o grande bordel brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002
- PELEGRINA, G.R.; ZANLOCHI, T.S. **Ferrovia e urbanização**: o caso de Bauru. Bauru: USC, 1991
- POSSAS, L.M.V. **O trágico três de outubro**: estudo histórico de um evento. Bauru: USC, 1993
- SANT'AGOSTINO, L.H.F. **Bauru, "chão-de-passagem"**: entreposto de valores na rota Atlântico-Pacífico. 1995. Dissertação (Mestrado) - USP, São Paulo, 1995
- SOUZA, A.C.C.; SOUZA, G. L.D. **Cotidiano e memória**. Teoria e prática da Educação. Maringá: DTP/UEM, v.4, n.8, p. 63-72, 2001

[Voltar índice](#)

[Voltar introdução](#)

Ponto de Fuga: “trens e trilhos”

*“Eu andava atrás de si
Como um trem atrás do trio,
Italiano por tacho,
Uma mãe atrás dum fio,
Feiticero por jurema
E a galinha por mio”¹⁹¹.*

Trajetos de quem anda atrás de conhecer origens e revisitar cenários.

Era natural assim: fazia parte da paisagem. As cidades, os motivos, as pessoas, e o trem costurando tudo isso.

Todo mundo que vivia por ali usava o trem. Ana tinha carteira quilométrica “comprava um tanto de quilômetros e ia abatendo o tanto que se andava, uma beleza. O trem não atrasava”. Era barato. “Carro ninguém tinha, ônibus era caro”. Era pontual. “Tudo no horário”, lembra Vera. “Em Pederneiras seis horários: seis que saíam e seis que chegavam”. Augusto “saía de Duartina no trem das quatro e trinta e sete, chegava em Bauru às seis horas, caminhava até à escola. Aula das sete ao meio dia. Voltava para a estação e esperava o trem. Uma e meia, duas horas. Chegava em casa, entrava no bar para trabalhar, saía às dez, ia dormir”. “Meu pai”, conta Miriam, “trabalhava com cálculos na Paulista. Tinha a Noroeste, a Paulista e a Sorocabana”. O trem levava e trazia todo mundo, homem, mulher, professor, professora, estudante. Até presidente o trem trazia: “Getúlio Vargas, veio até Bauru pela ferrovia”. “Nós”, lembra Rubens, “tomávamos os trenzinhos, mistos de passageiros e de carga, e vínhamos para Bauru”. Levava gente, levava carga. Como estudar sem o trem? Como viver sem o trem? “O transporte ferroviário contribuiu muito para a gente, bem no início da carreira, até juntar dinheiro para comprar um carro”, retoma Ana. Se Ana, Vera e Vicente viveram, por que não Vilma?

Ana, Augusto, Vera, Vilma, Miriam, Rubens e depois Vicente e depois de depois Ivete viveram o trem. Para os de depois (que agora já são de antes), só na década de 1990 começou o ônibus na linha Bauru – Rio Claro. Mas não era mais tão bom. Muito atraso, muito descuido, muito ladrão roubando a fiação que seguia os trilhos. Tentativas de recuperação, dizem, houve. Mudanças para que nada mudasse. “Tentaram implantar um trem novo, rápido, moderno, na década de 1980. Para a viagem inaugural, no trecho Itirapina – Rio Claro, toda

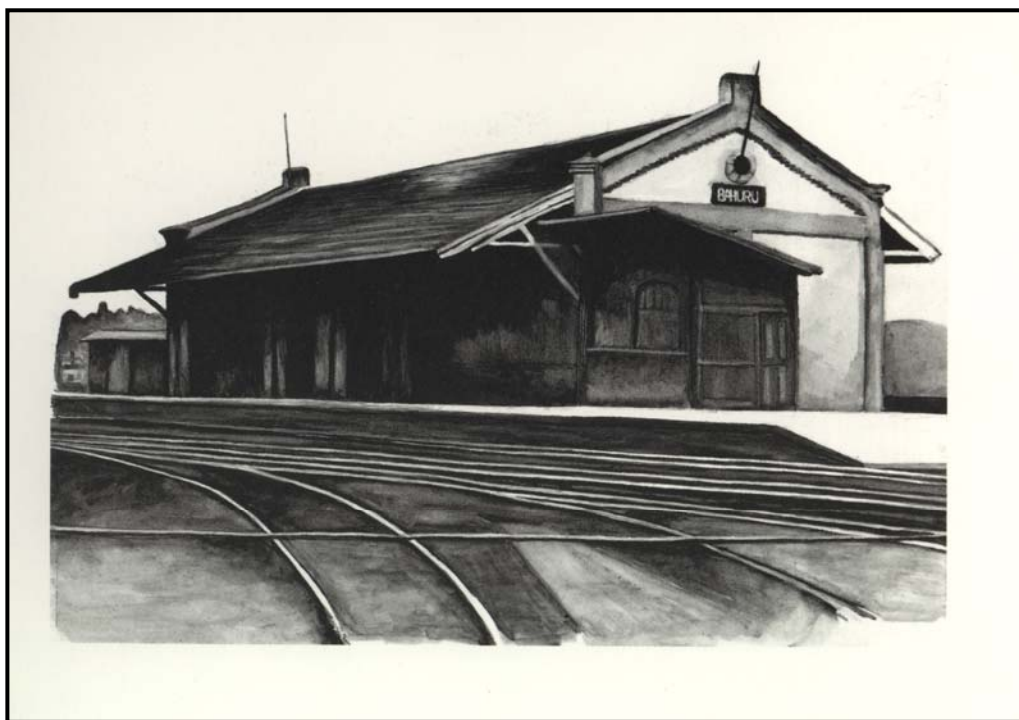
¹⁹¹ Recolhido do romanceiro nordestino e citado por Mário de Andrade em seu *Danças Dramáticas do Brasil*.

sociedade daquelas bandas foi até Itirapina para chegar junto com Quércia, o governador, que vinha no trem. Por onde passava, a máquina faminta ia devorando fios e destruindo linhas, imprópria que era a tal máquina nova, rápida, moderna. Ficamos sete horas esperando um conserto provisório para sair de Rio Claro. Ninguém saía, ninguém chegava. Mas Quércia chegou e a sociedade de Rio Claro saiu para comemorar”, lembra Vicente. E o trem foi acabando. “Agora nós não temos nenhum trem de passageiros. De vez em quando passa um trem de cargas. É uma judiação as estações abandonadas”. E arremata Ivete: “As viagens de Jaú para Rio Claro, e vice-versa, nos anos de 1994 e 1995, me permitiram estudar, ler e escrever partes de meu trabalho de mestrado; também serviram para pensar na vida. Aos poucos, fui deixando o jeito demorado de viajar, preferindo o transporte rodoviário, mais caro mas que se tornou possível quando o Expresso de Prata passou fazer a linha Campinas-Bauru, com parada nas rodoviárias de Rio Claro e de Jaú, reduzindo o meu tempo de estrada para uma hora e meia. Eu fui apenas mais uma personagem dentre as que trilharam esse caminho. Hoje, já não posso mais desfrutar daquelas paisagens.”

A máquina enferrujada (falta agora o forte cheiro de óleo) é retrato na memória, motriz para erguer o cenário do qual somos atores. Parceiros do Rio Bonito.

[Voltar índice](#)

[NOTA 7]

Os trilhos de Bauru, para onde nos levam?

Por muito tempo, a única, mais vantajosa e segura maneira de se chegar a Rio Claro, seja partindo de Bauru, Pederneiras ou Jaú, era a ferrovia. Pelos trilhos da Paulista, depois FEPASA, viajaram diversos educadores, parte da história da Educação Matemática da região de Bauru, que tiveram sua formação em Rio Claro. Esses mesmos trilhos levaram para outras regiões do Oeste ou para São Paulo outros tantos educadores matemáticos. Infelizmente, os trilhos da região de Bauru não representam mais um caminho para a Educação Matemática. Estão fadados à iniciativa privada e ao transporte de cargas.

Nesta etapa do nosso trabalho, fazemos um pequeno resgate histórico do papel das ferrovias brasileiras que costuraram a região de Bauru (Companhia Paulista, Noroeste e Sorocabana), descrevendo algumas de suas características com o objetivo de traçar um esboço do que as linhas férreas representaram para os educadores que as utilizavam.

Nossas informações sobre a ferrovia vieram do estudo de bibliografia específica, da pesquisa virtual (Internet) e da tradição oral de nossos familiares, conhecidos e professores entrevistados.

Esse tema – a ferrovia em Bauru – apresentou-se de forma significativa nos depoimentos coletados para essa nossa pesquisa e obrigou-nos a delinear e aprofundar conhecimentos e referências sobre ele. Primeiramente, tornou-se importante, pois nossos

entrevistados salientaram a relevância da ferrovia para a região; posteriormente, fascinou-nos a idéia de reconstituir uma história que nos despertava recordações do “tempo de criança”, bem como a possibilidade de visualizar, com mais proximidade, o passado.

Percebemos, então, que sem a ferrovia, o traçado da Educação Matemática na Região de Bauru seria diferente, pois a formação profissional dos professores envolvidos nessa pesquisa e, conseqüentemente, de tantos outros que foram seus alunos e alunos de seus alunos, seria, praticamente, impossível.

[Voltar índice](#)

[Voltar Vera](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

[NOTA 8]

Bauru: traços para a composição de um cenário

As ferrovias representaram, para o Brasil, um dos instrumentos mais poderosos de penetração no interior do país; e “onde quer que elas tenham se instalado, estendendo seus trilhos como um cordão sem ponta pelo chão e deixando seu rastro de fumaça pelo ar, transformaram hábitos, economias e sonhos. (...) Dos testemunhos antigos até a nostalgia contemporânea, existe uma unanimidade; elas foram as primeiras a concretizar promessas da nova era: ‘velocidade e progresso’.” (ARRUDA, 2000, p. 106)

No entanto, parafraseando Pelegrina e Zanlochi (1991), temos a impressão de que a ferrovia, para além do século XIX e algumas décadas do século XX, foi construída para não progredir. A diferença de bitolas entravava a velocidade; os tipos de trilhos impediam tanto a conexão com outras ferrovias quanto o transporte de cargas pesadas e de cargas leves, devido à distensão; os trajetos sinuosos tornavam a viagem dos passageiros muito demorada e a falta de uma política governamental de ação e de investimento neste meio de transporte, nos fazem crer que a ferrovia foi construída apenas para atender àquele momento histórico. “Sua vida de progresso seria curta, ou melhor, abreviada.” (PELEGRINA; ZANLOCHI, 1991, p. 45)

A ferrovia chegou a Bauru no início do século XX. Bauru que havia estado à margem das linhas férreas, pela força política mostrada pela burguesia paulista e por sua localização geográfica, tornou-se um importante entroncamento ferroviário, ponto de convergência das estradas Paulista, Sorocabana e Noroeste. Desse modo, tornou-se ponto ora de partida, ora de chegada ou somente de passagem nas rotas ferroviárias que seguiam da capital paulista às fronteiras do oeste ou do sul do Brasil, cortando o que é hoje o Estado do Mato Grosso do

Sul; Bauru passou a ser uma cidade acolhedora de pessoas que vinham “tentar a vida”, daquelas que já possuíam profissão definida – médicos, engenheiros, advogados – bem como daquelas que iriam ampliar o comércio e a prestação de serviços da região.

Bauru, em sua história contada, tem as ferrovias como parâmetro de medição de estágio de desenvolvimento. Segundo Arruda (2000), a ferrovia representou no imaginário das pessoas o caminho para o progresso e a ligação ao mundo através dos trilhos da região em que moravam; a ferrovia tornaria as pessoas civilizadas e contemporâneas. Esse “monumento móvel” – o trem – reforçava a dimensão mágica do sonho possível, do sensível, favorecendo a possibilidade de pensar no rompimentos dos limites. “Bauru sem limites”.

A sede principal da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, NOB, era em Bauru. Para a cidade, a Noroeste é mais que tradição ou lenda: sem ela a própria cidade não seria o que é hoje. Esta ferrovia privatizada, nos dias atuais, é apenas mais um meio de escoamento de produtos da região. No entanto, podemos notar o que ela significa ainda, apenas pela lembrança de seu nome:

A ferrovia já não bastava, embora os nomes das ruas bauruenses¹⁹² sejam testemunhos vivos da participação das ferrovias na história de Bauru; mas o paradigma substituído ostentaria a dignidade de ter, um dia, ditado um modelo e contribuído para a construção de um povo. (PELEGRINA; ZANLOCHI, 1991, p. 46)

Mesmo em sua fase de decadência, a ferrovia não se desvencilhou, pelo menos na região de Bauru, da presente e atuante imagem da eterna NOB.

A memória construída pelos indivíduos, homens e mulheres que viveram a cotidianidade dos trens e trilhos, reforçou a existência de uma cultura ferroviária, assegurando um consenso mais afetivo do que racional sobre a importância da ferrovia. A aceitação de uma missão civilizadora, saneadora e promotora de riqueza e mobilidade social foi interiorizada e captada por ferroviários ou não, em níveis sociais diferenciados, o que acabou por legitimar sempre sua ação disciplinadora, muitas vezes arbitrária e excludente. A idéia da manutenção da ordem, na hierarquia rígida, quase militar, em suas funções internas; a presença de distinções de competência, ‘cada um no seu lugar’, funcionários com letras que distribuíam e reforçavam o papel de cada um, e os diversos graus de subalternidade eram constantemente racionalizados: (...) (POSSAS, 2001, p. 242)

Com a ferrovia, Bauru diferenciou-se das demais cidades circunvizinhas, tão sertanejas quanto suas terras brancas. Como a maioria das cidades brasileiras, Bauru também iniciou-se a partir de uma paróquia cristã. No entanto, não se desenvolveu em torno dela, pois

¹⁹² Muitas ruas bauruenses recebem o nome de pessoas que, de uma forma ou outra, estiveram vinculadas à ferrovia: ferroviários, engenheiros, políticos ou maquinistas. Dentre muitas delas, destacamos: Dormevil Forastieri, Joaquim Machado de Melo, Angelo Maringoni, Flordaliza Meira Monte, Ernesto Monte, Moacyr Teixeira e Gabriel Cara Ruiz.

a capela do Divino Espírito Santo estava no caminho da praça municipal e da continuidade da Rua Batista de Carvalho, esta ligaria as estações ferroviárias ao Cemitério da Saudade. Sem autorização do bispado e do seu padre responsável, foi demolida em 1907. Para que se justificasse esse ato, foi eleita a idéia de que era necessário construir “um templo digno do progresso dessa localidade” e, em comum acordo com o diretor da Noroeste, foi articulada a construção de uma nova igreja, inaugurada em 1915. Na ocasião da demolição, o bispo responsável lançou um *interdicto* para Bauru, do qual somente tomou-se conhecimento em 1964, tendo sido revogado em 1967 num “exorcismo litúrgico, sem alarde”¹⁹³. Em Bauru, a religiosidade era sem alarde... somente a ferrovia era estridente.

*Além do pitoresco e extravagante, interessa-nos mais observar os traços indiciais da mentalidade vigente em Bauru: nenhuma submissão à Igreja (como era o padrão em outras cidades), sequer aparente, mas sim, às claras, o vínculo com o capital/‘o progresso’/os interesses pessoais. A municipalidade simplesmente transforma o Largo, **solo sacro**, em Praça, **espaço laico**, para atividades políticas e sociais. A Igreja é retirada do centro da Praça e ‘encostada’ em um lote residencial, **lateral** (novamente de lado, como a primeira capela!), posição que ocupa até hoje em relação à Praça. Com certeza, essa “lateralidade” – reproduz o signo da primeira capela (...) constitui aqui também signo afetivo e expressivo da ação do nível simbólico sobre o desenho urbano. Não só a Igreja é mantida de lado, **atestando o lugar que lhe é atribuído pela práxis simbólico da população local**, como por ser posta em lote residencial, denuncia, ainda, as novas características das relações republicanas entre Estado e Igreja, apoiadas nos interesses políticos individuais e de sobreposição dos valores relativos à propriedade privada sobre os do bem público/sagrado. (SANT’AGOSTINHO, 1995, p. 160, grifos da autora)*

Desse modo, Bauru cresceu em torno da ferrovia, o que imprimiu ao traçado de suas ruas e na ordenação das casas e prédios a característica das cidades costuradas pela linha do trem, ou seja, tendo a estação ferroviária como seu centro.

O mesmo não aconteceu em cidades vizinhas como, por exemplo, Jaú e Agudos; cidades para as quais a ferrovia não tinha a mesma importância e que cresceram em torno da Matriz principal, mostrando até mesmo outra configuração de centro de cidade e de relações sociais. Jaú ficou conhecida pelo seu coronelismo tradicional e até hoje os nomes de famílias tidas como importantes são lembrados quando comenta-se algo sobre sua política ou história. Conta-se que a ferrovia não foi bem-vinda em terras jauenses, o que atrasou muito seu desenvolvimento e deixou na memória de seus habitantes mais antigos a sensação de terem

¹⁹³ Cf. PELEGRINA & ZANLOCHI (1991): Dom Lúcio Antunes de Souza, bispo responsável da Diocese, lançou o interdicto descrito no livro da Chancelaria Diocesana Eclesiástica de Botucatu, em 15 de agosto de 1908, no verso da folha 65. A nova matriz foi inaugurada pelo mesmo bispo em 1915. Com a instalação do bispado de Bauru, em 1964, é que se tomou conhecimento do interdicto. Desse modo, em 1967, D. Vicente Marchetti Zioni, com licença do Vaticano, procedeu a retirada do referido interdicto através de um exorcismo litúrgico. “Era o 71º (Septuagésimo primeiro) ano de aniversário da cidade e tudo ocorreu sem alarde.”

ficado, por isso, à margem do progresso. Pelegrina (2000), em suas memórias, descreve o que presenciou quando ferroviário da Noroeste. Conta que o Conde do Pinhal, aliado à Paulista, e com a intenção de interligar Rio Claro com as cidades do oeste do Estado, decidiu dar continuidade à ferrovia. Desse modo, para captar recursos através da venda de ações, viajou por toda região de Jaú. O conde conseguiu chegar com as linhas férreas até Dois Córregos, cidade próxima a Jaú.

Quando os trabalhos de construção atingiram Dois Córregos, ele resolveu visitar a praça de Jaú, certo de que encontraria uma acolhida retumbante. Foi uma estarrecedora decepção! A aristocracia jauense, que falava em nome da capital do café, recusou veementemente o oferecimento do Conde e, praticamente convidou-o a ir ‘pregar em outra freguesia’ sob o pretexto de que a estrada de ferro traria operários e baixaria o nível social da cidade... (PELEGRINA, 2000, p. 178)

Diante desse ocorrido, a diretoria da Paulista resolveu alterar o traçado de suas vias a partir de Dois Córregos. Ainda no ano de 1910, a vigorosa produção de café jauense tinha que ser transportada por tração animal até Dois Córregos, para seguir viagem à capital paulista. Após alguns anos, os governantes de Jaú decidiram comprar ações da Paulista, para que a ferrovia passasse por suas terras. No entanto, respondendo ao ocorrido no passado, os diretores da Companhia dificultaram a negociação e a construção da estrada de ferro. Dados por vencidos, os coronéis do café renderam-se aos caprichos da ferrovia e, pagando um preço muito alto pelos quarenta anos de resistências e negociações, permitiram que o interior de Jaú também fosse cerzido pelas linhas da Paulista.

Embora as ferrovias da região tivessem o objetivo principal de atender aos “barões do café”, no início do século XX, Bauru não despontou por causa da lavoura. Com suas terras brancas impróprias para o cultivo do “ouro” da época, sua posição privilegiada no Estado favoreceu a expansão dos negócios. Sendo assim, como salientado por Possas (2001)¹⁹⁴, Bauru tornou-se um “chão de passagem”, não tendo população fixa por muito tempo e também se despojando dos ranços regionalistas de certas cidades que se rendiam à tradição de algumas famílias. Aos que chegavam e ainda chegam, passa a impressão de que está livre de preconceitos.

[Voltar índice](#)

[Voltar Vera](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

¹⁹⁴ Possas (2001) baseou-se no trabalho de SANT’AGOSTINO(1995)

[NOTA 9]

A ferrovia traçou muitas outras características nas cidades que costurou, principalmente nas que viram seu progresso baseado nela. Em Bauru, as expectativas de progresso vinham através dos trilhos, como percebemos nas palavras poéticas de Menotti del Picchia:

(...) Lá, onde era das bandeiras, o sertão fechado opunha-se como uma muralha de troncos à audácia da entrada dos bravos peões fixadores das nossas fronteiras, constróem-se, hoje, os rápidos comboios, iluminados à luz elétrica, como palácios errantes, que transportam outros veículos mecânicos destinados a passar fonfonando pelas estradas de rodagem rasgadas no coração das lavouras!

Bauru, como sê vê, é industrialmente uma força. A expansão da cidade, que radica seus gânglios até os bairros longínquos, apesar de hostilizada pela infeliz formação geológica do seu solo, é incrível.

Por toda parte andaimes, pilhas de tijolos, vales e caboucos rasgados no chão areento para fundamento de novas edificações.

Cidade-infante, ontem ainda engatinhando nas rasteiras palhoças, hoje braceia para o alto a glória das suas torres, dos seus palácios, dos seus torreões. Curioso de ver-se é o contraste do Bauru de ontem e de hoje: a casa de madeira deu lugar aos vilhinhos ultramodernos e aos bungalows...

(...) (PELEGRINA, 2000, p. 107)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

[NOTA 10]

O apito do trem era o chamado dos sonhos à realidade moderna; o anúncio da velocidade com que o progresso atropelava o sertão; o controle rígido do tempo, demarcando partidas e chegadas, idas e vindas e o horário das atividades cotidianas.

A direção da antiga Paulista era muito rigorosa na escolha de seus maquinistas. Com o decorrer dos anos, os mais aplicados e responsáveis poderiam até ser escolhidos para exercer a função de inspetores. Era o tempo em que se acertavam os ponteiros dos relógios pela passagem do trem. (PELEGRINA, 2000, p. 156)

O vínculo com o tempo da natureza desfazia-se e o “tempo relógio” passava a dominar todas as atividades urbanas.

Durante muito tempo o funcionamento das oficinas sintonizou-se com a população bauruense, do ponto de vista profissional, cuja maioria dos habitantes eram ferroviários e do ponto de vista social, quando os relógios da cidade eram corrigidos pelo rouco apito a vapor, semelhante ao dos navios, que marcavam o início e o final do expediente de trabalho. (PELEGRINA; ZANLOCHI, 1991, p. 37)

Desse modo, em Bauru a ferrovia também confirmou as normas disciplinares e reforçou sua imagem de sociedade empreendedora e capitalista. As estradas de ferro foram enaltecidas e representavam um sucesso frente à conquista do espaço sertanejo, principalmente em Bauru.

No entanto, todo o *mal* que ela pode ter causado não é discutido. Em alguns textos¹⁹⁵ são destacados a descrição da época da construção das ferrovias, da bravura dos operários ao se embrenharem em território desconhecido e em mata densa. Qual mata? Hoje não a percebemos... a mata que a ferrovia “corajosamente” ajudou a tombar. Nesses mesmos textos não vemos a preocupação com o reflorestamento, a não ser para o abastecimento de lenha; talvez reflorestamento seja apenas uma preocupação atual. Ainda ressaltam-se as lutas armadas com o povo indígena – os *caingangas* – que tiveram como vitoriosa a ferrovia. Os homens mortos, sobretudo os nativos e sua cultura, faziam parte do inevitável no rumo ao progresso¹⁹⁶. Os índios representavam o entrave ao progresso e ao processo civilizatório. Hoje, as tribos indígenas da região são pouco expressivas, em suas culturas e em número de nativos. Restou no caminho da ferrovia a homenagem aos mortos, brancos e índios que são lembrados pelos nomes de ruas¹⁹⁷. Muitas vezes Bauru mostra-se vivendo dualidades: mata e homenageia, demole e constrói, seduz e castra.

Ainda hoje se faz sentir no imaginário bauruense a presença tanto de novos segmentos sociais, sempre aceitos, devidamente comportados, baluartes dos padrões morais e representantes do progresso material, como também de desclassificados, principalmente as prostitutas e os seus gigolôs, degradadores dos costumes, viciados que tinham se instalado nos cabarés, bordéis e pensões “alegres”. A cidade de Bauru conserva como característica o fato de viver com ambigüidades e multiplicidades. (POSSAS, 2001, p. 170)

Nos caminhos sinuosos da ferrovia havia muitas paradas em Bauru – a “Metrópole Noroestina”¹⁹⁸; principalmente nas décadas de 1940 a 1980 ficou famosa pelos bares e bórdeis, que se alojaram nas terras brancas desde 1910.

¹⁹⁵ NEVES (1958), PELEGRINA (2000), PELEGRINA; ZANLOCHI (1991).

¹⁹⁶ Arruda (2000), destaca que o século XIX foi dominado pelo “drama do progresso” – terminologia empregada por Hobsbawm em seu trabalho *A era do capital* (1982). O “drama do progresso” é uma metáfora sobre o progresso iluminado, maciço, satisfatório, quando muitas coisas são inevitáveis, sendo elas boas ou não. Para as pessoas envolvidas na construção das ferrovias, atravessando os sertões, a realidade foi dura; enfrentaram doenças, mortes, sede, fome, medo e solidão, por necessidade ou opção, mas aceitaram o inevitável do progresso.

¹⁹⁷ Encontramos em Bauru, sobretudo no Bairro Cardia, próximo ao Cemitério da Saudade, algumas ruas homenageando tribos indígenas. Parece-nos uma maneira de “acalmar os espíritos” e “promover a paz” entre povos tão distintos. Citamos, por exemplo, Rua dos Coroados, Rua Tupy, Caiapós, Guaicurus, Tapajós, Caetés, Tamoios, Guarani e Xingú.

¹⁹⁸ Terminologia empregada por SANT’AGOSTINHO (1995).

A velha zona de meretrício bauruense, no centro da cidade, ocupava os quarteirões da antiga Rua Costa Ribeiro, atual Rua Presidente Kennedy, com suas casas, bares, cabarés que se destinavam ao divertimento luxurioso da população de Bauru e da região.

Segundo Neuber (1994), eram cadastradas, de acordo com a estatística da década de 1940, aproximadamente quatrocentas prostitutas, de variados níveis culturais, mulheres dignas, recatadas que passavam por exames ginecológicos periódicos, como estabelecia o cadastro no setor competente. Nesse cenário aconteceram várias brigas e crimes, o que obrigou a instalação de uma cadeia pública. No entanto, “por seu turno, o referido local parecia uma cidade metropolitana, cheia de luminárias e alto som. Era só alegria.” (NEUBER, 1994, p. 180)

Possas (2001) destaca que,

com suas ‘damas’, música, danças, shows importados dos grandes centros, esse cabaré dissimulava a vida rude, o provincianismo de uma sociedade de contrastes e de valores interioranos pela introdução de um cosmopolitismo importado principalmente da capital, o Rio de Janeiro, que vivia neste momento, a belle époque dos trópicos. (...) Os ares cariocas chegaram ao Oeste paulista na bagagem do pessoal técnico e especializado que veio para a construção da ferrovia, a NOB. (POSSAS, 2001, p. 167)

Percebemos, então, que Bauru, em torno da ferrovia, também presenciava o crescimento do “comércio do prazer”. As mulheres precisaram ganhar as ruas, para contribuir no sustento do lar. Desse modo, como nos alerta Possas (2001), “a ferrovia, a NOB, teve um papel normatizador na sociedade bauruense e no espaço urbano. Reforçou, junto com as autoridades locais, apoiadas pelo próprio discurso médico, a separação entre a “mulher de rua”, a vagabunda, e a “mulher de família”. A prostituição institucionalizada foi tolerada e limitada a certos parâmetros, conforme o pensamento vigente e as necessidades que as elites julgavam convenientes, como manter a virgindade, por exemplo. E a mulher, vista como pública, teria que, mais uma vez, incorporar papéis e assumir atitudes que eram decididas por outros. Assim, o “ideal de puta para os regulamentaristas seria aquela recatada, localizada cumprindo os deveres profissionais, mas sem emitir emoções de sua atividade sexual” (RAGO, 1985 apud POSSAS, 2001, p. 162)

Na década de 1960, Bauru já se mostrava com os traços do progresso trazido pelas suas ferrovias, e sua população não mais concordava com a zona de meretrício localizada em sua área central e onde se estabelecia seu forte conglomerado comercial. Sendo assim, segundo Neuber (1994), em 1965, em atendimento ao pedido do juiz de direito Antonio de Macedo Campos, Tibúrcio de Mattos (advogado criminalista) empreitou a transferência da zona de meretrício para a periferia. Este advogado comprou terras de Bazilio Ferreira, que se

recusou a doá-las, para o loteamento e construção de casas para as prostitutas. As casas foram vendidas e alguns terrenos doados. Tibúrcio de Mattos arcou com muitos prejuízos, pois muitas inadimplências foram perdoadas. Desse modo, em 1966, a zona de meretrício foi para seu confinamento na periferia da cidade, “o formigueiro”, hoje Jardim das Orquídeas. “Este local era desprovido de água e luz e, comumente, as mulheres eram obrigadas a fazer fogueiras para iluminar as frentes das residências.” (NEUBER, 1994, p. 180)

Muitos foram os bordéis de Bauru que retrataram o requinte e a sofisticação do que acontecia nos grandes centros urbanos; suas mulheres eram bem vestidas e educadas, atraindo sobretudo a elite. No entanto, por volta da década de 1970, a lendária “Casa da Eny” era o palco para onde se voltavam as atenções, tendo como atores principais as meretrizes de luxo e os homens cultos, bem sucedidos e representantes do poder que as protegia e, ao mesmo tempo, as perseguia.

Emmy Cesarino, paulistana, chegou a Bauru na década de 1940, com experiência e capital adquiridos nos cassinos cariocas. Com o prenome de Eny, de inquilina passou a gerente da “Pensão Imperial” e, posteriormente, a proprietária de uma casa noturna na Rua Rio Branco n.º 550, no centro da cidade. Com a transferência da zona de meretrício para a periferia, Eny viu-se obrigada a mudar; optou por transferir sua casa para outro local diferente das demais proprietárias de prostíbulos, instalando-se no trevo da rodovia Bauru-Ipaçu.

Segundo ENY relatou em várias reportagens, em poucos anos conseguiu tudo aquilo que almejava. Possuiu uma casa muito bonita, organizada, com boas “suites” (72 apartamentos), jardins, restaurantes (2) que funcionavam diariamente e se vangloriava de ter a maior piscina particular da cidade. Além disso, seu nome foi projetado por todo o continente, sendo seu prostíbulo considerado o maior da América Latina, quiçá do mundo, comparável apenas a um semelhante, em Hong Kong. (NEUBER, 1994, p. 181)

A “Casa da Eny” tornou-se um mito, bem como a própria figura da Eny e de “suas meninas”; foi um exemplo de como a prostituta conseguia sobreviver numa sociedade de aparências e de valores burgueses institucionalizados que, mesmo numa cidade com o histórico de Bauru, acaba por impor-se como parâmetro. Devido à sua discrição e sigilo, levou o que sabia da sua cooptação com o poder freqüentador de seu império para o seu sepulcro.

(...) Eny era conhecida como uma grande amiga e anfitriã. Realmente, em sua casa reuniam-se vários políticos da época, tanto para preparar campanhas como para comemorar vitórias. Vários homens freqüentavam sua casa para um ‘bate papo’ simplório com suas sobrinhas, sem qualquer objetivo sexual. Gostavam de sua personalidade e até a exigiam como conselheira. (NEUBER, 1994, p. 182)

Bauru beneficiou-se com a projeção de Eny. Não sabemos dizer o quanto, pois como dissemos anteriormente, tudo foi sepultado¹⁹⁹. O que sabemos é que nada restou do seu império, de forma concreta. Em 1983, já doente, Eny fechou seu bordel, que já não gozava da mesma posição. Ficou conhecida também por ajudar seus dependentes – sobrinhos, filhas e netos adotivos. Não acumulou e não deixou como herança fortunas. No entanto, ainda hoje, após quase vinte anos de sua morte, a “Casa da Eny” frequenta o imaginário da sociedade bauruense, transportando-a aos anos agitados de Bauru e fazendo com que sejam discriminadas “suas meninas” e seus descendentes, punindo-os com o preconceito por terem participado de seu sucesso²⁰⁰.

Além da prostituição que se desenvolveu às suas voltas, o

entroncamento ferroviário que em Bauru acontecia, em razão da presença simultânea de três ferrovias, NOB, Sorocabana e Paulista, transformou a gare principal, na Praça Machado de Mello, em um espaço apropriado e escolhido como arena política, que refletia os antagonismos ideológicos e as radicalizações partidárias, alcançando os quadros de funcionários e trabalhadores ferroviários. (POSSAS, 2001, p. 274)

Bauru sempre foi reconhecida como cidade pioneira, seja pelos seus antigos moradores, seja pelos moradores das cidades vizinhas. Esse reconhecimento dava-se, principalmente, pela organização política que apresentava e pela manutenção de uma “arena política”, que com o tempo espalhou-se por suas ruas. Em contraste com as cidades da região, transforma-se em palco de manifestações pacíficas e reivindicatórias de diversas categorias e classes sociais: professores, bancários, comerciários, operários, estudantes etc. Foi cenário da luta pelas Diretas Já e “pintou a cara”, num grande manifesto. Infelizmente, também teve o enredo de cassação de seu prefeito (1997 – 2000), acusado e preso por formação de quadrilha. Ainda está tentando reestabelecer sua imagem política, tão desgastada, colocando-se novamente nos trilhos do progresso urbano.

¹⁹⁹ Nenhum dos professores entrevistados, para este nosso trabalho, demonstrou afinidade com esse tema. No entanto, numa conversa informal, a professora Miriam Delmont, uma de nossas entrevistadas (que nos permitiu inserir esse relato neste momento do trabalho) nos contou que Bauru, realmente, era muito comentada por seus bordéis, destacando-se a figura de Eny, muito conhecida, querida e importante para a cidade. Contou ainda que em sua casa nada era falado sobre os bordéis e seus frequentadores, devido à conduta de recato que seus pais adotaram, principalmente por seu pai ser da Companhia Paulista e conviver com a dualidade mulher pública x mulher privada (Possas, 2001). Segundo ela, não podia sair de casa sem a companhia de sua mãe e nem consultar-se com especialistas que não fossem mulheres; pouco frequentava clubes e festas, o que lhe rendeu poucos amigos na escola e a levou escolher uma profissão aceita como ideal para mulheres, na época: o magistério. Também nos relatou que numa viagem à capital paulista, certa ocasião da década de 1950, ao ir com sua prima a um salão de beleza, sofreu com a ironia e curiosidade das atendentes ao dizer que era de Bauru. Como não possuía quase nenhuma referência do que acontecia nas terras brancas, não entendeu o que elas queriam insinuar sobre a vida sensual que as jovens bauruenses levavam.

²⁰⁰ Em conversas informais com pessoas que vivem em Bauru há muito tempo, percebemos isso. Muitos relatos referem-se à “Casa da Eny” como o áureo tempo de Bauru, que favoreceu seu crescimento e sua projeção político-administrativa no Estado, em relação a outras cidades de igual porte. Outros relatos descrevem que as

[Voltar índice](#)[Voltar Rubens](#)[Voltar Antonio Augusto1](#)[Voltar Antonio Augusto2](#)

[NOTA 11]

A Companhia Paulista²⁰¹



A Companhia Paulista de Estradas de Ferro foi fundada, em 1868, pelos “Barões do Café” da região de Campinas, a fim de ligar Campinas a Jundiaí, onde se iniciava a São Paulo Railway - cuja linha, atingindo o porto de Santos, escoava a produção agrícola do Interior paulista.

A Companhia Paulista, apesar de inteiramente nacional, possuía práticas capitalistas extremamente avançadas para a época, no Brasil. Foi, desta forma, precursora do que, nos dias atuais, denomina-se "qualidade total", do ponto de vista empresarial. Sua eficiência era tamanha que as pessoas utilizavam os apitos de suas locomotivas para acertarem o ponteiro dos minutos de seus relógios. Seu perfeccionismo era tal que um pequeno atraso (3 minutos, suponhamos) no horário de partida ou chegada de um trem, costumava ser objeto de extenuantes sindicâncias e, por vezes, ocasionar a demissão do maquinista.²⁰²

Com o intuito de formar mão-de-obra qualificada para o trabalho ferroviário e de possuir pessoas que, realmente, se identificassem com a ferrovia - com seus ideais e métodos, sendo “fiéis” à ela, foi criada a Escola de Aprendizes para os filhos de ferroviários, que começavam a estudar desde muito cedo.

Essa companhia, além de investir na formação técnica de seu pessoal, assumia caráter assistencialista, ou seja, assegurava a assistência médica e as aposentadorias (tão comentadas pelos seus altos valores). Este último fator está enraizado na relação de trabalho escravagista, caracterizada como assistencialista e paternalista.

Os anos de 1950 foram os “anos dourados” da Companhia, em termos de sofisticação tecnológica, velocidade, conforto e luxo em seus carros. No entanto, nessa mesma época ela começou a sentir seus problemas ao ter que competir com o investimento, por parte do governo, nos transportes rodoviários. Na década de 1960, no governo de Juscelino, o Brasil iniciou o processo de industrialização e abertura ao capital estrangeiro. Desse modo, as

mulheres, que hoje seriam as “bisnetas” da Eny, sofrem com preconceitos e com rótulos, mesmo não sendo prostitutas como suas avós e mães foram.

²⁰¹ Cf. também: www.ferrovianet.com.br; www.ferroban.com.br; www.museudacompanhiapaulista.com.br; www.geocities.com/estrada_de_ferro/links.htm; www.cpef.hpg.ig.com.br/fepasa.htm; www.geocities.com/jblago/cp.html; www.gorni.eng.br/railfoto.htm

²⁰² João Baptista Soares de Faria Lago - www.cpef.hpg.ig.com.br.

indústrias automobilísticas forçaram o governo adotar o “rodoviarismo” como meio de transporte e, portanto, o investimento que antes ia para as ferrovias, mudou de direção. A opção pelo rodoviarismo determinou o declínio das ferrovias brasileiras.

A Companhia Paulista - iniciativa privada no campo ferroviário – ainda dispunha de condições financeiras que as demais ferrovias brasileiras haviam deixado de possuir há vários anos e, inclusive, já haviam sido estatizadas pelo governo federal através da RFFSA; no entanto, com a concorrência acirrada, começou seu declínio.

A Paulista era estratégica. Sendo assim, temendo ser vendida para grupos estrangeiros, passou pelo processo de estatização em 1961, no Governo Estadual Carvalho Pinto. Após 93 anos de sua fundação como ferrovia privada, torna-se ferrovia estadual.

Logo após sua estatização, os primeiros sinais de decadência foram visíveis, principalmente no que dizia respeito ao seu perfeccionismo e rigidez de disciplina, bem como na desativação de seus ramais e fechamento de linhas remanescentes. Sofreu também a sobrecarga de tarefas, com o governo agregando outras linhas para serem administrada por ela. No final da década de 1960 começou a perder seu patrimônio humano, demitindo muitos de seus qualificados operários, e passou a ser desmontada.

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

[NOTA 12]



No início da década de 1970, é criada a FEPASA – Ferrovia Paulista S/A – alterando a razão social da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Em 1971, foram incorporadas à FEPASA mais quatro ferrovias: Sorocabana, Mogiana, São Paulo-Minas e E.F. Araraquara.

O Governo do Estado de São Paulo, a fim de sanar uma parte das dívidas do BANESPA junto ao Governo Federal, em 1998, entregou a FEPASA à Nação, que a incorporou à RFFSA. Sob o nome de "Malha Paulista", a ex-FEPASA foi incluída no Plano Nacional de Desestatização e privatizada pelo BNDES em dezembro do mesmo ano.

Em 1999, a ex-FEPASA e, juntamente com ela, as linhas remanescentes da antiga Companhia Paulista, passaram a ser administradas pela Ferrobán (Ferrovias Bandeirantes S/A) que foi a concessionária vencedora do leilão de privatização, e a estrada de ferro passou a não contar mais com trens de passageiros. Em março de 2002, a Brasil Ferrovias, nova razão social da Ferropasa (holding que controla a Ferronorte, Novoeste e tem 73% da Ferrobán), passou a administrar a malha da Ferrobán.

Parte do patrimônio imóvel da antiga Paulista ainda se encontra em pé. No entanto, seus derradeiros dias estão próximos. Esse patrimônio não foi incluído na privatização e

continua sendo como propriedade do Governo Federal, que aos poucos, a está transferindo às prefeituras municipais. Estas “tombarão os prédios historicamente” ou, literalmente, os tombarão. Infelizmente, enquanto aguardam a decisão de seus atuais proprietários, as estações da antiga Paulista tornaram-se reduto da marginalidade: abrigo de indigentes, ponto de tráfico de drogas, de interceptação de produtos roubados, de prostituição e de atentados à vida. Ainda, o antigo e imponente material rodante, como carros Rio Claro, ACF e Pullman Standard e as locomotivas elétricas deterioraram-se nos pátios de manobras.

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

[NOTA 13]

A Companhia Paulista, apesar disso, continuará viva durante muitos anos, sob a forma de um incômodo fantasma: o fantasma de haver sido uma ferrovia incomparavelmente melhor do que qualquer outra estrada de ferro atualmente existente no país. E o fantasma também de uma ferrovia que, por haver sido extremamente sofisticada no passado, sempre permanecerá viva enquanto termo de comparação implacável, em relação a quaisquer novas iniciativas que venham a ocorrer, no Brasil, no campo ferroviário.²⁰³

Da antiga FEPASA, sob controle do Governo do Estado de São Paulo, os serviços e os bens das linhas de trens continuam em atividades no subúrbio da Região Metropolitana da Grande São Paulo, incorporados e operados pela CPTM - Companhia Paulista de Trens Metropolitanos, mas “os termos subúrbio e ferrovia suburbana tornaram-se malditos.”²⁰⁴

[Voltar índice](#)

[Voltar Vera](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

[NOTA 14]

A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil²⁰⁵



A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, NOB, nasceu da necessidade de interligar as cidades brasileiras, principalmente as que ficavam na fronteira oeste. Desde a Guerra do Paraguai, o governo pretendia ligar a província de Mato Grosso à capital, Rio de Janeiro. Em 1890, quando nasceu o germe do que seria a Noroeste, o Brasil Império fazia planos para a expansão ferroviária e criou

²⁰³ João Baptista Soares de Faria Lago - www.cpef.hpg.ig.com.br

²⁰⁴ Carlos Ivan Regina - www.stm.sp.gov.br/artigos_tecnicos/artigos_tecnicos.htm

²⁰⁵ Cf. também: www.geocities.com/SiliconValley/5940; www.cpef.hpg.ig.com.br; www.geocities.com/agorni/rail.html;

várias concessões para que o território matogrossense (hoje Mato Grosso do Sul) fosse costurado pelas linhas férreas. Após alguns anos de indecisões e com o advento da República, às pressas e sem estudo demorado, iniciou-se a construção da ferrovia através de uma região desconhecida, interligando São Paulo ao Estado do Mato Grosso (do Sul). A Noroeste ligava a cidade de São Paulo à de Corumbá (MS), contando com outras ferrovias que desembocavam em seu ponto de partida, que era Bauru. Primeiramente, havia se pensado na Noroeste partindo de Uberaba (MG), mas o traçado da ferrovia foi modificado, principalmente devido ao poder de influência da economia cafeeira paulista, em grande expansão. No novo traçado a idéia era ter como ponto de partida a cidade de Pederneiras, principalmente por causa de sua proximidade ao Rio Tietê. No entanto, por influência política de Azarias Leite²⁰⁶, o ponto de partida deslocou-se para Bauru.

No início do século XX, Bauru já era um promissor núcleo habitacional “na boca do sertão paulista”, contando com casas comerciais e crescente movimento de forasteiros, que passavam por suas terras para fazer negócios ou para tomar novo destino. Com o anúncio da construção da ferrovia Noroeste e com a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana, ligando a pequena cidade à capital São Paulo, desembarcou o progresso em Bauru.

Em 1905, iniciou-se a construção do primeiro trecho, partindo de Bauru, da linha férrea da Noroeste que interligaria o sertão paulista ao desconhecido pantanal. Os trilhos noroestinos somente chegariam a Corumbá em 1952, quando finalmente realizou-se a junção com a Estrada de Ferro Brasil-Bolívia.

Em Bauru, chegaram os trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana em 1905, e, em 1910, os da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, tornando a cidade um dos mais importantes entroncamentos ferroviários de interior do continente.

A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil foi incorporada à R.F.F.S.A. em 1957.

Nos planos governamentais de privatização do início da década de 1990, seu serviço de passageiros foi suspenso e sofreu uma reestruturação administrativa. O nome “A Noroeste” reduziu-se a apenas uma lembrança, pois em 1996 foi privatizada passando a ser denominada como Ferrovia Novoeste S.A e administrada pelo Noel Group, um fundo de investimento novaiorquino.

[Voltar índice](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

²⁰⁶ Azarias Leite foi prefeito de Bauru nos primeiros anos do século XX. Era sobrinho de Araújo Leite, também ex-prefeito de Bauru. Foi assassinado em 1910.

[NOTA 15]***A Estrada de Ferro Sorocabana***²⁰⁷

Em 1870, com o objetivo de construir uma ferrovia que ligasse São Paulo a Sorocaba, um grupo de empreendedores (em sua maioria cafeicultores) liderado pelo húngaro Luís Matheus Maylasky, decide fundar a Companhia Sorocabana. Primeiramente, surgiu um trecho de cento e vinte quilômetros de extensão, unindo Ypanema (um bairro distante dez quilômetros de Sorocaba) a São Paulo, mas com a extensão da lavoura cafeeira em direção ao oeste paulista, a estrada férrea avançou na mesma direção.

Desse modo, logo após sua fundação, a Sorocabana estendeu as suas linhas até as margens do Rio Tietê, chegando às cidades de Itapetininga, Botucatu e Lençóis Paulista, o que facilitou, em muito, o escoamento dos produtos das lavouras interioranas no porto de Santos. Com seus trilhos pertencentes à fusão Companhia União Sorocabana e Ituana, no começo do século XX foi encampada pelo governo federal e, posteriormente, entregue ao governo estadual para administração. Nesse período, em 1905, atingiu Bauru.

Sua grande expansão deu-se de 1919 a 1969 enquanto estava sob a administração do Estado. Chegou até Santos, atravessando a Serra do Mar. Em 1967 passou a ser considerada como Serviço Industrial do Estado, condição em que permanece até setembro de 1969. Em seguida, é transformada em empresa de economia mista com o intuito de adquirir condições jurídicas que possibilitavam sua incorporação à Paulista, sendo, assim, mais uma dentre as ferrovias que constituiriam a FEPASA, em 1971. Desse ponto em diante, sua história jurídico-administrativa segue os trilhos impostos ao destino da FEPASA.

[Voltar índice](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

²⁰⁷

Cf. também: www.cpef.hpg.ig.com.br.

www.geocities.com/agorni/rail.html;

www.geocities.yahoo.com.br/efisorocabana/;

Referências

- ARRUDA, G. **Cidades e sertões: entre a história e a memória**. Bauru: EDUSC, 2000
- NEUBER, M.L.B. A prostituição de ontem e hoje. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. SBRASH, v.5, n.2, jul.-dez.1994, p. 178-184.
- PELEGRINA, G.R. **Memórias de um ferroviário**. Bauru: EDUSC, 2000
- PELEGRINA, G.R.; ZANLOCHI, T.S. **Ferrovia e urbanização: o caso de Bauru**. Bauru: USC, 1991
- POSSAS, L.M.V. **Mulheres, trens e trilhos: modernidade no sertão paulista**. Bauru: EDUSC, 2001
- REGINA, I.C. As funções da ferrovia no transporte de pessoas. Disponível em: <www.stm.sp.gov.br/artigos_tecnicos/artigos_tecnicos.htm.> Acesso em 02 mai. 2002
- SANT'AGOSTINO, L.H.F. **Bauru, "chão-de-passagem": entreposto de valores na rota Atlântico-Pacífico**. 1995. Dissertação (Mestrado) - USP, São Paulo, 1995
- Sites:
- <www.cpef.hpg.ig.com.br> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.cpef.hpg.ig.com.br/fepasa.htm.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.ferroban.com.br.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.ferrovianet.com.br.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.geocities.com/agorni/rail.html.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.geocities.com/estrada_de_ferro/linkes.htm.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.geocities.com/jblago/cp.html.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.geocities.com/SiliconValley/5940. .> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.geocities.yahoo.com.br/efsorocabana/.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.gorni.eng.br/railfoto.htm.> Acesso em 02 mai. 2002.
- <www.museudacompanhiapaulista.com.br.> Acesso em 02 mai. 2002.

[Voltar índice](#)

Bibliografia Consultada

- AGROQUISA-Agroquímica Industrial. **Os frutos da terra**. Bauru: AGROQUISA, 1988
- MATOS, M.I.S. de. **Por uma história da mulher**. Bauru, SP: EDUSC, 2000
- MELLO, L. de **Eny e o grande bordel brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002
- NEVES, C das. **História da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil**. Bauru: Tipografia e Livrarias Brasil S/A, 1958
- POSSAS, L.M.V. **O trágico três de outubro: estudo histórico de um evento**. Bauru: USC, 1993

[Voltar índice](#)

[Voltar introdução](#)

Ponto de fuga: “CADES”

*“Não te encontro, não te alcanço...
Só – no tempo equilibrada,
Desprendo-me do balanço
Que além do tempo me leva.
/.../
Porque a vida, a vida, a vida,
A vida só é possível
Reinventada”²⁰⁸*

Encontro possível? A educação das práticas nas práticas da educação.

Para Ana, “o segundo grau começou de uma hora para outra e não havia professor para isso. Os Pedagogos davam aulas de tudo, mas tinham que passar pelo Exame de Suficiência”. A lei avaliaria a prática e a prática justificaria a lei. “Quem não fazia o exame, tinha que ir para São Carlos buscar a autorização”. A lei cancelaria a prática e a prática justificaria a lei. “Mas todo ano precisava renovar”. Moto perpétuo.

Vera fez, Vilma, Miriam e Rubens também fizeram. Linneu veio da USP, Augusto de Rio Claro: escaparam.

Surgiu Ginásio. Havia salário, havia escolas e professores. Só não havia professor específico para cada disciplina, conta Rubens. “Eu”, por exemplo, completa Miriam, “já havia feito dois anos do curso de Pedagogia e havia passado para o terceiro quando fui fazer CADES. Em dezembro fiz a inscrição e passei janeiro de 1960 inteirinho, até três de fevereiro, envolvida com isso e vim com o registro. Fiz a prova e recebi o registro para lecionar no primeiro grau. Eu poderia ter desistido da faculdade, já estava com o registro, mas eu queria continuar para também poder lecionar no segundo grau. A CADES, nesse ano, foi em Araçatuba.” “Eu”, lembra Vera, “fui fazer três cursinhos em São Paulo, na USP. Depois eu soube que esses cursos vieram a se chamar CADES. Teve um em São Carlos também, e eu participei dele (em São Paulo eles não falavam esse nome, não que eu me lembre). Um mês durante o inverno de 1952. Depois o mês de janeiro, nas férias de verão de 1953. Depois ainda mais um mês (eles aproveitavam as férias do professor) e no final, o exame de suficiência. Com a aprovação nesse exame, eu poderia lecionar ou continuar lecionando até que chegasse um professor licenciado na disciplina.” “Eu queria fazer Matemática” – lembra Vilma – “mas não tinha faculdade de Matemática em Bauru”. Fez CADES. Augusto não fez:

era licenciado por Rio Claro. Linneu, que veio da USP, deu aulas para a CADES, lecionou em São Carlos, Londrina, Ubá e Nova Friburgo. Era incumbido de desenvolver “o conteúdo do ginásio, com o nível um pouco mais elevado”. “Foi, mais ou menos, em 1969 que havia esse exame”, afirma Ana. “Começou na década de 50”, afirma Rubens. “Décadas de 50 e 60, todos anos”, completa Linneu.

Provas, bancas, professores, um nome que escapa. “Em 1962”, lembra Miriam, “prestei o concurso para a cadeira de Matemática. Fiz a prova escrita e depois veio a chamada no Diário Oficial para a leitura da prova. Na minha banca estavam Osvaldo Sangiorgi, Benedito Castrucci e um outro professor, um inglês do qual não lembro o nome”. “Nos meus cursos”, arremata Vera, “tive vários professores, muitos da USP. Cada um tratava de uma parte, porque, antigamente, a Matemática era bem dividida: Aritmética, Álgebra e Geometria. Os professores eram Osvaldo Sangiorgi, Jacy Monteiro e mais uma professora da qual não consigo lembrar o nome”. Linneu não fez CADES, prestou exame de ingresso e lembra de todos os nomes: “No segundo semestre de 1948, prestei concurso para o Magistério Oficial do Estado de S. Paulo. A banca? Benedito Castrucci, Omar Catunda e Fernando Furquim de Almeida”. “Na minha época”, continua Rubens, “os nomes relacionados ao ensino de Matemática, dos quais tomávamos conhecimento e que mais se destacavam eram esses mesmos: o Benedito Castrucci, Scipione de Piero Neto, Jacy Monteiro”... “Ary Quintela, Rey Pastor”, lembra Augusto. Lembram também Malba Tahan. Lembro eu, fundido ao outro, construindo realidades e ficções que me reconstroem.

*“À hora do teu destino
 Criaram-se os fios tênues
 Que te envolveram,
 Dentro dos quais dormirias
 O teu sonho preparatório,
 A iniciação das asas
 Para a sabedoria dos espaços...
 /.../
 Dize-me, inseto obscuro:
 Com que asas voaste
 De dentro de ti mesmo?
 Qual foi a tua iniciação?
 Qual é a tua sabedoria?”*²⁰⁹

Memória: casulo para reinvenção. A iniciação pela prática. A sabedoria, narrar-se.

[Voltar índice](#)

²⁰⁸ “Reinvenção”, Cecília Meireles: *Vaga Música*, 1942.

²⁰⁹ “Casulo”, Cecília Meireles, 1926, citado em *A Farpa na Lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*, de Valéria Lamego.

[NOTA 16]**CADES*****Campanha de Aperfeiçoamentos e Difusão do Ensino Secundário***

Num primeiro momento, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (C.A.D.E.S) mostrou-se uma grande incógnita para nós, pois os livros de história da educação não a descreviam, quando muito citavam sobre ela apenas algumas datas. Tínhamos somente como orientação o que os próprios professores haviam dito, sem muito conhecimento da legislação que a regia. No entanto, analisando o acervo de documentos da Biblioteca da Diretoria de Ensino de Bauru encontramos algumas referências em revistas e livros²¹⁰ publicados nas décadas de 1950 e 1960. Posteriormente, encontramos outros materiais referentes ao ensino de Matemática, principalmente os de Malba Tahan, o que nos permitiu traçar algumas características da CADES e de suas publicações.

[Voltar João Linneu](#)

[NOTA 17]

Na década de 1950, com a criação do Ministério da Saúde, o Ministério da Educação e da Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Cultura – MEC. Vinculado a esse ministério existia a Diretoria do Ensino Secundário, dirigida por Armando Hildebrand que, em sua formação, recebeu influência de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, responsáveis pelo movimento intitulado *Escola Nova*, que foi o demarcador de águas entre “escola nova” e “escola tradicional”. No documento-mestre desse movimento – *Manifesto dos Pioneiros de 1932* – transparece a importação, da Europa e dos Estados Unidos da América, de métodos e técnicas de ensino contrapondo-se aos conteúdos, bem como a dissociação entre educação e economia, instituindo-se uma visão extremamente otimista que pretendia a reconstrução social pela educação.

No governo getulista pregava-se a corrida à modernização e à industrialização e, conseqüentemente, a necessidade de elevar os padrões existentes à condição de padrões normais, ou seja, se fazia urgente, com o sentido de emergência real, completar as competências do ensino médio. As escolas surgiam e era imperioso treinar os professores até então leigos. Podemos vislumbrar essa urgência ainda em 1961, como destacado na figura 1.

²¹⁰ Revista EBSA – Documentário do Ensino, publicação da Editora do Brasil sob a direção de Carlos Pasquale e de Victor Mussumeci; e o livro “Cadernos de Orientação Educacional”, editado pela CONQUISTA Empresa de Publicações Ltda, para a CADES.

J a n e i r o

— 47

os colégios prestando contas da quitação da 1ª cota.

200 MILHÕES

Somados os 80 milhões de cruzeiros desta 2ª cota aos 40 da anterior, as suas parcelas perfazem, apenas, o montante de 60% da verba destinada ao pagamento da suplementação no ano findo, no total de 200 milhões de cruzeiros.

Desta forma, a diretoria da Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino e os Sindicatos a ela filiados, a cujos esforços deve-se, agora, o presente pagamento, comunica aos professores de todo o país que continuem a pugnar para que lhes sejam pagos, o mais breve possível, os restantes 80 milhões de cruzeiros a que têm direito.



ENSINO MÉDIO: MAIS 29 MIL PROFESSORES

RELATÓRIO APRESENTADO PELA
PROF.^a NAIR FORTES AO ENCON-
TRO REGIONAL DE EDUCADORES
DO RIO DE JANEIRO

De dezembro de 1942 até outubro de 1960, cerca de 29.184 diplomas de professores secundários foram registrados no Ministério da Educação e Cultura.

O recorde de registro de novos professores ocorreu em 1959, quando 4.512 diplomas foram averbados no MEC. No ano passado, até 1.º de outubro, o total de registro de diplomas ascendeu a 4.238, entre bacharéis, licenciados e doutores.

Estes dados constam do relatório apresentado pela Professora

Nair Fortes Abu-Mehro, no qual faz uma análise sobre a situação das Faculdades de Filosofia e a formação do magistério de nível médio no país.

A certa altura do seu trabalho, que foi escrito para o Encontro Regional de Educadores do Rio de Janeiro, promovido pela CNI e MEC, a Professora Nair Fortes diz o seguinte: "Supondo-se ter havido oitenta e quatro registros para doutores e especialistas, ficará o número de 20.100, que poderá ser dividido por dois (representantes a metade de bacharéis e a outra de licenciados), concluindo-se daí que há 14.550 licenciados capazes de se habilitarem ao registro de professores secundários, pois acham-se registrados apenas 9.750 professores diplomados por Faculdades de Filosofia, isto é, 4.800 menos dos habilitados".

INCONTROLÁVEL O CRESCIMENTO

— Mais eloqüente que a linguagem desses números, porém, — prosseguiu a Prof.^a Nair Fortes — fala a Campanha de Aperfeiçoamento à Difusão do Ensino Secundário — CADES — que, anualmente, organiza cursos de emergência, depois dos quais os candidatos se habilitam ao registro definitivo do professor, em grupos de matérias. Resta a realidade: precisamos de sessenta mil professoras neste ano para o ensino secundário e possuímos habilitados em Faculdades de Filosofia, menos de um quinto, ou sejam, 9.750.

— Ninguém pode sustar o crescimento do ensino secundário (não confundir o sentido específico em que o termo é aqui empre-

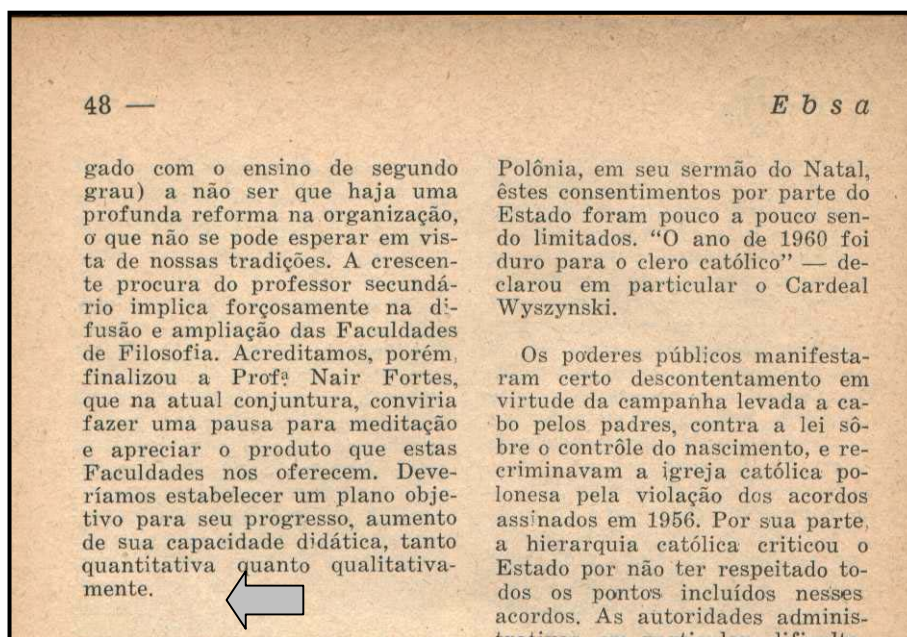


Figura 1: Revista EBSA nº 154 – Janeiro de 1961 – p. 47- 48

[Voltar João Linneu](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[NOTA 18]

Na década de 1950, surgem, então, diversos projetos dentre os quais destacamos a CADES, criada na gestão de Hildebrand na Diretoria do Ensino Secundário e no governo de Getúlio Vargas, a partir do Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953. A CADES tinha o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário, ou seja, tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e necessidades da época, conferindo ao ensino eficácia e sentido social, bem como criar possibilidades para que os mais jovens tivessem acesso à escola secundária.

Segundo o divulgado pelo INEP²¹¹, e como vemos na figura 2, para a consecução das finalidades da CADES, previa-se:

- “a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário;
- a concessão de bolsas de estudo a professores secundários para realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento, promovidos por entidades nacionais ou estrangeiros;
- assistência técnica a estabelecimentos de ensino secundário em fase de implantação ou reorganização;

²¹¹ Cf. www.inep.gov.br

- a realização de estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino, a fim de melhor ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio;

- a elaboração de material didático;
- adoção de providências destinadas à melhoria e ao barateamento do livro didático;
- a organização de missões culturais, técnicas e pedagógicas para assistência técnica e estabelecimentos distantes dos grandes centros;

- a elaboração e aplicação de provas objetivas para avaliação do rendimento escolar;
- o incentivo à criação de serviço de orientação educacional nas escolas de ensino secundário;

- a organização de um plano de concessão de bolsas de estudo a alunos intelectualmente bem dotados, porém, economicamente carentes;

- estudo de projetos de prédios, instalações, oficinas escolares e laboratórios adaptados às diversas regiões do país, bem como de novos tipos de mobiliário escolar;

- a realização, diretamente e em colaboração com órgãos técnicos federais, estaduais e municipais, de levantamentos das necessidades e possibilidades das diversas regiões do país quanto à localização de escola secundária;

- a divulgação de atos, experiências e iniciativas julgadas de interesse do ensino secundário;

- a promoção do intercâmbio entre escola e educadores nacionais e estrangeiros;
- o esclarecimento da opinião pública quanto às vantagens de uma boa educação secundária.”

LEGISLAÇÃO

Legislação Federal

DECRETO

Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (C.A.D.E.S.).

Artigo 1.º — Fica instituída na Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, a campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (C.A.D.E.S.).

Artigo 2.º — Caberá à campanha promover, por todos os meios ao seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no País, tendo por fim:

a) tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes, bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve conferindo, assim, ao ensino secundário mais eficácia e sentido social;

c) possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso às escolas secundárias.

Artigo 3.º — Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Campanha deverá:

a) promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário;

b) conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários, a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento, promovidos por outras entidades no País ou no estrangeiro;

c) colaborar com os estabelecimentos de ensino secundário em fase de implantação ou reorganização, proporcionando-lhes assistência de técnicos remunerados pela Campanha;

d) promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino, das várias disciplinas, a fim de melhor ajustar o ensino, aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio;

e) elaborar e promover a elaboração de material didático, especialmente áudio-visual, para as escolas secundárias;

f) estudar e adotar providências destinadas à melhoria e ao barateamento do livro didático;

g) organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas, para dar assistência a estabelecimentos distantes dos grandes centros;

h) elaborar e aplicar provas objetivas, para a avaliação do rendimento escolar;

i) incentivar a criação e o desenvolvimento de serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário;

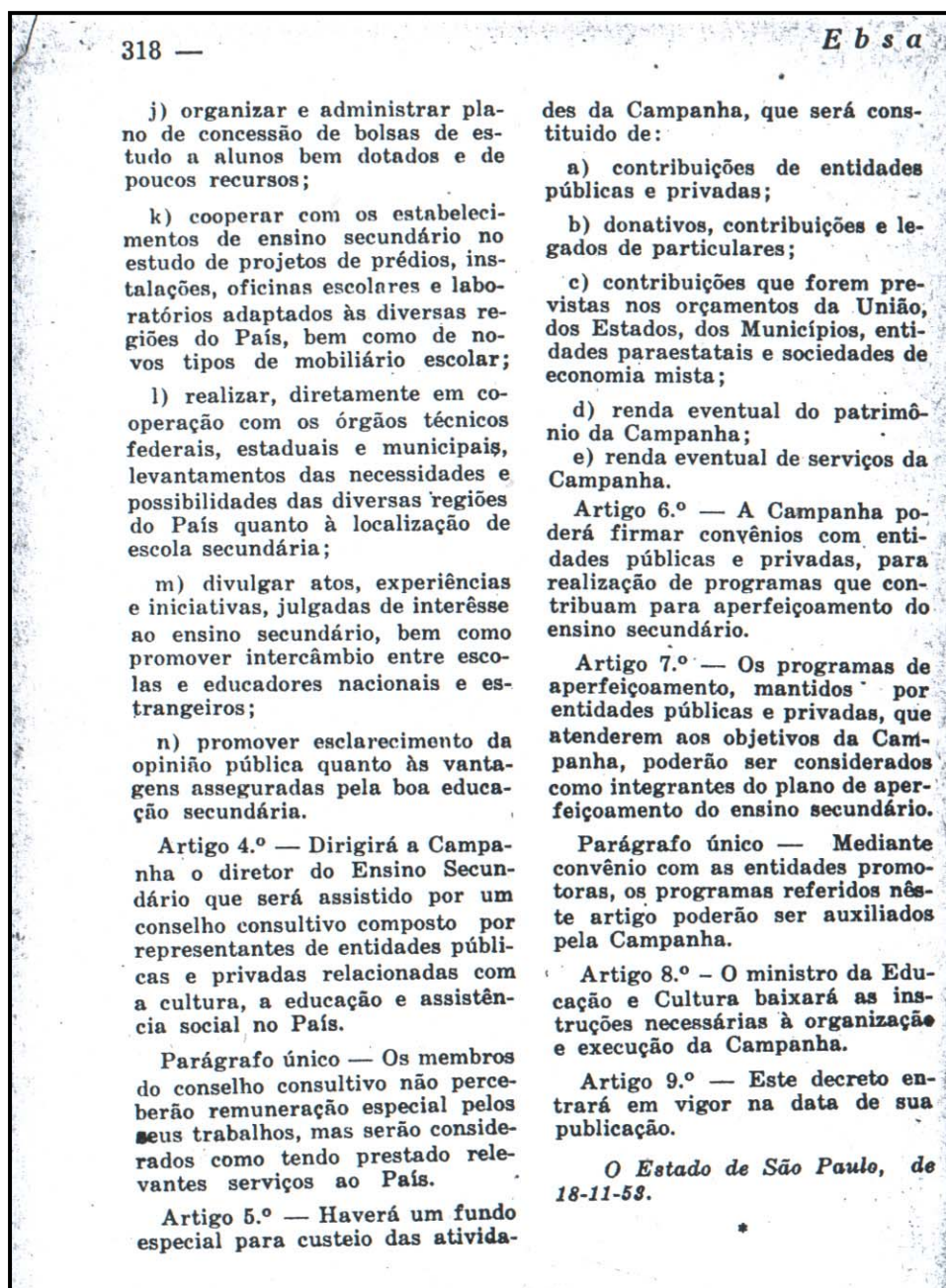
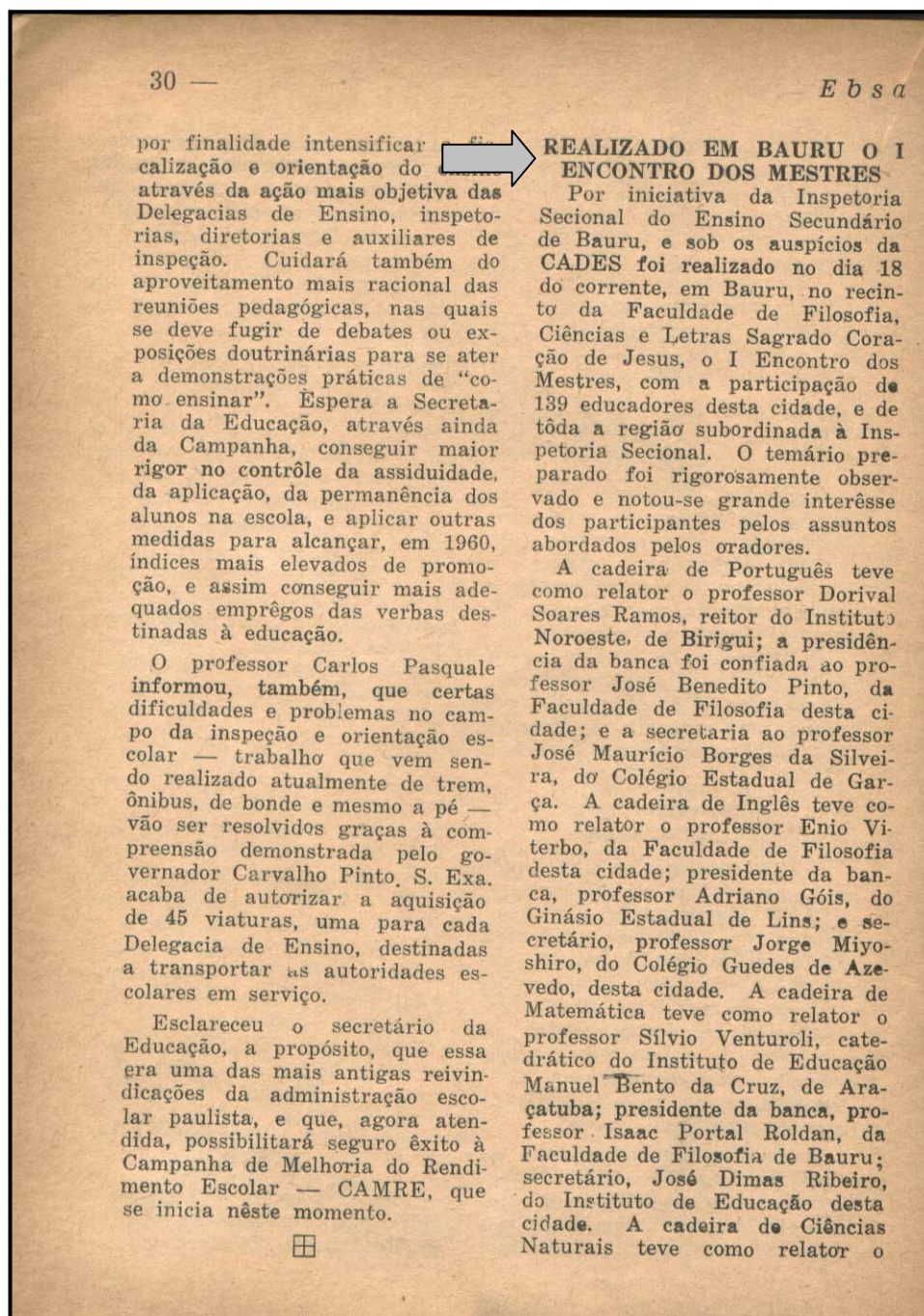


Figura 2: Revista EBSA nº 030 – Novembro de 1953 – p. 317- 318

Nas décadas de 1950 e 1960, a CADES prestou serviços à educação brasileira realizando cursos de treinamento para professores do ensino secundário, jornadas de diretores, simpósios de orientação educacional, encontros de inspetores do ensino secundário, cursos para secretários de estabelecimentos de ensino, bem como divulgando publicações, entre elas a “Revista da Escola Secundária”.

A coordenação da CADES situava-se à Avenida Rio Branco 115, 9º andar, na cidade do Rio de Janeiro, nesse tempo Estado da Guanabara.

A figura 3 apresenta um recorte referente a um dos simpósios oferecidos pela CADES:



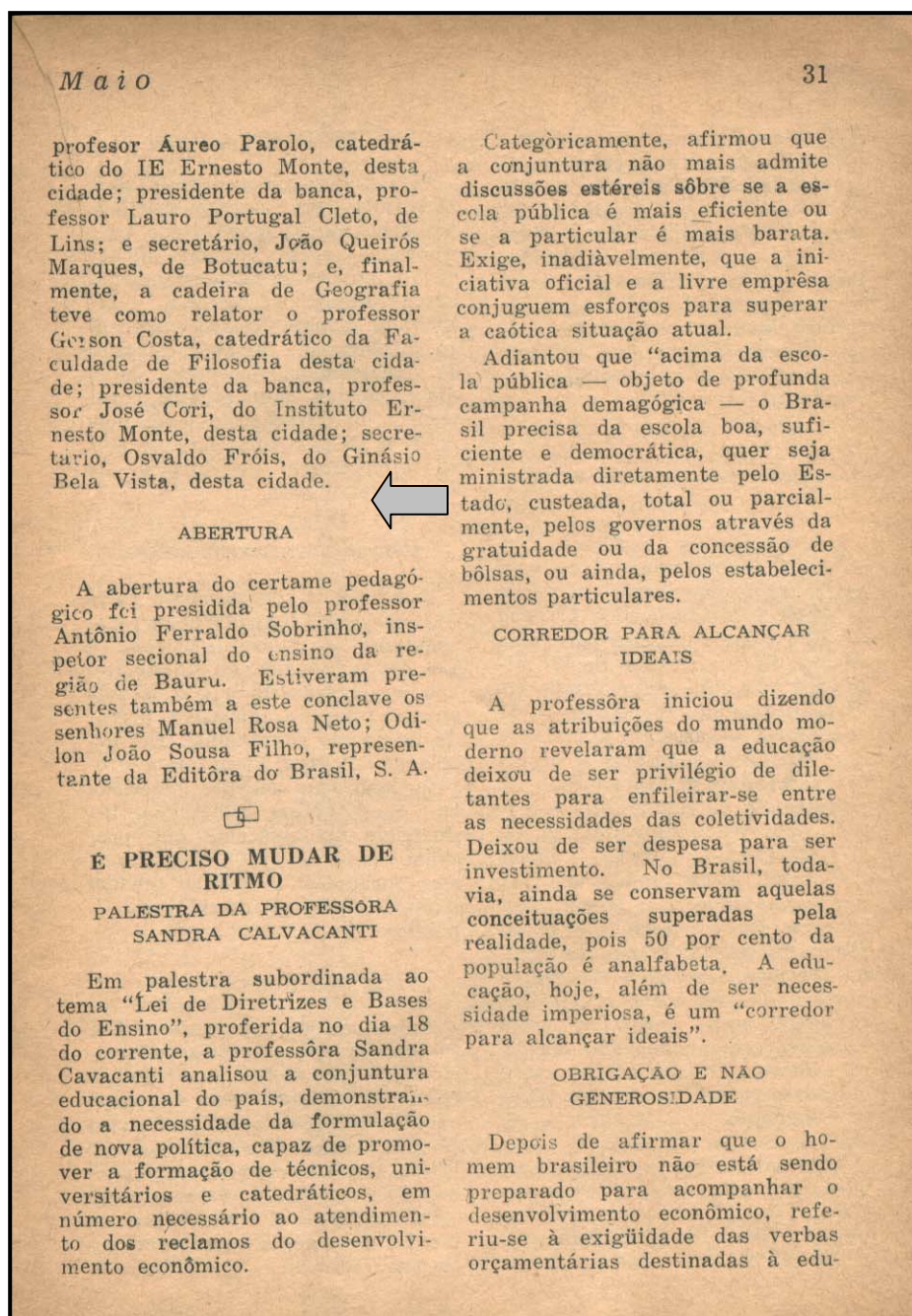


Figura 3: Revista EBSA nº 146 – maio de 1960 – p. 30 – 31

[Voltar João Linneu](#)[Voltar Vera](#)[Voltar Rubens](#)[Voltar Miriam](#)[Voltar Vilma](#)[Voltar Ana Maria](#)[Voltar Milton](#)

[NOTA 19]

À época haviam as Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário espalhadas por todo o país. Eram instâncias menores, responsáveis pela administração do ensino nas cidades, e subordinadas às Secretarias Estaduais da Educação. No Estado de São Paulo, destacamos a existência de Inspetorias nas cidades de Itapetininga, São Carlos, Bauru, Araçatuba, referenciadas em nossa pesquisa, nos depoimentos coletados.

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Vilma](#)

[NOTA 20]

A partir de 1956, a CADES passou a promover, nessas inspetorias seccionais, cursos intensivos de preparação aos exames de suficiência que, de acordo com a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, conferiam aos aprovados o registro de professor do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de licenciados por faculdade de filosofia. Esses cursos, geralmente, tinham a duração de um mês (janeiro ou julho) e eram elaborados a fim de suprir as deficiências dos professores, até então leigos, referentes aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos específicos das disciplinas que iram lecionar ou que já lecionavam.

Destacamos a figura 4:

J a n e i r o

— 45

pedidos de verificação prévia dos novos estabelecimentos devem dar entrada na Inspetoria Secional do Ensino Secundário, de acôrdo com a situação geográfica. O requerimento será dirigido ao chefe da Inspetoria, assinado pela pessoa física ou representante legal da pessoa jurídica que criou o ginásio, instruindo-se o mesmo com novas normas básicas.

NORMAS BÁSICAS

As normas básicas exigidas pela SPAE são as seguintes: 1) prova de idoneidade moral da pessoa física ou representante legal da pessoa jurídica mantenedora do estabelecimento; 2) indicação de um diretor responsável pelo funcionamento do estabelecimento e do qual serão exigidas duas provas: uma de competência e outra de idoneidade moral e social; 3) discriminação do corpo docente, com indicação do nome, disciplina e número do registro de cada professor, sendo que esta relação será acompanhada de declarações dos professores de que aceitam contrato de lecionar no estabelecimento; 4) prova de idoneidade moral e social do secretário escolhido; 5) prova de garantia de funcionamento do estabelecimento; 6) prova de direito ao uso do prédio para a finalidade em vista; 7) planta baixa dos diversos pisos do edifício, bem como fotografia da respectiva fachada; 8) planta de localização do edifício no terreno, com indicação da área livre e da área coberta de recreio e abrigo; 9) publicação oficial dos estatutos da sociedade mantenedora do estabelecimento e cópia do regimento interno dêste.

Para facilitar o encaminhamento dos requerimentos a Diretoria

do Ensino Secundário informa aos interessados que há uma Inspetoria Secional em cada Capital de Estado e mais as seguintes em cidades do Interior: Bauru, Campinas, Campos, Guaxupé, Itapetininga, Juiz de Fora, Londrina, Ribeirão Preto, Santa Maria, São Carlos, São José do Rio Preto, Três Corações, Taubaté e Uberaba.



NO ESTADO DO PARÁ

O MAGISTÉRIO APLAUDE A CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Graças ao plano de ação organizado pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, CADES, que abrange todo o país, o magistério paraense de nível médio realizou, durante o ano letivo passado, a experiência das mais positivas no âmbito de seu aperfeiçoamento. Entre as providências mais valiosas da CADES, assinala-se um campo em que os mestres do Pará de muito buscavam: o do aperfeiçoamento nos setores didático e pedagógico.

Quatro cursos especiais foram organizados com técnicos nas diversas disciplinas curriculares para os debates com seus colegas-alunos. Nos períodos de férias escolares, obtiveram grandes resultados os planos de trabalho racionalizados — conforme notícias enviadas ao Professor Gildásio Amado, diretor da CADES. A tarefa ficou a cargo da Inspetoria Secional de Ensino Secundário no Estado do Pará, com sede em Be-

Divisão Regional
de Ensino de Bauru
BIBLIOTECA

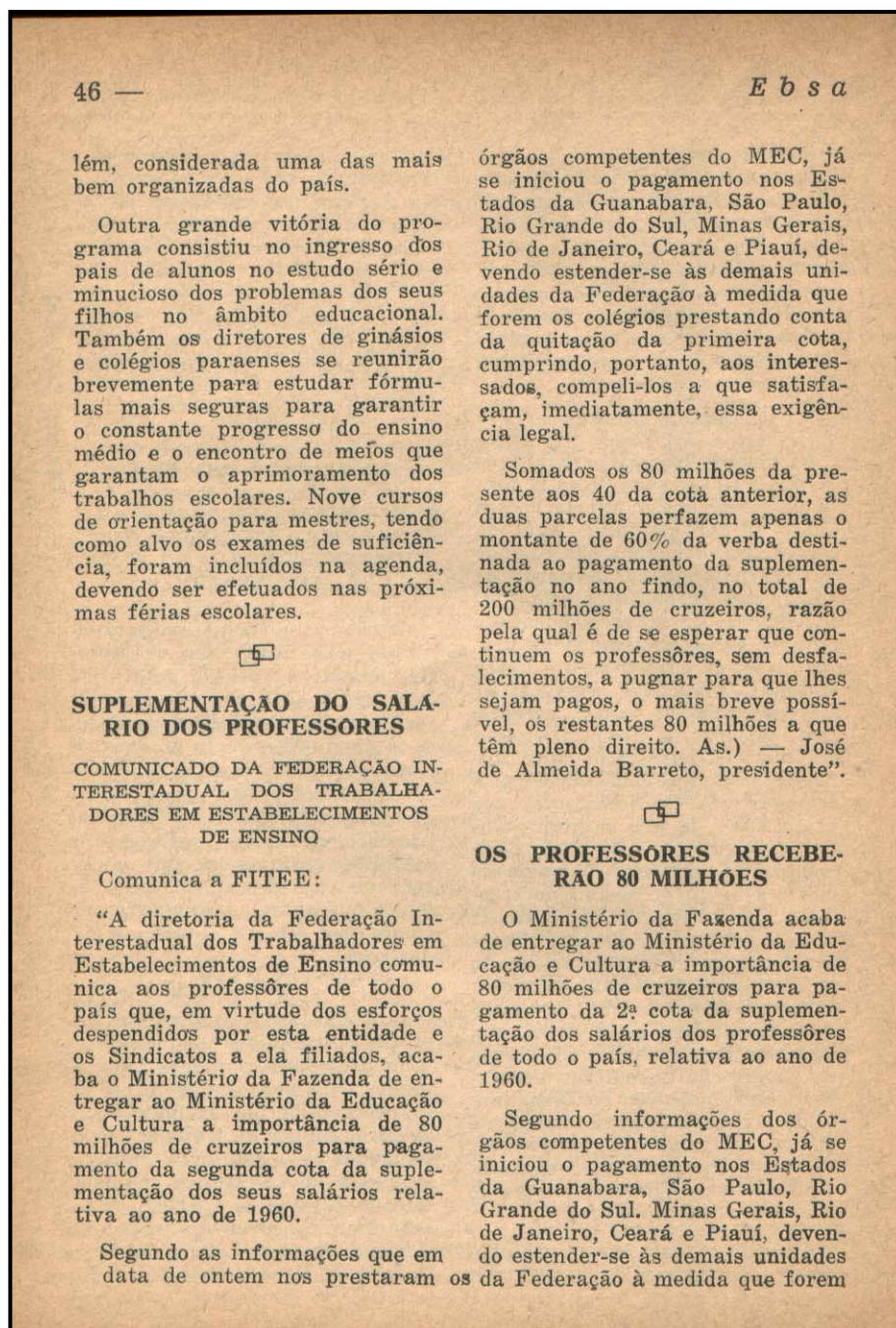


Figura 4: Revista EBSA nº 154 – janeiro de 1961 – p. 45 – 46

[Voltar João Linneu](#)

[Voltar Vera](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Vilma](#)

[NOTA 21]

Algumas obras foram escritas e divulgadas conforme a necessidade da CADES. Na área de Matemática, encontramos algumas delas:

- BEZERRA, M.J. **Didática Especial de Matemática**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, s.d.

- CHAVES, J. G. **Didática da Matemática**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1960
- HILDEBRAND, A. et al. **Como ensinar Matemática no curso Ginásial**: manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial no interior do país. São Paulo: MEC/CADES, s.d.
- MELLO E SOUZA, J. C. de, (MALBA TAHAN). **Didática da Matemática: A Matemática; seus conceitos e sua importância**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1957.

[NOTA 22]

As aulas e obras de Malba Tahan exerceram grande influência e foram muito significativas para os professores de Matemática. Conforme Oliveira (2001), o professor Júlio César de Mello e Souza tinha uma visão humanística de educação. Em suas obras citava Poincaré e outros autores ligados ao ensino da matemática pela descoberta. Conhecido como Malba Tahan, por oito anos lecionou pela CADES.

Júlio César de Mello e Souza – Malba Tahan foi catedrático da Faculdade Nacional de Arquitetura e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, docente, por concurso, do Colégio Pedro II e Diretor do Colégio Além Paraíba.

Foi um dos mais conhecidos educadores matemáticos e suas obras são referência em diversos países. É sempre lembrado pelo seu livro “O homem que calculava”.

(...) O educador Malba Tahan, retratou, em sua época, um perfil prático profissional que condizia com as características e os ‘apelos’ pedagógicos que apresentava em suas obras.

De fato, quer na sua postura e na ética profissional, quer na sua ‘roupagem’ de Malba Tahan, quer em palestras e conferências, quer nas citações de humanistas em suas obras, quer nas suas concepções sobre o método da resolução de problemas, quer nas suas brigas públicas em favor do ensino da matemática, quer em sua metodologia usada em sala de aula ou quer no combate específico ao algebrismo, Júlio César de Mello e Souza deixou, em sua época, um marco de perseverança, esperança, sabedoria, experiência e resistência, que hoje, direta ou indiretamente, se reflete na Educação Matemática Brasileira, através da leitura e análise de temas abordados na obra Didática da Matemática. (OLIVEIRA, 2001, p. 69)

De sua obra “Didática da Matemática: A Matemática; seus conceitos e sua importância.” (Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1957), produzida para os cursos da CADES, destacamos algumas características.

O livro é dividido em “pontos” referentes ao programa de Didática Especial da Matemática que Mello e Souza ministrava nos cursos da CADES. O primeiro ponto é “A

Matemática; seu conceito; sua importância”, dividido em seis capítulos e uma parte complementar:

- I – A Matemática e sua importância
- II – Origem do vocábulo Matemática
- III – Matemática ou Matemáticas?
- IV – A suposta aridez da matemática – O algebrista e o algebrismo
- V – A definição da Matemática
- VI – Finalidades da Matemática no curso secundário
- Parte Complementar: Artigos, Notas e Curiosidades

Neste livro, Malba Tahan baseia-se em textos que tratam a Matemática como a única ciência capaz de dar veracidade às demais e como a única capaz de explicar “os abismos mais obscuros”; fazendo citações que afirmam que a Matemática é independente dos fenômenos naturais e dos sentidos humanos, surge como uma força do pensamento para compensar a imperfeição dos sentidos. Para descrever as aplicações da Matemática na explicação de vários fenômenos naturais, cita Paul Montel: “A Matemática intervém mesmo para apaziguar a dor humana; o médico emprega-a no cálculo das dosagens, o bacteriologista na contagem dos micróbios e o cirurgião na forma das suas intervenções e na disposição dos pensos²¹².”

Na obra, cujo ritmo é empolgante, percebemos sua vasta cultura matemática e literária. Sem se preocupar com “linhas filosóficas”, discorre utilizando citações de Descartes, Poncairé, Ampère, Whitehead, Comte, Bertrand Russel, com o intuito de justificar suas afirmações sobre a natureza da Matemática e como deve ser seu ensino. Mostra, ainda, por ser um livro voltado ao “leigo” que passará a ser professor de Matemática, um cuidado extremo na definição das tarefas próprias a um professor de Matemática. No entanto, para ele, muitas vezes, não há distinção entre o matemático e o professor de matemática. Sobre suas considerações de natureza didática ressalta-se não haver referência a autores outros – ao contrário do que ocorre quando trata de Matemática, o que nos faz ousar e supor de que, com isso, tentava divulgar uma maneira própria, o modo como ele “idealizava” a atividade didática em Matemática diante de suas experiências em sala de aula com alunos ou alunos-professores.

Salientamos que essa obra, caso tenha conseguido atingir seu público alvo, o professor leigo em formação, trouxe consideráveis influências para a Educação Matemática, conforme Oliveira (2001).

Para ilustrar o que chama de “excesso de algebrismo e de irracionalidade”, cita um exercício de Matemática apresentado num exame de admissão e critica veementemente a obra

²¹² Curativos.

de Ary Quintella que trazia exercícios como: “escreva em algarismos romanos o número 25.000.469.966.”

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[NOTA 23]

Ao final do “Didática da Matemática”, encontramos o programa para a Didática Especial da Matemática, oferecida nos cursos da CADES voltados para a formação do professor de Matemática. Destacamos os tópicos do programa, como apresentados no livro de Malba Tahan:

“Didática especial da Matemática - programa aprovado pela C.A.D.E.S e adotado em todos os cursos de aperfeiçoamento em janeiro de 1958.

1 – Matemática; seu conceito; sua importância.

A matemática na escala dos conhecimentos humanos. O vocábulo Matemática e sua origem. Matemática ou Matemáticas? Porque devemos condenar a forma Matemáticas para designar a ciência. A suposta aridez da Matemática. O algebrismo e o algebrista. Inconvenientes que decorrem do algebrismo. Como definir a Matemática. Objetivos e finalidades da Matemática no Curso Secundário.

2 – O planejamento em Matemática.

Importância do planejamento para se atingir os objetivos. Plano de curso. Elementos que vêm figurar num plano de curso. Cuidados essenciais. Planos de unidade. As aulas teóricas e as aulas práticas. Cuidados essenciais para a elaboração de um perfeito plano de unidade. Plano de aula. Apresentação da matéria. Elementos que devem figurar num plano de aula. Condições que um bom plano deve atender.

3 – Direção da aprendizagem em Matemática: aspectos gerais.

Observações e críticas sobre alguns métodos obsoletos usados no ensino da Matemática (ditado, lição marcada, leitura em aula, simples preleção, etc.). A moderna metodologia. Técnica do ensino. Como atender às diferenças individuais. Estudo dirigido. O recurso do caderno controlado.

4 – A motivação em Matemática.

A motivação positiva em Matemática. A Matemática e a vida. Como dar vida aos problemas. Correlação com o real. Os problemas práticos. Capítulos da História da Matemática que interessam aos educandos. A Matemática e as outras ciências. A Matemática e a Linguagem. Atividades extraclasse. Como combater a antipatia pela Matemática. Como evitar, nos educandos, o chamado medo da Matemática.

5 – A exposição didática em Matemática.

A exposição didática, em Matemática, e seus aspectos essenciais. A visualização como elemento indispensável no decorrer da exposição. Como deve ser feita a exposição: simplicidade, precisão, rigor e clareza. Abusos que devem ser evitados. Os teoremas e sua apresentação. Casos interessantes para aplicação do método da redescoberta. Maneiras de conduzir o raciocínio. O interrogatório e sua técnica. Os problemas: análise, resolução e discussão. Resíduos de linguagem. Os cacoetes mais comuns entre os professores de Matemática: Entendeu? Tendeu? Está entendendo? Compreendeu? Não é? É evidente!. O vocabulário e o adiantamento da classe.

6 – Material didático para ensino de Matemática.

Sala-ambiente. O livro-texto. O caderno controlado. Uso das tabelas e formulários. Papel quadriculado. Estampas e gráficos. Como organizar um pequeno laboratório de Matemática. Modelos de figuras geométricas. Demonstrações feitas por meios materiais (figuras recortadas, fios de arame, balanças etc.). O quadro-negro. Noções históricas. Apresentação do quadro negro. Como destacar a solução de um problema. O emprego do giz de cor. Os sumários.

7 – Jogos: recreações e curiosidades matemáticas.

Rápidas considerações sobre a psicologia do jogo. Diferentes tipos de jogos. Jogos simples e jogos com material apropriado. Jogos individuais e jogos coletivos. Jogos com competição e jogos sem competição. Metodologia de alguns jogos simples de fácil aplicação no curso secundário: Perdi o bonde; A roda gigante; Apague o quadro; Professor versus turma, etc. Recreações e curiosidades matemáticas. Arranjos numéricos. Quadrados mágicos. Problemas curiosos. Sofismas, etc..

8 – Atitude do aluno em relação à Matemática e fatores concorrentes.

Apreciação sobre os fatores favoráveis: a) personalidade do mestre; b) material didático; c) objetivos bem definidos; d) correlação com o real; e) jogos e recreações adequadas e oportunas; f) motivação pelo trabalho. Apreciação sobre os fatores desfavoráveis:

a) atitude desinteressada do professor; b) método obsoleto; c) algebrismo; d) programa pesado e mal orientado; f) exercícios sem vida e sem interesse; g) insegurança no ensino, etc.

9 – Integração e fixação da aprendizagem em Matemática.

Os exercícios: como devem ser apresentados. As recapitulações. Recapitulação no final da aula. Recapitulação ao ser concluído o ensino de uma unidade. Jogos para a integração e fixação da aprendizagem. Jogos para memorização de certos conceitos ou de certas proposições. O estudo dirigido. As tarefas. Outros recursos para a integração e fixação da aprendizagem.

10 – Verificação da aprendizagem em Matemática.

Como pode ser feita a verificação da aprendizagem: a) ao terminar o ponto; b) depois de concluído o ensino da unidade. Caso em que o jogo pode servir para verificação da aprendizagem. Os testes de sondagem. O interrogatório e sua técnica. As provas mensais. O seu julgamento. Apresentação das questões. Verificação por meio de testes (provas objetivas). A prova clássica. A disposição das questões e apresentação da prova. O caso do rascunho ordenado. Vantagens e desvantagens de cada tipo de prova. As dissertações em Matemática.

11 – A investigação em Matemática.

O professor de Matemática e o interesse pela ciência. Métodos de investigação. Método analítico. O método sintético. A indução e dedução. A definição em Matemática. Definição por abstração. As noções não definidas. Os axiomas. Os postulados. Postulados famosos. O conceito de rigor.

12 – Algumas dificuldades que surgem no ensino da Matemática.

As dúvidas em Matemática. Dificuldades que oferecem, no ensino, certos pontos da Matemática: operações com números decimais, operações com números relativos; noções fundamentais da Geometria; conceito de número irracional, etc.

13 – Comentários e apreciações sobre os programas vigentes - as instruções metodológicas.” (p.157-163)

[voltar Rubens](#)

[NOTA 24]

A CADES também destacava o papel do orientador educacional, como pudemos perceber em algumas revistas e livros. O orientador educacional (O.E.), professor escolhido pelos pares de sua escola, tinha a função de orientar alunos e professores, psicológica e pedagogicamente, servindo também de mediador entre aluno-professor, professor-diretor e aluno-família. Para a formação do orientador educacional foram oferecidos diversos simpósios e seminários, como vemos destacado nos “Cadernos de Orientação Educacional”²¹³, publicados, provavelmente, entre 1958 e 1959, do qual fazemos a seguir uma breve análise²¹⁴.

O caderno é subdividido em doze outros cadernos independentes. Surgiu com o intuito de orientar a implantação e o desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino de grau médio.

Após julho de 1957, quando, em São Paulo, ocorreu o primeiro Simpósio de Orientação Educacional, surgiram alguns conceitos básicos necessários para tal tarefa na escola. Muitas orientações também foram difundidas pelo Rádio, durante os cursos de orientação para os professores promovidos pela CADES, em colaboração com o Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação e Cultura. Desse modo, foram organizados, nessa coleção de cadernos, os depoimentos e lições de algumas autoridades educacionais da época.

Os cadernos de Orientação Educacional deste volume são:

1 – A orientação educacional de adolescentes – resultante da conferência pronunciada no Curso de Orientação Educacional do Colégio do AR – Rádio MEC - por Maria Junqueira Schmidt.

2 – Fundamentos Filosóficos da Orientação Educacional – de Maria de Lourdes Sousa Pereira – conferência pronunciada no Curso de Orientação Educacional do Colégio do AR – Rádio MEC.

3 – Relações do orientador com o diretor e professores, com o aluno e sua família – de Doris de Mello Brito – conferência pronunciada no Curso de Orientação Educacional do Colégio do AR – Rádio MEC.

²¹³ Cadernos de Orientação Educacional 1 A 12. MEC/CADES. Ministro do MEC: Clóvis Sagado, Diretor do Ensino Secundário: Gildásio Amado. Editado por CONQUISTA, Empresa de Publicações, LTDA. Para a CADES.

²¹⁴ Nas citações, preservamos a ortografia da época.

4 – A orientação educacional e a experiência americana – de Fany Tchaicowsky – conferência apresentada no 1º simpósio de Orientação Educacional em São Paulo.

5 – A orientação educacional e a experiência francesa – de Mère Marie Alphonse Cabornne O.S.U. – conferência proferida no 1º simpósio de Orientação Educacional, realizado em São Paulo – julho de 1957.

6 – Preparo técnico e condições de estágio – Pe. Antonius Benko - conferência proferida no 1º simpósio de Orientação Educacional, realizado em São Paulo – julho de 1957.

7 – Objetivos da Orientação Educacional – de D. Cândido Padim O.S.B. - conferência proferida no 1º simpósio de Orientação Educacional, realizado em São Paulo – julho de 1957.

8 – Diretrizes para a orientação educacional nas escolas médias – Emília de Mello Ribeiro – conferência pronunciada na 1ª jornada de Diretores, Porto Alegre, 1957.

9 – Orientação Educacional e Educação Sexual – Maria Junqueira Schmidt – conferência pronunciada no Curso de Orientação Educacional do Colégio do AR – Rádio Ministério da Educação e Cultura.

10 – Atuação do orientador junto ao adolescente – Lays Esteves Loffredi - Conferência proferida na Semana de Orientação Educacional do Distrito Federal.

11 – Conveniência e integração da orientação educacional na escola secundária – Pe. Antonius Benkö – Conferência proferida na 1ª jornada de diretores de Porto Alegre.

12 – Orientação educacional – Aracy Muniz Freire – conferência pronunciada no curso de Orientação Educacional do Colégio do Ar – Rádio Ministério da Educação e Cultura.

Nestes textos é, de modo geral, destacado o histórico da orientação educacional no Brasil, definindo-se, em particular, a do adolescente. Desse modo, delineiam-se as tarefas do orientador educacional (agir em conjunto com a direção e com os professores da escola) e definem-se como deve ser sua personalidade:

O Orientador Educacional deve personificar um ideal... ser na escola mensagem viva de um ideal de vida, isto é, possuir fins bem definidos e meios bem adequados.

O Orientador Educacional deve ser como uma aparição do amor e da verdade.

A presença do Orientador Educacional na escola deveria suscitar a preocupação da vida moral; sua figura – testemunho deveria significar dever, consciência, correção, verdade, fé; figura, todavia, sempre acessível, acolhedora e humana.

As características relativas ao tipo de pessoa com quem o O.E. tem que trabalhar, situando o adolescente, são definidas a partir de três modelos: o de Rousseau (bondade), o de Spencer (animal), o de Watson (reflexos-instinto), sendo reforçado que nenhum desses descreve plenamente o homem a ser educado.

É indivíduo capaz de refletir sobre sua realidade atual e sobre o que poderá vir a ser, que se sente com responsabilidade pelo seu destino (que se vê com poder de responder por si agora e pelo seu fim).

Defrontamo-nos: com o ‘homem eterno’ de Chesterton; com o ‘cidadão de dois mundos’, de Willmann; isto é, com o homem natural e espiritual. Mas o homem, em questão, que constitui nossa preocupação é, como no início falamos, o homem numa das etapas da vida, na adolescência.

É destacado que a formação do adolescente envolve dois aspectos: a sua auto-realização e o auxílio do orientador.

Os valores supremos a serem alcançados são: a beleza; o bem; a verdade e a unidade. A beleza forma o artista, que através das técnicas e das práticas chega à criação de arte (idéia informada na matéria).

O bem forma o herói, o homem de caráter que, através dos hábitos (volitivos e mecânicos), realiza a ação moral (idéia infundida na vontade).

A verdade forma o sábio que através dos conhecimentos chega à realização da ciência.

A beleza, o bem, a verdade e a unidade formam o santo que através da graça atinge, em Deus, a supremacia desses valores.

O artista, o herói, o sábio e o santo realizam o máximo das vocações humanas; mas entre elas figuram as vocações comuns, tão nobres quanto elas desde que cada qual se realize segundo suas capacidades no meio natural e sobrenatural.

A julgar pelas orientações, o método a ser utilizado pelo O.E. é o “psicológico-lógico”, visto como adequado à adolescência. Esse método consiste em levar o adolescente a pensar consigo mesmo, alertando sobre o uso excessivo e incoerente de técnicas metodológicas, pois a mecanização deve ser evitada.

Algumas características que o educador, futuro orientador, deve ter:

*Está preparado para esta missão o orientador que **vive sua filosofia e têm a mística** capaz de o impulsionar, com amor, no desempenho de suas funções, que **compreende a nobreza de seu trabalho** e não vai além dos limites que lhes são impostos pelo respeito à pessoa de quem ele orienta, enfim o orientador que oferece ao orientando **auxílio esclarecido para o árduo trabalho de auto-realização**.* (os grifos são do autor do caderno)

Entre todas as possíveis relações que o orientador deve estabelecer, na escola, são ainda esboçados alguns traços do “Binômio Orientador-Diretor”. Duas hipóteses são distintas: o diretor reconhece e valoriza a atuação do O.E.; o diretor apenas reconhece o O.E. como uma “exigência legal”. Diante dessas hipóteses, são destacados os pontos que são considerados mais importantes de cada uma delas e não são deixadas de lado as obrigações do orientador. Também é tratado o “Binômio orientador-professores”, sendo ressaltado que, independente de qualquer hipótese, o O.E. deve sempre priorizar a harmonia (política da boa vizinhança) e a colaboração entre as partes (O.E. e professores).

Nestes textos percebemos que, muitas vezes, insiste-se na necessidade do O.E. sobretudo devido às novas condições sociais e a urgência dos alunos receberem uma nova orientação pois começam a surgir problemas: maior número de alunos, a procura por profissões liberais, a democratização dos Liceus, a mudança do “tipo de aluno” e os primeiros casos de delinqüência nas classes. Ainda:

A orientação educacional surgiu como resultado dos numerosos movimentos sociais, educacionais e psicológicos entre os quais podemos salientar os seguintes fatos: o laboratório de psicologia fundado por Wundt em 1879, em Leipzig; a aplicação de testes mentais por Cattell, nos E.U., em 1896; primeiro escritório de Orientação Profissional em Munich, em 1902.

Como forma de contextualizar o surgimento do O.E., nestes cadernos, encontramos a descrição do movimento de Orientação nos E.U.A., desde seu início, em 1908 até 1918, além de consideração acerca do reconhecimento da orientação educacional e de sua constituição como processo e como serviço profissional, que ocorreu mais efetivamente nos E.U.A. a partir da década de 1940. É reforçado que o papel principal da orientação é de conhecer (individualmente) e “fichar” os alunos. Também o movimento de orientação na França é evidenciado, pois neste país a orientação educacional, ao contrário dos E.U.A., não é oficializada, e somente será efetivada (ainda que de maneira informal) com a reforma do ensino, estando a cargo dos “psicólogos escolares”. Sendo assim, é destacado que o O.E. deve ter um preparo teórico e técnico para assumir suas funções com o que se afirma que é preferível uma escola ficar sem ele do que colocar pessoas despreparadas para a missão. Mas a formação do orientador não deve ser somente teórica e técnica, deve também ser moral:

O programa da sua preparação não pode negligenciar a formação da personalidade interior, e particularmente, sua formação moral. Sem tal formação integral o orientador não estará habilitado a realizar aquela tarefa que os pais e uma sociedade verdadeiramente cristã esperam de sua parte.

Desse modo, as características da formação teórica (preparo técnico) e da formação prática (condições de estágio) descritas, são:

1. Formação teórica: num curso, devem ser fornecidos os conhecimentos básicos e não toda a literatura. A formação deverá ser de, no máximo, cinco anos (o que seria uma medida extremista).

O orientador, por lidar com pais e professores, deverá estar munido de conhecimentos amplos de pedagogia e de psicologia, além de ter uma formação universitária (com o que garantiria o respeito por parte dos pais e alunos).

Desse modo, o orientador deve ser formado por uma Faculdade de Filosofia e passar por uma especialização, em nível de pós-graduação, pela mesma faculdade. Como solução para viabilizar esta formação é proposto que no curso de Pedagogia os dois primeiros anos sejam de formação geral/básica enquanto que nos outros dois, os alunos optem entre seguir a O.E. mais os estágios ou Pedagogia geral. Outra solução plausível seria fornecer um curso de especialização, de um ano, para o bacharel em pedagogia, o que para outros licenciados não seria permitido. Nesta especialização seriam oferecidas Didática Geral e Especial, além de (baseado nas disciplinas do curso de pedagogia da Universidade Católica de São Paulo e do Rio de Janeiro) princípios e prática da orientação educacional e profissional, psicologia educacional; técnicas do exame psicológico; noções de psicopatologia e de psiquiatria; estatística aplicada. Defendia-se, ainda, que a universidade deveria ter flexibilidade em seu currículo para melhor adequá-lo à formação do O.E e que outros licenciados poderiam atuar como O.E., desde que indicados por pais, professores e diretores, principalmente, por mostrarem a vocação em ser educador, por agirem como um pedagogo que não trabalha movido por questões financeiras.

Seria muito triste o estado da educação no Brasil se entre os professores, mesmo não formados em pedagogia, não houvesse um número suficiente dos que se dedicam de corpo e alma à verdadeira educação.

2. Formação prática: o O.E. não poderia ter somente aulas teóricas. Deste modo, devem ser oferecidos estágios supervisionados; os estágios também serviriam para a seleção de candidatos.

Para os não formados em pedagogia, devido à exigência, no estágio, de conhecimentos específicos, o curso somente poderia ser feito após alguns anos de experiência em sala de aula. Os orientadores em formação devem participar de uma “prática passiva”, o que corresponderia a uma “experiência de terapia pessoal”.

No texto de D. Cândido Padim encontramos ressaltado que, no Brasil, são poucas as experiências com O.E. e que algumas finalidades estão sem definições, bem como são lacunares algumas características de sua atuação, principalmente no que diz respeito à sua formação. Desse modo, tenta-se conceituar o que é orientação educacional, distinguindo claramente tanto as interpretações que pecam por deficiência como as que pecam por excesso. Destacam-se as deficiências:

1 – o orientador fica responsável por solucionar os casos de indisciplina apenas ou como organizador de festinhas e excursões.

2 – uma de suas principais tarefas acaba sendo a orientação dos alunos nos estudos, com o que estaria sendo transferida a responsabilidade do professor para o orientador.

3 – peca-se por excesso quando são atribuídas tarefas demais aos orientadores, transformando-os em “verdadeiros diretores espirituais”; ou seja, concebendo-o como responsável por difundir preceitos religiosos aos alunos.

Sendo assim, afirma-se que essas posições são unilaterais, pois o O.E. deverá incluir alguns elementos de cada setor descrito anteriormente:

Assim, incluirá o serviço de O.E. em sua atuação normas gerais referentes à disciplina, às atividades extracurriculares e extra-escolares; à direção do estudo, à retificação da conduta moral e psicológica do educando, sem, no entanto, assumir especificamente a tarefa de cada um desses setores.

Salienta que a orientação educacional se impôs como exigência do incoercível surto industrial deste século, definindo a função como:

um serviço permanente, organizado na escola em bases científicas e técnicas, destinado a promover o melhor ajustamento possível de cada aluno à vida escolar, com o objetivo de encaminhá-lo à sua plena realização vocacional.

Destaca, ainda, como fundamental que: “ a O.E. feita fora da escola só poderá ser supletiva, podendo-se aceitá-la quando não houver meios de criá-la na comunidade escolar, sofrendo então as deficiências inevitáveis causadas pela radicação do seu meio natural.” O O.E. também deve, ainda, cuidar da orientação vocacional do aluno, não deve ser confundido

com o professor ou diretor e, finalmente, deve contribuir para a harmonia do ambiente escolar.

Nestes cadernos, encontramos que a orientação dentro da escola deve ser sem pressa, mas sem pausa.

No ato de educar, face a face com a juventude, o professor afirma a aptidão para assumir interiormente cada uma das atitudes essenciais do espírito humano e para induzi-las no educando, numa intercomunicação, reciprocamente criadora. Na coincidência desses momentos de participação e liberação espiritual, a educação se efetiva e o mestre se faz educador.

Também encontramos como um dos objetivos do O.E. aquele de contribuir para o ajustamento sexual e, principalmente, combater, aliado à família, a visão deturpada do amor, difundida pelo cinema e literatura sensacionalista; devendo possibilitar, através de um “treinamento sistemático”, a disciplina das energias do sexo dos adolescentes.

Em que consiste esse treinamento na escola secundária? Educação sexual é conhecimento da missão do amor mas é também formação de hábitos de generosidade de sacrifícios, de coragem que habilitem o adolescente a vencer às tentações inerentes ao alvorecer da sexualidade.

Deste modo, num dos textos dos cadernos, o amor é definido como um sentimento praticamente perfeito e que o prazer sexual deve ser unido a ele. Sendo assim, fica estabelecido que, na escola, a orientação sexual deve refinar os sentimentos dos adolescentes, que já chegam confusos na escola secundária. A educação sexual deve ser positiva:

não insistir demais no que é mal (sic), acenando com doenças, castigos, inferno; mas fazer admirar a grandeza do amor-sentimento, sua estabilidade, sua beleza moral, sua eficácia espiritual.

Para a formação do O.E., é salientado que ele deve reconhecer que as amizades na adolescência devem ser objeto de orientação e que se faz necessária a discreta fiscalização, principalmente quanto ao homossexualismo.

O perigo do homossexualismo é mais sério entre rapazes, embora também aqui é passageiro. É assaz conhecida esta verdade: ‘no caminho que conduz o homem da sua mãe à sua mulher, ele encontra primeiro o homem.’

Desse modo, para o ajustamento sexual dos jovens, sugere-se o ingresso no escotismo, o que deve ser orientado à família pelo O.E.

O orientador educacional é o mestre a quem está afetado, especificamente, a formação do caráter do adolescente.

Nestes textos, também discute-se a escola dos tempos modernos, principalmente apontando suas falhas, com o intuito de detectar algumas tarefas que devem ser cumpridas pelo O.E.: a escola secundária falha em não favorecer o íntimo convívio entre professores e alunos, dificultando a formação integral dos jovens. Dessa forma, é tarefa do orientador unir a escola aos elementos humanos que influenciam no processo educacional. Então, a função do O.E. será a de promover a orientação: educacional, vocacional, individual, higiênica, econômica; para isso deve estar, reitera-se, técnico e moralmente preparado.

Nestes cadernos, a existência do O.E. é defendida veementemente, pois mais um aspecto da escola dos tempos modernos impõe-se: os alunos têm que ceder seu espaço rapidamente para a outra turma e os professores têm que correr para suas próximas aulas em diversas outras escolas, perdendo-se a proximidade que auxiliava os discentes em seus estudos. Além disso, destaca-se a necessidade da orientação, pois as escolas estão recebendo, cada vez mais, jovens “desajustados” e “nervosos”. Visto que a sociedade atual dificulta a transcendência do homem, o O.E., principalmente nos EUA, deve insistir no ajustamento psíquico, no desenvolvimento, na orientação afetivo-dinâmico e na orientação vocacional.

Diante disso, define-se:

A orientação educacional poderá ser agora descrita como um processo educativo pelo qual se assiste ao educando a fim de que ele possa obter pleno rendimento das atividades escolares, resolver suas dificuldades emocionais, formular e realizar planos conforme suas capacidades e interesses, e assim atingir mais harmonicamente o fim de toda educação, isto é, o bem-estar da escola, na vida e na eternidade.

Algumas considerações finais são esboçadas. Nelas reitera-se que o O.E. deve ser professor, com o que se valoriza sua experiência com alunos, e deve ter uma cultura geral ampla. Mais do que as técnicas e conhecimentos, a personalidade do orientador deve ser o fator principal em sua missão, transmitindo amor e compreensão à mocidade, tolerância, espírito de justiça, alegria, simpatia e bom humor. Deve, ainda, primar pela qualidade de sua vida, procurando fazer o que lhe dá prazer e satisfação; deve cuidar de sua higiene mental; deve se satisfazer com seu trabalho, procurando perceber o cumprimento de sua missão refletida nos bons acontecimentos dos educandos.

O orientador ideal é o professor de espírito justo e disciplinado, de bonito físico, agradável, delicado e cortês, de boas maneiras, honesto, controlado e tolerante.

Missão das mais nobres a do orientador. Estamos prontos para a luta. Vamos agir com confiança, persistência, coragem e ânimo forte, conseguiremos a vitória.

[NOTA 25]

Aos poucos, percebemos que as realizações da CADES vão desaparecendo, principalmente nas notícias da Revista EBSA, com destaque apenas dos exames de suficiência, ainda em 1965.

No final da década de 1960 surgem as primeiras faculdades no interior, tornando os cursos e o exame de suficiência promovidos pela CADES desnecessários, posto que sua função de agilizar a formação de quadros não foi suficiente para torná-la uma interventora para a formação continuada, do que pouco se falava à época²¹⁵. Em 1971, com a nova LDBEN, o exame de suficiência perde sua validade.

De maneira localizada e contextualizada, ousamos afirmar que a formação do professor de Matemática do interior de São Paulo deu-se de modo diferenciado em relação a da Capital. Isso ocorreu, principalmente, devido às dificuldades impostas pelas dimensões brasileiras e pelas características rudes que “os sertões” apresentavam num passado não tão distante. Desse modo, enquanto na Capital constituíam-se os grandes centros acadêmicos para formar o professor de Matemática, no interior somente a CADES restava como alternativa.

[Voltar índice](#)

[Voltar João Linneu](#)

[Voltar Rubens](#)

²¹⁵ Cf. Magnani (apud Garnica, 1992, p. 23), os projeto de formação continuada, entretanto, (re) surgem ao final da década de 1970, notadamente no governo de Paulo Maluf. Suas funções, nesse ressurgimento, parecem ser mais um paliativo à crise financeira que começa a atingir com bastante clareza a profissão docente do que, realmente, um processo de formação em serviço. A oferta dessa “formação continuada” parece, então, visar a responsabilizar o professor pelas precariedades do sistema de ensino (o que justificaria os baixos salários).

Referências

- BEZERRA, M.J. **Didática Especial de Matemática**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, s.d.
- CHAVES, J. G. **Didática da Matemática**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1960
- HILDEBRAND, A. et al. **Como ensinar Matemática no curso Ginásial**: manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial no interior do país. São Paulo: MEC/CADES, s.d.
- MEC/CADES. **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: CONQUISTA, s.d.
- MELLO E SOUZA, J. C. de, (MALBA TAHAN). **Didática da Matemática**: A Matemática; seus conceito e sua importância. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1957.
- OLIVEIRA, C. C. de **Do menino “Julinho” à “Malba Tahan”**: uma viagem pelo oásis do ensino da Matemática. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2001.
- PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990
- REVISTA EBSA**. Rio de Janeiro: MEC, nov.1953 a nov. 1965. Mensal.

Sites:

<www.inep.gov.br> Acesso em 02 mai 2002

[Voltar índice](#)

Bibliografia Consultada

- BEZERRA, R.C. **Experiências e vivências no CEFAM**: algumas contribuições para a formação de educadores. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.
- FAZENDA, I. **Educação no Brasil anos 60**: O pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1988
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 6^a ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- MELCHIOR, J.C.A. **A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil**. 1972. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1972.
- MELLO E SOUZA, J. C. de, (MALBA TAHAN). **Técnicas e Procedimentos no ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1957

MENDES, D.T. **Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 68, p. 493-506, set./dez/1987

PELEGRINO, M.R. **Metodologia da Aritmética**. Jaú, SP: Gráfica Paulista, 1961

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 9^a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROSA, M.G. **O ensino superior em Bauru (SP)**. 1973. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNESP, Marília, 1973

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997

[Voltar índice](#)

[Voltar introdução](#)

Ponto de Fuga: “Matemática Moderna”

*“Drls? Faço meu amor em vidrotil
nossos coitos são de modernfold
até que a lança de interflex
vipax nos separe
em clavilux
camabel camabel o vale ecoa
sobre o vazio de ondalit
a noite asfáltica
plkx”²¹⁶*

Conjunto de experiências várias, memórias dispersas: grupos escolares, grupos de amigos, anéis de noivado, corpos que iam e vinham levados pelos trens. A essência, o tratamento de formas: Conjuntos fechados, grupos abelianos, anéis de polinômios, corpos ordenados. Ninguém se entendia, e o interior continuava recuado, com todo mundo se entendendo. Nomes e situações se entrecruzam. São leis, livros, guerras e foguetes: grandes mercados.

Sangiorgi, Castrucci, livros e mais livros didáticos que os professores seguiam à risca, como conta Ana. Augusto, que começou a lecionar em 1964 concorda: naquela época começou a Matemática Moderna e Sangiorgi era o papa. E só se falava em Matemática Moderna (que já havia estado presente na formação de Ana, na década de 1960, pois, diz ela, teve professora vinda da USP). Mas mesmo na USP esses conteúdos não estavam presentes na formação, lembra Linneu: “Na década de 1960, fui convidado para lecionar Álgebra Moderna na Faculdade de Ciências e Letras de Penápolis. Falava-se muito em Matemática Moderna, Teoria dos Conjuntos, Teoria dos Grupos, assuntos que na Faculdade, de meu tempo, não se cogitava. Na escola secundária, o modismo era Teoria dos Conjuntos. A primeira noção de Teoria dos Grupos que tive foi com o professor Omar Catunda, meu professor de Análise, em suas aulas extras. Tenho ainda um caderno de anotações sobre o assunto. Ao iniciar as minhas aulas, haviam decorridos mais de 20 anos que tinha iniciado esse estudo com o professor Catunda. Tinha lido muito sobre o assunto, posteriormente. Desse modo, como livro texto adotei o livro do L. H. Jacy Monteiro, que foi meu colega de turma.”

*“Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!”²¹⁷*

²¹⁶ “Os materiais da vida”, Carlos Drummond de Andrade in *Na praça de convites: Antologia Completa*.

²¹⁷ “Nosso tempo”, Carlos Drummond de Andrade in *Amar-Amoro: Antologia Completa*.

Vilma fez vários cursos com Osvaldo Sangiorgi. Os educadores iam, davam cursos e vendiam os livros que queriam vender. “O Sangiorgi era bem conhecido, os professores gostavam dele, seus livros eram bem aceitos, mas ele usou muito a gente (para poder fazer os seus livros, aproveitava nossas idéias). Eu sofri a mudança da Matemática Moderna e senti que não tinha muito preparo. Todo professor sofreu com a introdução da Matemática Moderna, pois se sentia despreparado. Hoje, eu percebo que perdemos muito tempo”. Vera tem certeza disso: “Perdemos muito tempo ensinando conjuntos para os alunos. Eu também caí nesse erro. Achava bonito, interessante, então ficava ensinando detalhadamente a teoria dos conjuntos. Eu poderia ter sido mais rápida com aquilo e deveria ensinar outras coisas mais úteis. Achava lindo aquela teoria dos conjuntos... Realmente perdemos muito tempo”.

E quanto ao despreparo?, emenda Miriam, “Lembro que para meu concurso de efetivação, me preparei com o Cid Guelli, tendo aulas particulares em sua casa em São Paulo. Eu e o Rubens tivemos quarenta aulas com o Cid Guelli: trinta, logo após nossa inscrição no concurso, as outras dez deixamos para as vésperas das provas. Nós ficamos em torno de quinze dias em São Paulo. Tínhamos que estudar trinta e três teses para a prova escrita do concurso; eram muito difíceis e conseguimos fazer apenas dezessete delas. Estudamos muito: nas horas vagas, à noite... O Sangiorgi havia feito uma reunião conosco e dito que nós, professores do interior, não teríamos muitas chances porque estava sendo introduzida a Matemática Moderna e só os professores de São Paulo estavam tendo aulas disto. Havia uma diferença muito grande entre a formação do professor do interior e o da capital. Não tínhamos faculdades, eram pouquíssimas. Então, ele nos deu umas apostilinhas, para eu e o Rubens estudarmos. Ele estava introduzindo essa teoria, que vinha da França, na USP em São Paulo. E nós do interior sem ver nada.” Do Sputnik, do SMSG, do GEEM, Rubens lembra bem, e afina-se com o time: “A Matemática Moderna, como um movimento, foi de muita importância na Matemática. No entanto, foi implantada sem o devido preparo, tanto da clientela como do professor. A Matemática Moderna é um acabamento, um refinamento. Mas a estrutura, a base da Matemática, tem que ser o velho arroz com feijão da Matemática, sem dúvida nenhuma”.

“Nós, professores”, conta Milton, “protestávamos, mas o que a gente falava não encontrava eco. Infelizmente, a gente estava aqui e as decisões estavam lá. Começava-se a ensinar Teoria dos Conjuntos e não se dizia para que servia; no primeiro dia de aula dava Teoria dos Conjuntos, de repente parava e voltava na Matemática tradicional e não fazia

ligação nenhuma para que servia aquela teoria para o ensino da Matemática. Isso perdurou por muitos anos e perdemos muito tempo com essa coisa”.

Essa coisa: perdemos muito tempo com essa coisa?

*“/.../ é sempre no presente aquele duplo,
é sempre no futuro aquele pânico.
/.../ Sempre dentro de mim meu inimigo.
E sempre no meu sempre a mesma ausência.”²¹⁸*

[Voltar índice](#)

²¹⁸ “O enterrado vivo”, Carlos Drummond de Andrade in *Um eu todo retorcido: Antologia Completa*.

[NOTA 26]***Retraços de um cenário******Os anos 60 e a Matemática Moderna***

O Movimento da Matemática Moderna surgiu, em alguns países, em meados da década de 1950, quando discutia-se a necessidade de incorporar à escola secundária²¹⁹ elementos do ensino de matemática superior, que apresentava conceitos mais recentes, também com o intuito de minimizar a disparidade existente entre esses níveis de ensino. Entretanto, este movimento atingiu todos os níveis de ensino, com maior ou menor intensidade.

Segundo D'Ambrosio, os Estados Unidos, especificamente, após a II Guerra Mundial, sentiram a necessidade de investir em reformas curriculares, com a finalidade de que seus estudantes se formassem cidadãos melhor preparados em todas as funções que aplicassem matemática. Desse modo, lentamente, ocorreu uma reforma curricular baseada em metodologia e conteúdo, advogando em favor da aprendizagem significativa e pela descoberta. No entanto, o lançamento do satélite soviético Sputnik, em 1957, acelerou esse processo de reforma curricular norte-americana devido à necessidade de equiparação tecnológica que exigia, então, indivíduos melhor preparados “cientificamente” desde a escola básica. Como resultado dos esforços de reforma pelo National Science Foundation (NSF), foi fundado, nos EUA, no final da década de 1950, o *School Mathematics Study Group* (MSG).

[Voltar João Linneu](#)

[Voltar João Linneu 2](#)

[Voltar Vera](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

[Voltar Milton](#)

[NOTA 27]

Os projetos do MSG influenciaram profundamente a escola secundária e, ainda segundo D'Ambrosio (1987), foram traduzidos para quinze idiomas diferentes. Esses projetos sofreram influências indiretas dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Bourbaki²²⁰.

²¹⁹ Segundo Piletti & Piletti (1990), o curso secundário, de 1942 a 1961, era constituído de sete anos: quatro dedicados a curso ginásial e três anos ao curso colegial. Este último era dividido em dois ramos: colegial clássico e colegial científico. O ensino primário era a designação dos quatro iniciais anos de escolaridade.

²²⁰ Segundo Eves (1995), Nicolas Bourbaki é, na verdade, um pseudônimo usado por um grupo de matemáticos que, desde 1939, publica obras matemáticas de abrangência. “Acredita-se que entre os membros originais figuravam C. Chevalley, J. Delsarte, J. Dieudonné e A. Weil. A composição do grupo é variável, tendo chegado

The works of the Bourbakians by reorganizing the content, emphasizing mathematical structures and a uniform language of great precision throughout the programs had great impact on the teaching of mathematics at the university level around the world. (D'AMBROSIO, 1987, p. 66)

De acordo com Freudenthal, citado por Pires (2000), a idéia inovadora da Matemática Moderna era provocar um encurtamento no tempo que a criança leva para aprender matemática, pois os programas anteriores eram, tradicionalmente, ordenados de forma que os conteúdos requeridos na série seguinte determinariam o que seria ensinado na série anterior. Desse modo, sobretudo nos países em desenvolvimento, com o Movimento da Matemática Moderna pretendeu-se ensinar abstrações matemáticas adiantadas em qualquer série, muitas vezes, por professores que não entendiam o significado das aplicações, no plano matemático, do que estavam ensinando, estando também mal amparados em relação à necessária alteração de concepção sobre ensino e aprendizagem de Matemática que necessariamente deve acompanhar as mudanças educacionais:

The third world in general, in the promotion of curricular innovations in mathematics, ignored the fact that the successful implementation of new materials would require a change in teachers' beliefs about mathematics learning and instruction. (D'AMBROSIO, 1987, p. 206)

No Brasil, as questões relativas ao ensino de Matemática começaram a ser discutidas, com maior intensidade, durante a década de 1950, devido à realização dos primeiros congressos nacionais. Segundo D'Ambrosio (1987), no II Congresso Nacional sobre Educação Matemática, em 1957, na cidade de Porto Alegre (RS), houve a discussão sobre a inclusão de tópicos de matemática moderna no currículo escolar, no ensino fundamental, idéia defendida por Odila Barros Xavier. Ubiratan D'Ambrosio defendeu a inclusão destes tópicos também no ensino secundário (atuais quatro séries finais do ensino fundamental e o ensino médio).

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[Voltar Milton](#)

[NOTA 28]

No entanto, as propostas baseadas na Matemática Moderna se desencadeariam somente no início da década de 1960, com a fundação, em outubro de 1961, do GEEM (Grupo de Estudos do Ensino da Matemática), composto por professores do primário, do

até vinte matemáticos. A única norma é que não há normas, salvo o jubileamento compulsório dos membros aos cinquenta anos de idade.” (EVES, 1995, p. 691)

secundário e do ensino superior do Estado de São Paulo, tendo como principal representante Osvaldo Sangiorgi. Este grupo teve sua proposta inicial inspirada no SMSG americano.

Destacamos, baseados em D'Ambrosio (1987), que, em 1961, o GEEM foi responsável por diversos cursos da CADES, enfocando a Matemática Moderna.

Os trabalhos e discussões relativos à Matemática Moderna não ficaram restritos ao GEEM. Surgiram outros grupos com o mesmo objetivo: GEEMPA – Grupo de Estudos de Ensino da Matemática de Porto Alegre; NEDEM – Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática de Curitiba; GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática no Rio de Janeiro; e o grupo coordenado pelo professor Omar Catunda na UFBA. No entanto,

o marco decisivo para a constituição do movimento da matemática moderna no Brasil, que permitiu a divulgação ampla da nova proposta para além de círculos restritos de educadores e a realização de experiências apoiadas numa discussão articulada foi, sem dúvida, a criação do GEEM (Grupo de Estudos do Ensino da Matemática), em São Paulo. (BÚRIGO, 1989, p. 104)

Conforme Búrigo (1989), o professor Sangiorgi havia participado de um seminário na Universidade de Kansas, como muitos outros professores da América Latina, subsidiado pela *National Science Foundation* (NSF) e pela OEA (Organização dos Estados Americanos).

De acordo com D'Ambrosio (1987), em 1963, o GEEM foi declarado um órgão de serviço público pela lei 2663/63 da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Desse modo, sempre contou com “formas de apoio oficial”, permitindo que alguns de seus componentes (professores) pudessem freqüentar os cursos oferecidos, em âmbito nacional e internacional, com bolsas de estudos.

Com a realização do V Congresso Brasileiro de Ensino de Matemática, coordenado pelo GEEM em 1966, no campus do Centro Técnico da Aeronáutica, em São José dos Campos, dirigido especialmente à Matemática Moderna, reforçou-se a difusão das idéias modernizadoras.

A g ô s t o

— 35

mios e órgãos de Representação Estudantil; Publicações; Pesquisas e Estudos Educacionais e, finalmente, uma Nominata relação dos nomes dos ocupantes dos cargos de maior relêvo no administração pública do sistema de ensino, dos membros do Conselho Estadual de Educação e dos diretores das associações de educação e de educadores.

□ □

□ □

TREINAMENTO DE DIRETORES

O MEC PROMOVE CURSOS

A Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, objetivando o treinamento de Diretores de estabelecimentos de Ensino Secundário mantidos pela Secretaria da Educação, recomendou a realização de três cursos dessa natureza no Rio Grande do Sul, que serão realizados nesta Capital e terão, cada um, a duração de um mês, contando com seis horas de atividades diárias, de segundas às sextas-feiras.

O primeiro desses cursos deverá ter início em dezembro vindouro com um número máximo de quarenta participantes, recrutados mediante normas a serem estabelecidas pela Subsecretaria do Ensino Médio.

Da programação de tais cursos constará matéria de Administração Escolar e de Pedagogia, bem como conferências sobre problemas atuais de Educação.

A Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação liberou uma verba de seis

milhões setecentos e vinte mil cruzeiros para a realização dos três cursos. Essa importância, que será dividida em três parcelas de dois milhões, duzentos e quarenta mil cruzeiros, se destina ao pagamento de professores e material de expediente durante a realização dos referidos cursos de treinamento.

V CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Por acôrdo entre a Comissão Executiva do Grupo de Estudos do Ensino da Matemática e a Direção Geral do Centro Técnico de Aeronautica foi programado, para a semana de 10 a 15 de janeiro de 1966, em São José dos Campos, no Instituto Tecnológico de Aeronautica, o V Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática.

O V Congresso, organizado pelo Grupo de Estudos de Ensino da Matemática (GEEM) inclui, na sua Comissão Executiva, representantes do Instituto de Pesquisas Matemáticas da Universidade de São Paulo, do Instituto de Matemática Pura e Aplicada do Rio de Janeiro, da Sociedade Matemática de São Paulo e do Instituto Tecnológico de Aeronautica, sob coordenação geral do GEEM.

E' estimado em cerca de 400 o número de congressistas que estarão presentes em SJC, seja em caráter individual, seja como representantes de entidades científicas ou de ensino, do país e do estrangeiro.

O V Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática conta já

Divisão Regional
de Ensino de Bauru

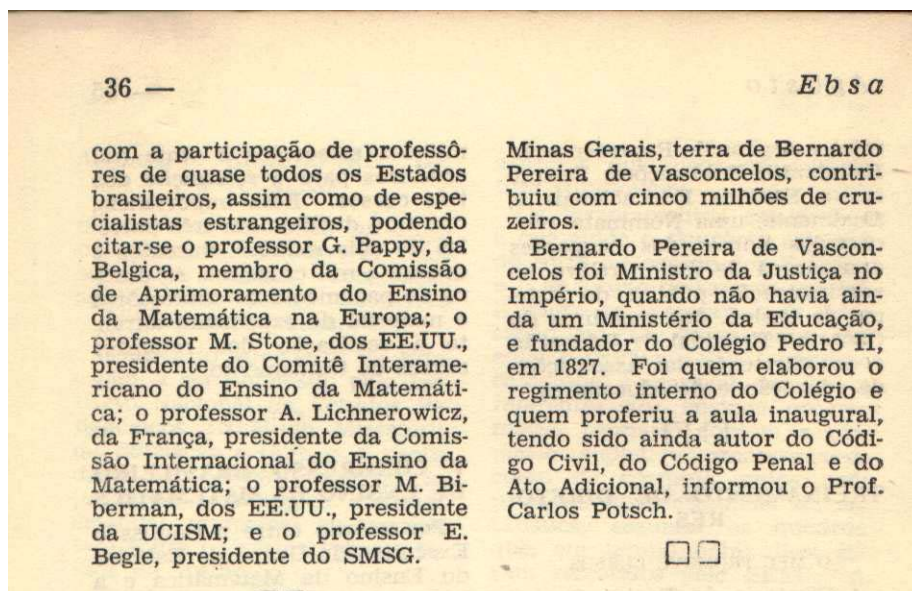


Figura 5: Revista EBSA nº 209 – agosto de 1965 – p. 35- 36

Desse modo, os cursos do GEEM, apoiados pela Secretaria de Educação de São Paulo e pelo MEC e as publicações dos primeiros livros didáticos de acordo com as orientações do movimento, a partir da primeira metade da década de 1960, desencadearam definitivamente o processo de disseminação da Matemática Moderna para as escolas brasileiras.

Segundo D'Ambrosio (1987), de 1964 a 1968, o Brasil recebeu, através do acordo MEC/USAID, assistência técnica e financeira para a educação primária e secundária. Em específico, para o nível secundário, foi favorecida a tradução dos materiais do MSG, bem como foram providenciados “fundos” para que fossem promovidos cursos para os professores aprenderem a usá-los.

[Voltar João Linneu](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Vilma](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[Voltar Milton](#)

[NOTA 29]

No Brasil, o Movimento da Matemática Moderna ocorreu em momento sócio-político-econômico bastante conturbado. Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil sofria com uma economia instável resultante da desaceleração na produção das indústrias nacionais, da consolidação de empresas multinacionais e do crescente endividamento externo. Um forçoso silêncio foi imposto pelo regime militar implantado em 1964. Como uma forma mista de

idéias importadas de outras culturas²²¹ e uma síntese de diferentes premissas feitas pelos próprios educadores matemáticos brasileiros, o Movimento da Matemática Moderna mostrava uma Matemática neutra e isenta de aspectos que pudessem favorecer uma análise crítica do cotidiano vivenciado por alunos e professores, contribuindo, pela convivência, com os desmandos do regime e impedindo que as experiências realizadas até então fossem avaliadas e compreendidas em profundidade até mesmo pelos seus protagonistas.

Baseados no trabalho de Búrigo (1989), afirmamos que a modernização do ensino de Matemática, “importada” e adaptada de discursos estrangeiros, no Brasil, deu-se de forma fluida. Isso ocorreu devido à consonância com o discurso oficial identificado como progressista, refletindo, assim, um cenário nacional que valorizava a ciência como fator de progresso, numa economia em processo acelerado de internacionalização, cada vez mais carente de mão de obra tecnológica especializada.

A ambigüidade do discurso do GEEM permitia uma valorização da proposta da matemática moderna por uma associação entre a sua origem (ou a origem da matemática bourbakista) e o papel da matemática no progresso de inovação tecnológica acelerada dos países industrializados, com uma perspectiva vaga de uma aproximação do Brasil desse processo sem apontar para um ensino diferenciado. (BÚRIGO, 1989, p. 120)

Entendemos que a linguagem oficial era a adotada para a Matemática Moderna que, questionando o “tradicional”, pretendia impulsionar a formação de “cidadãos modernos”, *operários* melhor preparados. Em nenhum momento a função social e política do ensino de Matemática foi colocada em evidência.

Desse modo, a Matemática Moderna, embora nunca tenha sido explicitamente adotada como política educacional do Estado, foi amplamente divulgada e incorporada aos currículos escolares (via livros didáticos) sem maiores resistências oficiais ou por parte de alunos, professores e pais²²².

O GEEM, como principal instrumento de divulgação da proposta da Matemática Moderna, segundo Búrigo (1989), nunca assumiu um discurso pedagógico global que articulasse uma visão de ensino de matemática com uma concepção política e filosófica de educação que pudesse ser identificada como subversiva pelo governo militar. A política

²²¹ Cf. D'Ambrosio (1987), os trabalhos do GEEM sofreram influências americanas, francesas e belgas.

²²² D'Ambrosio (1987) entretanto nos alerta que, mesmo dentro do território brasileiro, houve problemas quanto à utilização das idéias da Matemática Moderna, pois o principal agente divulgador, o GEEM, era um órgão paulista, ou seja, pertencia a um dos estados economicamente mais poderosos, e com instituições de formação específica para professores mais bem estruturadas em comparação aos outros estados (ainda que a necessidade de formação pela CADES aponte que, mesmo em São Paulo, a oferta dessas instituições era ainda insuficiente). Dessa maneira, como balizar a viabilidade da implantação da Matemática Moderna entre São Paulo e os demais estados do país?

educacional da ditadura nunca fez restrições acerca da divulgação da Matemática Moderna²²³, sobretudo devido à ênfase da proposta em relação a valorização do ensino experimental das ciências exatas e naturais como fator de reação à tradição de um ensino secundário que valorizava em demasia o estudo das línguas, das ciências humanas, e de uma matemática descontextualizada e em consonância com discurso de modernização brasileira.

Por outro lado, a valorização do ensino das ciências naturais ajudava a ocultar a desvalorização e o obscurantismo que marcaram o ensino das ciências sociais durante o período da ditadura, tanto a nível (sic) do ensino médio com o das universidades. (BÚRIGO, 1989, p. 186)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Vilma](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[Voltar Milton](#)

[NOTA 30]

A divulgação da Matemática Moderna, no Brasil, sofreu de algumas inconsistências. Os pressupostos psico-pedagógicos da reforma não foram tratados com profundidade. Parece-nos que, por aglutinar professores de diferentes níveis e de qualificações distintas, (nessa época, a grande maioria destes não possuíam formação específica) as ações ficaram baseadas no bom senso e na experiência de sala de aula, sendo a Matemática tratada como um valor em si-mesma, unificando sua linguagem a partir da linguagem dos conjuntos e construindo currículos a partir das estruturas algébricas. Desse modo, começaram as críticas em relação à ênfase dada a uma Matemática mais “correta” como única condição para o ensino e a aprendizagem mais efetivos.

Em meados da década de 1970, o GEEM começou a sofrer divisões entre seus membros devido às divergências quanto aos compromissos ou visões político-pedagógicas. Também porque o movimento, embora tivesse tido grande penetração, não foi rapidamente absorvido como proposta para a sala de aula de Matemática, do que nos dão claro exemplo as falas dos nossos depoentes.

No entanto, outros fatores levaram ao esvaziamento do movimento. No Brasil, devido às características de sua divulgação, a Matemática Moderna apresentava-se sob a mesma bandeira levantada mundialmente, mas negligenciava aspectos locais e próprios da realidade

²²³ “É significativo que o professor Sangiorgi tenha sido convidado, em outubro de 1963, a realizar palestras e aula-demonstração sobre a matemática moderna na Academia Militar de Agulhas Negras, um dos centros de articulação do golpe de 31 de março de 1964. Segundo Irineu Bicudo, ainda antes do golpe, em 1964, membros do GEEM voltaram à Academia para realização de um curso. Enfim: os militares que dirigiram a instauração do novo regime conheciam a proposta da matemática moderna, o discurso do GEEM através do professor Sangiorgi, e sabiam de seus limites.” (Búrigo, 1989, p. 187)

brasileira. Segundo D'Ambrosio (1987), os currículos brasileiros foram elaborados a partir de uma junção de diferentes premissas, com focos distintos, o que gerou inconsistências de várias magnitudes e naturezas. As críticas à Matemática Moderna, oriundas de outros países, chegaram ao Brasil de maneira fragmentada, empobrecida de seu rigor, mais como um julgamento de sua prometida eficácia e não como maneira de avaliar, em profundidade, o que havia ocorrido. Não houve, à época, estudos que examinassem as conseqüências do movimento sobre o ensino realmente implantado nas escolas. As mesmas críticas elaboradas em outros países, na ausência de pesquisas que verificassem o caso brasileiro, foram superdimensionadas e, conforme a intensidade de divulgação da proposta, levaram ao fim o Movimento da Matemática Moderna.

Reiteramos que a reforma curricular proposta por este movimento ficou restrita aos livros didáticos, não tendo sido incorporada oficialmente como política educacional do Estado. Um exemplo deste fato, dado por D'Ambrosio (1987) é que, em São Paulo, em 1972, os membros do GEEM não foram chamados para integrar a equipe de Matemática responsável pela elaboração dos guias curriculares estaduais. As orientações da equipe formada, presente nos guias, reforçavam uma matemática tradicional, tendo muitos de seus tópicos nos programas somente com o intuito de favorecer a aprendizagem futura, sem a preocupação de tecer conexões entre os assuntos matemáticos e outras áreas de conhecimento. Nestes guias, a Matemática Moderna ficou reduzida à Teoria dos Conjuntos e as mudanças incorporada nos programas de matemática foram as efetuadas, anteriormente, pelos livros didáticos: coube aos autores dos livros didáticos “interpretar” os novos conceitos propostos e efetivar as mudanças nos currículos escolares.

O Movimento da Matemática Moderna no Brasil, não foi, definitivamente, um processo sistemático nem foi acompanhado de uma avaliação consistente e organizadas, o que se deu, em muito, dadas as divisões internas do GEEM²²⁴ e, sobretudo, ao contexto político de repressão e de abafamento do debate educacional no Brasil. Desse modo, também o Movimento da Matemática Moderna, em nosso país, embora conivente com a estrutura política-social, foi silenciado.

[Voltar Vera](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Vilma](#)

[Voltar Milton](#)

²²⁴ O trabalho de Búrigo (1989) apresenta uma análise bastante minuciosa das divisões internas ocorridas no GEEM.

Referências Bibliográficas

- BÚRIGO, E. Z. **Movimento da matemática moderna no Brasil**: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.
- D'AMBROSIO, B. **The dynamics and consequences of the modern mathematics reform movement for brazilian mathematics education**. Tese (Doctor of Philosophy) – School of Education, Indiana University, Indiana, 1987
- EVES, H. **Introdução à História da Matemática**. 2^a ed. Campinas – SP: UNICAMP, 1995
- PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990
- PIRES, C.M.C. **Currículos de matemática**: da organização linear à idéia de rede. São Paulo: FTD, 2000

[Voltar índice](#)

Bibliografia Consultada

- IMENES, L.M.P. **Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da Matemática**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1989.
- LEMGRUBER, M.S. Os educadores em ciências e suas percepções da história do ensino médio e fundamental de ciências físicas e biológicas, a partir das teses e dissertações (1981 a 1995). Disponível em: <www.anped.org.br/0419.htm> Acesso em 02 mai. 2002
- THIENGO, E.R. **A Matemática de Ary Quintela e Osvaldo Sangiorgi**: um estudo comparativo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFES, Vitória – ES, 2001.

[Voltar índice](#)

Ponto de fuga: “a lei 5692”

“Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte?

— O que eu vejo é o beco.”²²⁵

Os números, as leis, a década de 1970. Nixon em Pequim, A invasão do Camboja, a morte de Mao, Brejnev, a retirada do Vietnã: a década de 1970. Angola e Moçambique independentes, calça boca-de-sino: a década de 1970. ABBA, Credence, Doces Bárbaros: psicodélica década de 1970. Setenta milhões em ação: uns vendo a Glória; outros, o beco.

Na década de 1970 (precisamente o ano Ana não lembrou), houve a lei que norteou um pouco mais o estudo: previu-se um ensino profissionalizante... um engodo, segundo Miriam (“Cada escola dizia que tinha um curso profissionalizante disso ou daquilo e, na realidade, ninguém estava equipado para nenhum. Minha filha, por exemplo, fez ‘Técnicas de Laboratório Médico’. Nunca entrou num laboratório médico”). Rubens esboça um panorama mais completo: “Em minha trajetória profissional percebi muitas mudanças em relação à sala de aula e à escola pública. A grande transformação vem em 1971, 1972, com a 5692/71. Eu diria que de 1958 até o início da década de 1970 passamos de uma escola mais seletiva para uma escola mais aberta, mais democrática, mais social. Os exames de admissão eram muito seletivos. Com a lei 5.692/71 houve uma descentralização. A escola podia armar seu currículo ou programa”. E – emenda Miriam – “tivemos que estudar as leis de diretrizes e bases, os guias curriculares... Estudei muito bem os guias curriculares, o ‘verdão’”. “Eu”, lembra Vilma, “fui convocada para fazer os guias curriculares, principalmente porque não havia professores de segundo grau e eu era uma das únicas da região”. “Eu acho que houve um avanço nessa parte, mas assim mesmo tudo isso era estabelecido pelo Estado”, completa Miriam. “Os conteúdos de Matemática que deveriam ser estudados vinham no Diário Oficial. Havia um programa estabelecido, que depois foi extinto, e nós, os professores de Matemática, tínhamos que fazê-lo na escola: surgiu o planejamento. Isso aconteceu na década de 1970, depois da 5692. A federação permitiu que o planejamento fosse mais regional. Passaram, então, a existir guias e propostas estaduais. Antes nos guiávamos apenas pelos livros didáticos”, detalha Vera. “Antigamente”, detalha Linneu, “havia um programa de Matemática que vinha pelo Diário Oficial. Mas não tinha tanta divulgação. O livro didático que usávamos já vinha ditando o programa. Geralmente, o livro tinha o programa. Quando comecei lecionar em Jaú, começaram a sair livros dos meus professores: Benedito Castrucci, Catunda. O do

²²⁵ “Poema do beco”, Manuel Bandeira, *Estrela da Manhã*.

Scipione não era considerado muito bom. Creio que ele tinha em mente obter maior venda para os seus livros, pois eles eram seriados e cumpriam o programa oficial. Eram mais recomendados os dos meus professores da faculdade. O livro era todo seriado, já vinha tudo prontinho, você pegava assim e ia seguindo os conteúdos ditados”.

“Precisamente, a partir de 1973”, retoma Rubens, “Os currículos da primeira a quarta séries ginasiais (e também as séries do colegial – na época ‘científico e clássico’), eram determinados pelo MEC e nós, simplesmente, detalhávamos. Possuíamos uma clientela diferenciada, o ensino era voltado para quem queria estudar, diria que o ensino era elitizante. Hoje, não. A reação dos professores, de um modo geral, frente a essa determinação para o ensino ginásial, foi de prever uma queda sensível na qualidade do ensino. E isso realmente ocorreu. Nós fomos pegos de surpresa, em termos de currículos, e ficamos sem amparo técnico dos órgãos centrais: com liberdade, mas sem saber o que fazer. Nós queríamos que São Paulo, a Secretaria da Educação, determinasse quais eram os mínimos do currículo. No entanto, a implantação das propostas curriculares chegaram até nós de maneira, não diria violenta, mas imposta, de forma muito forte, e nós não estávamos, realmente, preparados para isso. A lei 5.692/71 era clara ao afirmar que a escola deveria definir seus objetivos: existia o núcleo comum, mas o forte da escola profissionalizante era a parte diversificada. De início eu falei: ‘não vai dar certo’. Com a reformulação, os objetivos do ensino técnico exigiam a aquisição de equipamentos e mão de obra muito especializada. À época, Rubens era diretor de colégio técnico: “Para a parte diversificada não tínhamos mão de obra, o professor especializado”. Implantaram-se as Licenciaturas Curtas, mas “outras dificuldades com a implantação da lei surgiram. A lei definiu, mas o dinheiro não veio. Existiu a lei de abertura, forneceram-se os objetivos, não os meios.”

Para uns a Glória; para outros, o beco.

Para Augusto, “quando terminou o exame de admissão na escola estadual começou a derrocada do curso secundário”, com o que concorda Linneu. “No meu início de carreira, o nível do ensino era bastante ‘puxado’, o nível era bom mesmo. No entanto, houve uma queda de nível, por parte dos alunos. Eu continuei o mesmo, com o mesmo conhecimento e o nível foi caindo. No Instituto de Educação de Jaú havia o exame de seleção. Quando acabou o exame, entraram aqueles que não tinham um preparo para entrar, entraram sem nenhuma seleção. Então, você dava aula para uma sala de quarenta, no primeiro ano, terminava com vinte no terceiro ano. Era um curso mais para elite. Hoje entendo que a seleção que havia no

exame de admissão era uma barbaridade. Tive alunos na Faculdade de Administração que não passariam nos exames de admissão daquele tempo. E quando eu lecionava no Instituto, nenhum diretor veio me perguntar como é que eu estava dando aula. Depois começou essa coisa pedagógica e começou a descambar. Aí eu comecei a perceber mais atividade do professor na aula. Talvez tivesse um pouquinho de razão, mas daí puseram uma coisa e o conteúdo ficou de fora. Eu era livre para dar aulas. Não tinha freios, não tinha orientação nenhuma. Na segunda metade da década de 1960 a Secretaria da Educação iniciou interferir nas atividades docentes, com algumas orientações aos professores, como proceder nas suas avaliações e até as questões das provas eram submetidas aos pareceres dos diretores, geralmente, ignorante dos temas propostos.

A Glória, a baía, a linha do horizonte, o beco.

[Voltar índice](#)

[NOTA 31]***Os anos 70 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5.692/71***

Até 1971 vigorava a Lei nº 4.024/61, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional referentes aos níveis de ensino do pré-primário ao superior. Os currículos não eram rigidamente padronizados, admitindo-se uma certa variedade, segundo as preferências dos estabelecimentos em relação às matérias optativas. O sistema de ensino era dividido em primário (quatro séries) e ensino médio (quatro séries do ginásio e três do colegial). A passagem do ginásio para o colegial não era automática, existindo a seleção através de exames de conhecimentos (exames de admissão). O mesmo acontecia do primário ao ginásio. O ginásio, nessa época, era profissionalizante (industrial, comercial, agrícola e normal). Somente em 1971, com a Lei 5692/71, promulgada em 11 de agosto pelo então Ministro da Educação Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, ocorreram algumas mudanças na estrutura do ensino primário e médio. O exame de admissão ao ginásio foi suprimido e as quatro primeiras séries do ensino médio passaram a dedicar-se a uma “educação geral”, não mais oferecendo a formação profissional. O sistema de ensino ficou estruturado em primeiro grau (oito séries) e segundo grau (três séries), em regra geral. O ensino de segundo grau tornou-se todo ele profissionalizante²²⁶.

Segundo Saviani (1997), o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova Lei de Diretrizes e Bases. Isso torna-se compreensível dado que se pretendia garantir a continuidade da ordem socioeconômica para o que as diretrizes gerais, em vigor desde 1961, não precisavam ser alteradas. Desse modo, era apenas necessário organizar o ensino de acordo com o atual quadro político de modo a dinamizar a própria ordem socioeconômica. De acordo com Fazenda (1988), a palavra de ordem do novo documento não é “Reforma” e, sim, “atualização e expansão” do ensino a crianças e adolescentes. Ainda segundo Fazenda (1988), o que foi deliberado na década de 1970, em se tratando de diretrizes para a educação, sofreu dos mesmos vícios da década anterior devido, principalmente, à valorização do ensino técnico e profissionalizante, influência pragmática e tecnicista deixada pelos Acordos MEC/USAID²²⁷ da década de 1960. O enfoque centrado no ensino

²²⁶ “a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau enfrentou vários percalços, acabando por ser revogada pela Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. A partir daí, conquanto a profissionalização não tinha sido excluída, ela perdeu o caráter universal e compulsório de que se revestia na Lei 5.692/71.” (SAVIANI, 1997, p. 31)

²²⁷ USAID: United States Agency for International Development; agência americana voltada para a assistência técnica e cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro. Os convênios que ficaram conhecidos pelo nome de Acordos MEC/USAID tinham o objetivo de reorientar o sistema de ensino no Brasil, sobretudo o superior, sob a supervisão de especialistas americanos, fortalecendo a formação de técnicos especializados que seriam a mão de obra para as empresas brasileiras, à época em pleno desenvolvimento, que

profissionalizante, com terminalidade, significava que os estudantes do segundo grau podiam e deviam sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo funções técnicas. Segundo Freitag (1986), esse fato viria complementar as intenções da lei da reforma do ensino superior. Os estudantes “*deixariam assim de exercer pressão sobre as universidades, reservando as vagas aí disponíveis para uma minoria (que casualmente coincidiria com a classe alta e média).*” (FREITAG, 1986, p. 95)

De acordo com D'Ambrosio (1987), a LDBEN 5.692/71 teve seu modelo importado de países estrangeiros, negligenciando a realidade social brasileira. Esta lei, também, conforme Freitag (1986), em seu discurso pretensamente democrático, proclamava a educação como direito e dever de todos.

Isto materializado na realidade social, significaria que todos não só podem, mas têm a obrigação de estudar. Mas como estudar se faltam escolas, professores, material, sendo impossível para muitos cumprir sua obrigação e reivindicar seu direito pela sua situação de classe? A lei não considera certos fatos. (FREITAG, 1986, p. 66)

A educação como direito e o dever de todos favoreceu ainda mais a rede privada de ensino, pois as funções que a escola formal oficial não conseguia preencher passariam a ser preenchidas pela escola particular. Desse modo, o *elitismo* educacional, antes legitimado pela escola pública, passa a ser efetivado pela rede particular de ensino.

[Voltar Vera](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Vilma](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[NOTA 32]

Segundo Germano (1993), como consequência da LDBEN 5.692/71, os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram agudo processo de desvalorização e as escolas se degradaram. Essa desvalorização também é apontada por Garnica (1992):

No Estado de São Paulo, que colabora com mais de 40% da produção industrial e de serviços do Brasil, os professores recebem hoje (1992), a quarta parte do que recebiam em 1964, observando-se uma queda mais acentuada a partir de 1979, durante o governo Paulo Maluf. /.../

não precisariam, então, ter gastos com essa formação. Para referências mais completas, cf. SOUZA, G.L.D. **Três décadas de Educação Matemática:** um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 - 1980. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998.

Interessante observar-se que justamente em 1979 se iniciam os cursos de treinamento de professores como atuação sistemática da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (Magnani apud Garnica, 1992, p. 23)

Com a intenção de esclarecermos sobre os salários dos docentes secundários, no início da década de 1960, posto que tais salários, usualmente, nos depoimentos desse nosso trabalho e nos de outros trabalhos com os quais tivemos contato recente, os professores afirmam serem compatíveis com aqueles dos que exercem a função de juízes de direito, apresentamos algumas considerações à vista da documentação que pudemos coletar. Os recortes das leis publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo nos anos de 1960 e 1962, que aqui nos servem de guia, estão transcritos em sequência, na [Nota 32A](#). No entanto, há a necessidade de ressaltar que não pudemos efetuar considerações muito precisas, pois os dados não nos permitem isso e também porque fomos informados que na carreira do magistério são adicionadas partes referentes ao tempo de serviço, a gratificações concedidas tanto pela Secretaria de Educação e quanto devidas ao serviço no período noturno.

Dessa maneira, estamos considerando a jornada de quatorze horas semanais para um professor iniciante, sem aulas extranumerárias, ao analisarmos o quadro de referência. Ao considerarmos que o professor iniciante, conforme lei de 1962, poderia completar sua jornada até trinta e seis aulas semanais, assumimos, ainda que de maneira ingênua e linear, que seu salário poderia ser duplicado. Também lembramos que, em 1962, o professor secundário de referência “41” passou para a “53”. Esse levantamento de valores pagos aos professores, ainda que lacunar e de exatidão questionável, dá uma panorama de como eram seus vencimentos no início da década de 1960. Com isso, acreditamos ter material suficiente para encaminhar considerações acerca de uma solicitação feita pela banca de qualificação deste trabalho, a saber: elucidar a possibilidade de uma comparação entre o salário do professor e o do juiz de direito.

Com a lei n.º 5.588 de 27 de janeiro de 1960, os vencimentos mensais dos Juízes de Direito passam a ser, em média²²⁸, de Cr\$ 41.400,00, quando o salário mínimo era de Cr\$ 9.600,00 (Em 1961 o mínimo passa a ser Cr\$ 13.440,00). O professor secundário, em 1960, recebia segundo a referência 41, passando a ser referência 53 em 1962 (artigo terceiro da mesma lei 5.588, que cria a escala de vencimentos e salários dos servidores civis e militares do Estado para vigorar a partir de 01/07/60). Disso, seu salário inicial (reiteramos, de 14 horas semanais, sem aulas extranumerárias ou outras gratificações complementares) que era de Cr\$

²²⁸ A lei em questão situa quatro diferentes salários para Juizes de Direito. Essa categorização deve-se a classificações específicas (Cf. Nota 32A). Para situar um parâmetro comum de vencimentos relativos a um “juiz de direito” genérico, trabalharemos com a média entre os quatro valores (vencimentos), a saber, Cr\$ 56.400,00; Cr\$ 43.200,00; Cr\$ 36.000,00 e Cr\$ 30.000,00. A média das referências respectivas (a saber, 90, 86, 77 e 69), em consequência, estabiliza-se no patamar da referência 80.

18.050,00 em 1960 passa a ser Cr\$ 26.000,00 em 1962. Supondo a possibilidade de duplicar esses vencimentos completando sua jornada em 36 horas semanais, temos o valor de Cr\$ 36.100,00 como sendo o vencimento do professor secundário.

Esse ano de 1960, do qual temos os dados mais apurados, dá uma base relativamente segura para comparações. O salário médio de um juiz de direito fica fixado em Cr\$ 41.400,00 (referência 80, aproximadamente) e o do professor secundário em Cr\$ 36.100,00 correspondendo a, aproximadamente, 4,3 salários mínimos (juízes) e 3,8 salários mínimos (professores secundários). Portanto, a comparação entre os salários dos dois profissionais, ao menos no início da década de 1960, é bastante possível, e ela nos possibilita compreender que as afirmações dos professores, em seus depoimentos, é mais real do que uma mera liberdade metafórica para comparação. Uma atualização nesse quadro, inclusive, nos deixa compreender mais profundamente as diferenças salariais que foram se criando com o correr do tempo – o que, sem dúvida, justifica ainda mais a comparação.

Atualmente, o salário inicial do professor de educação básica (PEB II), equivalente ao professor secundário da década de 1960, com jornada de trinta horas semanais, conforme comunicado²²⁹ do dia 08 de julho de 2003 da Secretaria da Educação, é de R\$ 960,62. O salário inicial de um juiz nos dias de hoje, conforme conversas informais com advogados, varia numa faixa entre R\$ 7.000,00 e R\$ 9.000,00. Consideremos, então, a média de R\$ 8.000,00 como sendo relativa aos vencimentos iniciais de um juiz de direito tomado genericamente.

O salário mínimo, em 2003, está fixado em R\$ 240,00. Um juiz iniciante e um professor secundário iniciante recebem, como remuneração, respectivamente, 33,3 e 4 salários mínimos. Esse cálculo mostra uma estagnação quanto aos vencimentos dos professores secundários desde o início da década de 1960, enquanto os dos juízes de direito sofreram um acréscimo considerável (passaram de 4,3 mínimos, em 1960, a 33,3 mínimos em 2003, em cálculos aproximados).

[Voltar João Linneu](#)

[Voltar Vera](#)

[Voltar Rubens](#)

[Voltar Miriam](#)

[Voltar Vilma](#)

[Voltar Ana Maria](#)

[Voltar Antonio Augusto](#)

[Voltar Milton](#)

[NOTA 32A]**Lei n.º 5.588, de 27 de janeiro de 1960****Publicação:** Diário Oficial v.70, n.21, 28/01/1960**Gestão:** Carlos Alberto A de Carvalho Pinto**Revogações:** Revogado o art. 3º pela Lei Complementar n.º 795, de 18.07.95**Categoria:** Administração de Pessoal**Fonte:** www.imesp.com.br < Acesso 10 jul. 03 >

“Dispõe sobre aumento de vencimentos e salários dos servidores civis, bem como dos da Guarda Civil de São Paulo e da Força Pública do Estado, e dá outras providências

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:
(...)

Parágrafo único - Os vencimentos mensais dos Secretários de Estado e dos Membros da Magistratura, do Tribunal de Contas e do Ministério Público, ficam elevados na seguinte conformidade, no mesmo período:

Cr\$

I - Desembargador do Tribunal de Justiça, Ministro do Tribunal de Contas e Procurador Geral da Justiça	68.400,00
II - Juiz do Tribunal de Alçada e Procurador da Justiça, Juiz do Tribunal de Justiça Militar e Procurador da Justiça Militar	62.000,00
III - Juiz de Direito, Promotor de Justiça de 4ª Entrância, Curador, Auditor e Promotor da Justiça Militar	56.400,00
IV - Juiz de Direito e Promotor de Justiça de 3ª Entrância	43.200,00
V - Juiz de Direito e Promotor de Justiça de 2ª Entrância	36.000,00
VI - Juiz de Direito e Promotor de Justiça de 1ª Entrância	30.000,00
VII - Juiz Substituto Seccional e Promotor Substituto Seccional	24.000,00
VIII - Secretário de Estado	48.000,00

Artigo 2º - O disposto no artigo anterior aplica-se, no que couber, aos componentes da Força Pública e da Guarda Civil de São Paulo.

²²⁹ Disponível em www.educacao.sp.gov/noticias/2003_07_08_a.asp <Acesso em 10 jul. 03>

Artigo 3º - Fica criada, para vigorar a partir de 1º de julho de 1960, a seguinte escala de vencimentos e salários dos servidores civis e militares do Estado:

Referência numérica	Valor mensal em Cr\$ ²³⁰
1.....	7.650,00
2.....	7.750,00
3.....	7.800,00
4.....	7.850,00
5.....	7.950,00
6.....	8.050,00
7.....	8.200,00
8.....	8.300,00
9.....	8.500,00
10.....	8.600,00
11.....	8.750,00
12.....	8.800,00
13.....	8.950,00
14.....	9.000,00
15.....	9.350,00
16.....	9.550,00
17.....	9.750,00
18.....	10.000,00
19.....	10.150,00
20.....	10.400,00
21.....	10.650,00
22.....	10.900,00
23.....	11.110,00
24.....	11.300,00
25.....	11.500,00
26.....	11.700,00
27.....	12.000,00
28.....	12.600,00
29.....	12.900,00
30.....	13.100,00

²³⁰ Cf. www.portalbrasil.eti.br/salariominimo.htm, o salário mínimo, em 1960, era o de Cr \$ 9.600,00. Em 1961, passou Cr \$ 13.440,00.

31.....	13.500,00
32.....	13.900,00
33.....	14.000,00
34.....	14.450,00
35.....	14.800,00
36.....	15.350,00
37.....	15.800,00
38.....	16.250,00
39.....	17.150,00
40.....	17.500,00
41.....	18.050,00
42.....	18.600,00
43.....	19.000,00
44.....	19.300,00
45.....	20.000,00
46.....	21.050,00
47.....	21.600,00
48.....	22.100,00
49.....	23.400,00
50.....	24.000,00
51.....	24.700,00
52.....	25.400,00
53.....	26.000,00
54.....	26.650,00
55.....	26.900,00
56.....	27.500,00
57.....	28.000,00
58.....	28.600,00
59.....	29.300,00
60.....	30.000,00
61.....	30.400,00
62.....	30.550,00
63.....	31.600,00
64.....	32.000,00
65.....	32.500,00

66.....	33.150,00
67.....	34.000,00
68.....	34.900,00
69.....	35.000,00
70.....	35.750,00
71.....	36.800,00
72.....	37.350,00
73.....	38.000,00
74.....	38.350,00
75.....	39.000,00
76.....	39.500,00
77.....	40.000,00
78.....	41.100,00
79.....	41.200,00
80.....	41.600,00
81.....	42.500,00
82.....	44.000,00
83.....	44.400,00
84.....	46.800,00
85.....	47.000,00
86.....	48.000,00
87.....	50.000,00
88.....	52.000,00
89.....	61.100,00
90.....	63.000,00
91.....	67.200,00
92.....	70.000,00
93.....	74.100,00
94.....	75.000,00

Artigo 7º - Os vencimentos mensais dos membros da Magistratura, do Tribunal de Contas, do Ministério Público e dos Secretários de Estado ficam enquadrados nas seguintes referências a partir de 1º de julho de 1960:

Referência numérica

I - Desembargador do Tribunal de Justiça, Ministro do Tribunal de Contas e Procurador Geral da Justiça	94
II - Juiz do Tribunal de Alçada e Procurador da Justiça, Juiz do Tribunal de Justiça Militar e Procurador de Justiça Militar	92
III - Juiz de Direito, Promotor de Justiça de 4ª Entrância, Curador, Auditor e Promotor de Justiça Militar	90
IV - Juiz de Direito e Promotor de Justiça de 3ª Entrância	86
V - Juiz de Direito e Promotor de Justiça de 2ª Entrância	77
VI - Juiz de Direito e Promotor de Justiça de 1ª Entrância	69
VII - Juiz Substituto Seccional e Promotor Substituto Seccional	60
VIII - Secretários de Estado	88

Artigo 34 - Os vencimentos dos cargos do Quadro do Ensino, abaixo referidos, ficam enquadrados na seguinte conformidade, a partir de 1º de julho de 1960.

	Situação antiga Padrão Alfabético	Situação nova Referência Numérica
Ensino Primário		
I - Professor Primário	I	30
II - Diretor do Curso Primário Anexo	O	43
III - Diretor de Escola Primária	P	45
IV - Diretor de Jardim de Infância	P	45
V - Diretor de Grupo Escolar	P	45
VI - Secretário de Delegacia de Ensino	P	45
VII - Inspetor Escolar	T	51
VIII - Inspetor de Ensino Rural	T	51
IX - Delegado de Ensino	V	63
X - Técnico de Ensino Primário	P	45
XI - Chefe de Serviço	Y	65
XII - Assistente Técnico do Ensino Rural	Y	65
Ensino Secundário		
I - Professor Secundário	M	41
II – Diretor	T	53
III – Diretor	V	60
IV - Diretor Superintendente	X	64
Ensino Industrial		

I – Professor	M	41
II – Diretor	T	51
III – Diretor	V	60
IV - Vetado.		

Artigo 37 - A retribuição correspondente às aulas extraordinárias e substituições no ensino elevada na seguinte conformidade:

I - de Cr\$ 140,00 (cento e quarenta cruzeiros) e Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros), respectivamente para Cr\$ 170,00 (cento e setenta cruzeiros) e Cr\$ 120,00 (cento e vinte cruzeiros) de 1º de janeiro a 30 de junho de 1960 e para Cr\$ 180,00 (cento e oitenta cruzeiros) e Cr\$ 130,00 (cento e trinta cruzeiros), a partir de 1º de julho do mesmo ano, a correspondente às aulas extraordinárias do ensino secundário, industrial e agrícola, a que se refere o artigo 3º da Lei n.º 1.392, de 21 de dezembro de 1951;

II - de Cr\$ 195,00 (cento e noventa e cinco cruzeiros) para Cr\$ 235,00 (duzentos e trinta e cinco cruzeiros), de 1º de janeiro a 30 de junho de 1960 e para Cr\$ 255,00 (duzentos e cinqüenta e cinco cruzeiros), a partir de 1º de julho do mesmo ano, as relativas às substituições do ensino secundário, industrial e agrícola a que se refere o artigo 4º, da Lei n.º 1.392, de 21 de dezembro de 1951;

III - de Cr\$ 220,00 (duzentos e vinte cruzeiros) para Cr\$ 265,00 (duzentos e sessenta e cinco cruzeiros), de 1º de janeiro a 30 de junho de 1960 e para Cr\$ 285,00 (duzentos e oitenta e cinco cruzeiros) a partir de 1º de julho do mesmo ano, a dos substitutos efetivos do ensino industrial e agrícola referidos no artigo 8º da Lei n.º 1.392, de 21 de dezembro de 1951;

IV - de Cr\$ 220,00 (duzentos e vinte cruzeiros) para Cr\$ 265,00 (duzentos e sessenta e cinco cruzeiros), de 1º de janeiro a 30 de junho de 1960 e para Cr\$ 285,00 (duzentos e oitenta e cinco cruzeiros) a partir de 1º de julho do mesmo ano, a que percebem, por dia de trabalho realizado, os substitutos efetivos e regentes interinos do ensino primário, de acordo com o artigo 5º da Lei n.º 1.392, de 21 de dezembro de 1951.

Artigo 38 - O valor do salário-família fixado no artigo 23 da Lei n.º 3.721, de 14 de janeiro de 1957, fica elevado para Cr\$ 600,00 (seiscentos cruzeiros) mensais.

Parágrafo único - O salário-família fica extensivo aos servidores intensivos em estágio probatório ou em comissão e aos extranumerário à razão de Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros) mensais, a partir de 1º de janeiro de 1960, e à razão de Cr\$ 600,00 (seiscentos cruzeiros) mensais, a partir de 1º de julho do mesmo ano.” (...)

Lei n.º 6.812, de 15 de junho de 1962

Publicação: Diário Oficial v.72, n.136, 19/06/1962

Gestão: José Porphyrio da Paz

Revogações: Revogados os artigos 1º a 22 e 24 a 37 pela Lei n.º 901, de 18 de dezembro de 1975

Categoria: Administração do Patrimônio

Fonte: www.imesp.com.br < Acesso 10 jul. 03 >

“Amplia e define encargos do pessoal do Quadro do Ensino, da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, estabelecendo novas condições de recrutamento, de regime de trabalho e de retribuição e dá outras providências

Conceição da Costa Neves, Presidente em Exercício da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, tendo em vista a rejeição do veto parcial aposto pelo Governador do Estado ao Projeto de lei n.º 1.048, de 1961, de que resultou a Lei n.º 6.805, de 30 de maio de 1962, promulga, com fundamento no artigo 25, parágrafo único da Constituição do Estado e de acordo com o artigo 243, § 2º, do Regimento Interno, a seguinte lei:

Artigo 1º - O provimento, em caráter efetivo, dos cargos de Professor Secundário e Professor do Ensino Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicadas, será feito mediante concurso de provas e títulos.

Artigo 2º - Para inscrição no concurso a que se refere o artigo anterior o candidato deverá, além de preencher outros requisitos da legislação vigente, ser portador de diploma de licenciado por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, oficial ou reconhecida devidamente registrado na repartição competente.

§ 1º - Para as disciplinas ou práticas educativas que não constam de curso de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderão inscrever-se portadores de diplomas, devidamente registrados na repartição competente, expedidos por escola de nível superior, oficial ou reconhecida, cujo currículo inclua o ensino intensivo da matéria.

Artigo 8º - Os professores nomeados nos termos do artigo 1º, tanto os do Ensino Secundário e Normal como os professores de Cultura Geral, Prática Educativa e de aulas teóricas de Cultura Técnica do Ensino Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicadas, são obrigadas à prestação de 15 (quinze) aulas semanais ordinárias, além dos demais escolares extraclasse, exames e concursos realizados no estabelecimento, comparecimento, às sessões

da Congregação, reuniões pedagógicas e culturais, festividades cívicas, artísticas e esportivas e outros atos escolares promovidos pela Diretoria na forma regulamentar.

Parágrafo único - As aulas que ultrapassarem a 68 (sessenta e oito) mensais serão consideradas excedentes.

Artigo 11 - o docente efetivo terá preferência para ministrar aulas excedentes facultativas até o limite de 36 (trinta e seis) aulas semanais, entre ordinárias e excedentes.

Artigo 12 - Serão consideradas, indistintamente, as aulas diurnas e noturnas da mesma disciplina e de outras, dos diversos cursos do mesmo estabelecimento, para cômputo das aulas como ordinárias ou excedentes.

Parágrafo único - Serão computadas, como aulas, as atividades relacionados com a docência e a prática de laboratório de acordo com o que for estabelecido em regulamento.

Artigo 13 - Os docentes dos estabelecimentos do Ensino Secundário e Normal, Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicados ficam obrigados a lecionar as mesmas disciplinas nos cursos de 1º e 2º ciclos, quando eles funcionarem no mesmo estabelecimento, sempre que o exigirem as necessidades ao ensino e até os limites de horários de trabalho fixados.

Artigo 14 - Na hipótese do número de aulas da disciplina relativa ao cargo para o qual foi nomeado não atingir os limites previstos nos artigos 8º e 9º, ficará o docente efetivo obrigado, de acordo com critérios a serem fixados em regulamento, a prestar ao estabelecimento serviços relacionados com a disciplina ou com o ensino de disciplinas afins, até que seja completado o tempo correspondente àquele número de aulas.

§ 1º - O disposto neste artigo aplica-se aos casos de acumulação de cargos.

§ 2º - Se o docente efetivo acumular dois cargos de Magistério Secundário e Normal, Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicadas, os limites previstos deverão ser cumpridos para cada um dos cargos.

Artigo 15 - Aos docentes dos estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal, Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicadas poderá ser atribuída a regência de aulas teóricas, práticas teórico-práticas, observadas as respectivas especialidades e o regime de trabalho estatuído.

Artigo 16 - Não poderão ser lotados cargos de professor que não comportem o número mínimo de aulas a seguir especificadas:

I - 14 (quatorze) aulas semanais para as disciplinas do Ensino Secundário e Normal e para as de Cultura Geral e Práticas Educativas e aulas teóricas de Cultura Técnica do Ensino Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicadas;

II - 20 (vinte) aulas semanais para as disciplinas de oficina de Cultura Técnica do Ensino Industrial e Economia Doméstica e Artes Aplicadas.

Artigo 17 - Não serão consideradas, para efeito de acumulação de cargos, as aulas excedentes ministradas pelos professores efetivos de que trata esta lei.

Artigo 18 - As aulas excedentes, ministradas pelos professores secundários e pelos professores de Cultura Geral e Práticas educativas e aulas teóricas de Cultura Técnica do Ensino Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicadas, serão pagas na base de 1/100 (um cem avos) das referências de vencimentos dos respectivos cargos.

Artigo 19 - As aulas excedentes, dos professores de aulas de oficina de Cultura Técnica do Ensino Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicadas, serão pagas na base de 1/150 (um cento e cinquenta avos) das referências de vencimentos dos respectivos cargos.

Artigo 20 - Os admitidos nos termos dos artigos 3º e 4º desta lei serão pagos na conformidade da tabela anexa, parte integrante desta lei.

Artigo 21 - Aos admitidos nos termos dos artigos 3º e 4º desta lei aplica-se o disposto nos artigos 1º e 2º da Lei n.º 5.067, de 23 de dezembro de 1958.

Artigo 22 - A retribuição, por dia de trabalho realizado dos substitutos efetivos e regentes interinos do ensino primário, corresponderá a 1/30 (um trinta avos) do valor da referência do cargo de Professor Primário.

Artigo 23 - Ficam criados, na tabela II, da Parte Permanente do Quadro do Ensino, destinados à Secretaria da Educação os cargos:

I - 5 (cinco) de Diretor, referência 65;

II - 172 (cento e setenta e dois) de Orientador Educacional, referência 55.

§ 1º - o provimento, em caráter efetivo dos cargos de Orientador Educacional, criados por esta lei e dos já existentes na Secretaria da Educação, será feito mediante processo de habilitação e seleção entre os elementos de formação universitária portadores de:

- a) diploma de curso de um (1) ano realizado em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, oficial ou reconhecida, ou
- b) certificados de cursos de especialização equivalente aos previstos na letra anterior, obtidos em escolas superiores estrangeiras, se aceitos por Banca Examinadora.

§ 2º - Os candidatos poderão ainda ser submetidos a exame de personalidade, realizado por Banca Examinadora especial por instituição científica ou por especialistas de reconhecida idoneidade, de acordo com o que dispuser o regulamento.

Artigo 24 - As Tabelas e Partes, denominações e referências dos cargos do Quadro do Ensino, ficam alteradas na seguinte conformidade:

I - de direção de estabelecimentos de ensino da Secretaria da Educação a que se refere o artigo 1º desta lei e do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial;

- a) Diretor Superintendente, referência 64 para 70;
- b) Diretor, referência 60 para 70;
- c) Diretor, referência 58, não abrangido pelo artigo 34 da Lei nº 5.588, de 27 de janeiro de 1960, par a referência 70;
- d) Diretor Administrativo, referência 49, a que se refere o artigo 5º da Lei nº 5.567, de 15 de janeiro de 1960, para a referência 65;
- e) Diretor, referência 51 e 53 para 65; e
- f) Vice-Diretor, referência 46 para 53.

II - de direção de estabelecimento de Ensino Elementar, da Secretaria da Educação:

- a) Diretor de Grupo Escolar, referência 45 para 50;
- b) Diretor de Jardim de Infância, referência 45 para 50;
- c) Diretor de Escola Primária referência 45 para 50; e
- d) Diretor de Curso Primário Anexo, referência 43 para 50.

III - Da Tabela II da Parte Permanente do Quadro do Ensino:

1. Do Ensino Secundário e Normal;

- a) Professor Secundário referência 41 para 53;
 - b) Orientador Educacional referência 36 e 38 para 55;
2. - Do Departamento do Ensino Profissional:
- a) 9 (nove) de Auxiliar de Ensino referência 22 para 53;
 - b) 11 (onze) de Dietista referência 36 para Técnico em Dietética, referência 39;
 - c) Mestre, referências 34, 36 e 38 e Mestre de Música, referência 31, para Professor, referência 53;
 - d) Orientador Educacional, referências 36 e 38, para referência 55; e
 - e) Professor, referências 31, 36 e 41 para 53.

3. - Do Ensino Primário:

- a) Professor Primário, referência 30 para 36;
- b) Secretário de Delegacia de Ensino, referência 45 para 50;
- c) Inspetor Escolar, referência 51 para 61;
- d) Inspetor de Ensino Rural, referência 51 para 61;
- e) Delegado de Ensino, referência 63 para 72;
- f) Técnico de Ensino Primário, referência 45 para 50;
- g) Técnico de Educação Pré-Primária, referência 46 para 53;
- h) Chefe de Serviço, referência 65 para 75;

- i) Assistente Técnico do Ensino Rural, referência 65 para 75;
- j) Técnico de Educação de Cegos, referência 48 para 55; e
- k) Assistente de Educação de Cegos, referência 38 para 45.

IV - Da Tabela II, da Parte Permanente, para a Tabela I, da Parte Suplementar:

1. Do Ensino Secundário e Normal:

- a) Auxiliar de Ensino, referência 28 para 36;
- b) Auxiliar de Inspetor, referência 22 para 30;
- c) Assistente Administrativo, referência 39 para 45;
- d) Assistente de Diretor Superintendente e Assistente de Diretor, ambos da referência 46, para 53;
- e) Inspetor Auxiliar, referência 26 para 34;
- f) Preparador, referência 36 para 41;
- g) Professor, referências 31, 34, 36 e 41, para 53; e
- h) Professor Inspetor, referência 36 para 41.

2. Do Departamento do Ensino Profissional:

- a) Auxiliar de Ensino, referências 22 e 26 para 36;
- b) Auxiliar de Orientação Profissional, referência 36 para 45; e
- c) Professor Inspetor, referência 36 para 41.

3. - Do Ensino Primário:

Inspetor de Desenho, referência 49 para 61.

V - Da Tabela I, da Parte Suplementar:

Departamento do Ensino Profissional:

- a) Fiscal, referência 26, para Auxiliar de Ensino, referência 36;
- b) Professor Fiscal de Internato, referência 34 para 40.

§ 1º - O disposto no item III, 2, "a", aplica-se aos cargos cujos atuais ocupantes, efetivos ingressaram no magistério para exercer, anteriormente aos Decretos-Leis n.º 15.297, 15.400 e 16.599, respectivamente, de 12 e 27 de dezembro de 1945, e 30 de dezembro de 1946, cargos ou funções de Mestre e Mestre-Auxiliar.

§ 2º - Passam a fixar-se na referência 36 os vencimentos dos cargos de Professor, do Quadro do Ensino e dos Quadros das Secretarias de Estado, de referência inferior à 36 e não abrangidos pelos itens III e IV deste artigo.

§ 3º - Os cargos de Mestre, do Departamento dos Institutos Penais do Estado da Secretaria da Justiça e Negócios do Interior passam da referência 38 para a 53." (...)

[voltar nota 32](#)

[NOTA 33]

Com a nova estrutura do ensino, agora dividido em primeiro e segundo graus, surge a necessidade de *planejamento*. O Ministério da Educação passa a ser responsável somente pela delimitação das matérias, ou seja, estabelece quais disciplinas devem ser comuns a todas escolas e as que podem variar, dependendo da opção feita pela direção escolar. Desse modo, os conteúdos de cada disciplina e de cada série passam a ser determinados pelas Secretarias Estaduais de Educação, mas cada escola, cada professor deveria *planejar*. Toda atenção passa a ser para o planejamento anual das disciplinas, desviando a atenção da comunidade de um possível debate sobre políticas educacionais para um de necessidades pedagógicas urgentes e técnicas para o atendimento de uma nova demanda. Em 1975, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estabelece os guias curriculares para as escolas públicas paulistas.

[Voltar índice](#)[Voltar Linneu](#)[Voltar Vera](#)[Voltar Rubens](#)[Voltar Miriam](#)[Voltar Vilma](#)**[NOTA 34]*****Algumas leis, resoluções e decretos do Estado de São Paulo***

A intenção dessas notas é a de esclarecer alguns pontos referentes às leis, resoluções e decretos dos Estado de São Paulo que nortearam o professor de Matemática, seja regulamentando a escolha de vagas, a atribuição de aulas, a estabilidade, entre outras coisas.

Dessa maneira, transcrevemos fielmente os textos encontrados na “Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo” e nas “Diretrizes e bases da Educação Nacional”.

Lei N. 3.733, de 15 de janeiro de 1957***Dispõe sobre a escolha de vagas nos concursos de ingresso e reingresso ao magistério primário***

O Governador do Estado de São Paulo:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º - Nos concursos de ingresso e reingresso ao magistério primário, obedecidas as preferências estabelecidas na legislação em vigor, a escolha de vagas será feita na seguinte ordem:

- a) vetado
- b) para cada grupo de cinco vagas, em grupos escolares, uma será oferecida a candidato do sexo masculino.

Parágrafo único – não havendo candidato do sexo masculino para a escolha das (... vetado ...) classes vagas, a que se referem os itens (... vetado ...) e “b” deste artigo, serão todas elas oferecidas aos candidatos do sexo feminino.

Artigo 2º - Vetado

Artigo 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado de São Paulo, aos 15 de janeiro de 1957.

JÂNIO QUADROS

Vicente de Paula Lima

Publicada na Diretoria Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, aos 15 de janeiro de 1957.

Carlos de Albuquerque Seiffarth

Diretor Geral

Através dessa resolução, talvez, podemos ter uma elucidação do porque o magistério era concebido como profissão essencialmente feminina. Não procuramos verificar se, em data anterior a esta, outras leis também existiram que fortalecesse essa “reserva” de vagas às mulheres. Também não tivemos a intenção de verificar se ela perdurou por muito tempo.

No entanto, numa pesquisa realizada com professoras que atuaram na década de 1940 (FREITAS, 2000), é recorrente o discurso de que o magistério era o único caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, sobretudo para aquelas pertencentes às camadas médias da população. Nesta pesquisa, ainda, o autor afirma que a concepção de que o magistério como profissão era essencialmente feminina permaneceu por muito tempo no imaginário cultural, manifestando-se nas falas de professoras que ingressaram na década de 1960.

[Voltar Vilma](#)

[NOTA 35]

Portaria Ministerial n.º 222

Registro de professor licenciado por Faculdade de Filosofia

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições resolve:

(...)

Parágrafo único. O certificado de registro, de professor decorrente de aprovação em exame de suficiência terá sempre expressa restrição de validade para locais onde hajam falta ou insuficiência de licenciados na disciplina, registrada pelo Cadastro de Professores.

(...)

Art. 13 – A presente portaria entrará em vigor a partir de 1º de outubro de 1967, revogadas as disposições em contrário.

Tarso Dutra

[NOTA 36]

Ato das disposições constitucionais transitórias (Constituição do Estado de São Paulo – 1967)

(...)

Artigo 14 – São estáveis os professores contratados do ensino de grau médio que, em 24 de janeiro de 1967, tinham, no mínimo, cinco anos de exercício no serviço público, e serão readmitidos, com a estabilidade que lhes assegurou o § 2º do artigo 177 da Constituição do Brasil, os que foram dispensados após aquela data.

(...)

Sala das Sessões da Assembléia Legislativa, na Cidade de São Paulo, aos 13 de maio de 1967, 414º da fundação de São Paulo.

Nelson Pereira, Presidente

Gilberto Siqueira Lopes, 1º Secretário

Oswaldo Martins, 2º Secretário

[Voltar Vera](#)

[Voltar Miriam](#)

[NOTA 37]

Constituição do Brasil de 24 de janeiro de 1967

(...)

Artigo 177

§ 2 – São estáveis os atuais servidores da União, dos Estados e dos municípios, da administração centralizada ou autárquica, que, à data da promulgação desta Constituição, contém, pelo menos, cinco anos de serviço público. (...)

[Voltar índice](#)

[Voltar Vera](#)

[Voltar Miriam](#)

Referências

- D'AMBROSIO, B. **The dynamics and consequences of the modern mathematics reform movement for brazilian mathematics education**. Tese (Doctor of Philosophy) – School of Education, Indiana University, Indiana, 1987
- FAZENDA, I. **Educação no Brasil anos 60: O pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1988
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 6^a ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREITAS, M.T.A. (org.). **Memórias de professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: UFJF/Musa, 2000
- GARNICA, A.V.M. A universidade e a escola de primeiro e segundo graus: um estudo de emergentes a partir da análise de discursos de professores. *MIMESIS*, Bauru. 13 (1): 13-26, 1992.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993
- LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Suplemento de 1967 e 1968**. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1969
- SÃO PAULO. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**: 1957. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1958, tomo LXVII, 1^o trimestre
- SÃO PAULO. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**: 1958. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1961, tomo LXVIII, 4^o trimestre
- SÃO PAULO. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**: 1960. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1960, tomo LXX, 1^o trimestre
- SÃO PAULO. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**: 1967. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1967, tomo LXXVII, 2^o trimestre
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997
- www.imesp.com.br < Acesso em: 10 jul. 2003 >
- www.portalbrasil.eti.br/salariominimo.htm < Acesso em: 20 mai. 2003>
- www.educacao.sp.gov.br/noticias/2003_07_08_a.asp <Acesso em: 10 jul. 2003>

[Voltar índice](#)

Bibliografia Consultada

CUNHA, L.A.; GÓES, M. **O golpe na Educação**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

GARCIA, J. N. Sadismo, sedução e silêncio: Propaganda e controle ideológico no Brasil: 1964-1980. Disponível em: <www.ngarcia.org/nel/sadismo/index.html>. Acesso em: 12 nov. 2002

MELCHIOR, J.C.A. **A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil**. 1972. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1972.

MIORIM, M.A. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

NISKIER, A. **Reforma do ensino de 1º e 2º graus**: a nova escola. Guanabara: Bruguera, 1972

NOVA, C; NÓVOA, J. (org.) **Carlos Marighella**: o homem por trás do mito. São Paulo: EDUNESP, 1999

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 9^a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROSA, M.G. **O ensino superior em Bauru (SP)**. 1973. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNESP, Marília, 1973

SOUZA, G.L.D. **Três décadas de Educação Matemática**: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 - 1980. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998.

SOUZA, P.N.P. **O Ginásio único pluricurricular em São Paulo**. São Paulo: Nacional, 1970

[Voltar índice](#)

[Voltar introdução](#)

VOLUME 8

“NOSSA VOZ”

Algumas considerações sobre História Oral e Educação Matemática: primeiro enfoque

“Os fios que compõem uma pesquisa são os fios de um tapete; compõem uma trama que aumenta em densidade e homogeneidade à medida em que vai sendo desvendada. Para entender a coerência dos desenhos inscritos no tapete é necessário percorrê-lo com os olhos a partir de múltiplas direções, percebendo que as possibilidades são inesgotáveis. A leitura em sentido vertical produz uma gama de resultados que variam se ela for feita em sentido horizontal ou diagonal.” Marcos Cezar de Freitas

Em Educação Matemática, geralmente, os pesquisadores utilizam-se das metodologias de abordagem qualitativa para compor o cenário de seu trabalho investigativo.

A História Oral é uma metodologia, segundo Garnica (2002a), ainda não muito utilizada nas pesquisas em Educação Matemática e poucos são os trabalhos conhecidos que, explicitamente, assumem-na como fundante. Ao efetuar uma análise destes trabalhos, Garnica (2002a) detectou alguns elementos comuns, embora empregados de maneira distinta, bem como percebeu um rigor maior ou menor na definição das intenções em relação à utilização da História Oral. Os trabalhos encontrados e analisados foram:

- GUÉRIOS, E.C. ***Espaços oficiais e Intersticiais da formação docente***: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática. Campinas: UNICAMP/FE, 2002, Tese (doutorado);
- LANDO, J. ***O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979***: uma história oral temática. SINOP, MT: UNEMAT, 2002, Monografia (especialização);
- OLIVEIRA, M.A.G. ***O ensino de álgebra elementar: depoimentos e reflexões daqueles que vêm fazendo sua história***. Campinas: UNICAMP/FE, 1997, Dissertação (mestrado);
- SOUZA, G.L.D. ***Três décadas de Educação Matemática***: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 - 1980. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998;
- VIANNA, C.R. ***Vidas e circunstâncias na Educação Matemática***. São Paulo: USP/FE, 2000. Tese (doutorado).

Em sua análise, Garnica (2002a), considera que a História Oral, vista como metodologia, apresenta proximidade com os parâmetros gerais das abordagens qualitativas já

utilizadas nas investigações em Educação Matemática. Aponta ainda que a História Oral surge como uma possibilidade de organizar a busca de traços dos cenários históricos relacionados à formação e às práticas dos docentes, bem como a compreensão de fatores e de significados das tramas constitutivas das práticas atuais, objetivos característicos das pesquisas situadas na tendência, ainda em configuração, “História de Educação Matemática”. Dessa maneira, o autor acredita que esta metodologia é apropriada para a ação investigativa em tal tendência.

Com o objetivo de retrazar um dos cenários da Educação Matemática em um determinado período e região, adotamos a História Oral como metodologia para nosso trabalho de pesquisa. Para detalhar esta nossa opção, esboçaremos alguns aspectos teóricos referentes à História Oral e suas especificidades. Também, ainda que de forma incipiente, elaboraremos críticas referentes à esta metodologia, tendo esta nossa pesquisa como principal pano de fundo, com o que pretendemos, em última instância, traçar aspectos de uma auto-crítica.

[Voltar índice](#)

História, História Oral e Educação Matemática

Segundo Bloch (1965), a história é movimento e o seu objeto é o homem em seu tempo e espaço, sendo balizada pelos problemas sociais e pela história da própria época em que é escrita. Dessa maneira, o conhecimento histórico do passado não é fruto do estudo de fatos isolados e cristalizados mas, sim, um processo inacabado, que se transforma e se aperfeiçoa por meio do que conhecemos do presente. No entanto, para Bloch, o presente não é justificado por suas origens, mas não se pode negligenciá-las, e nem estas justificam a permanência (de determinados fenômenos), mas permitem compreender os mecanismos que engendraram as estruturas constituídas ao longo do tempo. Ainda, para este autor, o tempo é “o plasma em que se banham os fenômenos e o lugar de sua inteligibilidade”, sendo possível, então, fazer uma história do passado recente.

Nesta perspectiva, a História pode ser feita com todos os documentos que representam vestígios da passagem do homem, pois o historiador não pode resignar-se diante das lacunas com as quais se depara: necessita preenchê-las. A tarefa do historiador, portanto, é a de vencer o esquecimento, preencher silêncios e recuperar expressões e palavras perdidas no tempo.

No entanto, a história, desde seus primórdios, tem sido escrita sob a ótica dominante, ou seja, concentrando-se na narrativa de acontecimentos políticos, sociais e militares, focalizando os feitos dos homens nobres, conforme nos alerta Joutard (1999).

A necessidade de uma compreensão mais abrangente do homem e da realidade, complexa e multiforme, por meio de uma recriação da multiplicidade de pontos de vista, sem contudo reduzir-se a um confuso reflexo de jogos de poder ou sugestionada pela forma de pensar ou agir dos poderosos dos momentos, favorece a discussão sobre um novo fazer historiográfico. Essa discussão avoluma-se no início do século XX, quando surge a Escola dos Annales que, segundo Garnica (2002a), caracterizou-se como um movimento revolucionário, ultrapassando o paradigma tradicional no qual estava pautada a historiografia, a fim de fornecer elementos para uma “Nova História”, como preconizada por Bloch (1965), conforme apontamos acima.

A trajetória de constituição da Escola dos Annales, como nos aponta Garnica (2002a), não pode ser desprezada quanto ao fornecimento de ingredientes para a caracterização de diversas abordagens alternativas relativas ao fazer e ao conceber a história, dentre as quais destacamos a História Oral.

Segundo Joutard (1999), a História Oral é uma outra maneira de fazer história e é capaz de apreender o “povo”, sua cultura e atualidade.

A utilização da oralidade na historiografia não é recente, como nos mostra Thompson

(1998). É necessário ressaltar que, embora a oralidade sempre tenha sido utilizada pelos historiadores, isso não os inscreve, necessariamente, na História Oral. Ou seja, Michelet e Heródoto, por exemplo, que coletavam depoimentos para constituir seus trabalhos, não são historiadores orais. Somente poderão ser inscritos como memorialistas orais ou como historiadores orais os que se responsabilizaram por uma concepção específica de História e pela condução dos trabalhos historiográficos segundo esta perspectiva, em específico. Conforme Garnica (2003), quanto às resistências na utilização da oralidade, o trabalho de Thompson (1998) mostra, de maneira definitiva, que não há, nas discussões sobre as fontes utilizadas nas pesquisas historiográficas, o credenciamento “natural” das escritas em detrimento das orais ou memorialistas.

No entanto, muitos historiadores optaram por fazer o estudo historiográfico aportado em documentos orais, sobretudo até o século XIX quando se iniciou a adoção única do método documental, pela academia, como forma de “produzir” história. Thompson (1998) atribui esse enfoque centrado na análise de documentos (escritos) à mudança de posição social do historiador, ou seja, ao desenvolvimento de uma “profissão acadêmica”, o que exigiu uma formação diferenciada. O ensino sistemático da metodologia histórica teve sua origem na Alemanha e

*quando a formação profissional começou a se disseminar, primeiro para a França, na década de 1860, e a seguir para outras partes da Europa e para os Estados Unidos, ela se baseava nos pressupostos de Ranke. C.V. Langlois e Charles Seignobos da Sorbonne que iniciaram seu manual clássico, **Introdução ao Estudo da história** (1898), com esta afirmação sem reservas: ‘O historiador trabalha com documentos. (...) Não há substituto para os documentos: se não há documentos, não há história.’ (THOMPSON, 1998, p. 79)*

Observa-se, assim, que o método documental em evidência colocava a tradição oral sem validade para a produção historiográfica. Os historiadores passaram a preocupar-se com os fatos cronológicos, sustentando uma “provável” neutralidade histórica.

Desde as primeiras décadas do século XX, os documentos escritos consistiam a principal fonte das pesquisas históricas. No entanto, sob a perspectiva da “Nova História”, principalmente após a Primeira Guerra Mundial, como nos alerta Thompson (1998), os historiadores perceberam que, muitas vezes, os documentos não tinham quase nenhuma relação com o que havia ocorrido. Começou-se, então, a perceber que a documentação escrita mostrava-se passível de adulteração.

O advento de equipamentos que registravam a imagem e o som, logo após a Primeira Guerra, representou, para a história, mudanças qualitativas e quantitativas de proporções tão

consideráveis como as que, anteriormente, representaram o manuscrito, a imprensa e o arquivo, contestando, assim, a noção de que o documento escrito possui valor hierárquico superior a outros tipos de fontes.

Apesar desses prenúncios, de outra direção é que veio o passo essencial na direção do movimento moderno: a história política. ‘A história oral’, declarou a Oral History Association (norte-americana), ‘foi instituída em 1948 como uma técnica moderna de documentação histórica, quando Allan Nevins, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar as memórias de personalidades importantes da história norte-americana.’ A abordagem de Colúmbia, o projeto de gravação com ‘grandes homens’, com financiamento privado, mostrou-se extremamente atraente para fundações nacionais e para financiadores locais, especialmente para políticos que se aposentavam. De fato, durante duas décadas pelo menos isso foi a ‘história oral’ nos Estados Unidos – e somente a partir da década de 1970 o método foi vigorosamente revivido em relação à história dos índios, à história dos negros e ao folclore, e estendido a novos campos, tal como a história das mulheres. (THOMPSON, 1998, p. 89)

Num primeiro momento, mesmo a História Oral surge ainda como forma de narrar os feitos dos “homens nobres”. Somente num segundo momento ela se manifesta como uma maneira de dar voz aos “excluídos” pela ótica tradicional de historiografia.

Conforme salientado por Joutard numa entrevista concedida ao jornal O Estado de S. Paulo, a história oral não é “justificável” ou “adequada” somente para as culturas que não possuem o recurso da escrita: políticos, intelectuais e outros agentes sociais nitidamente distintos daquela categoria dos “excluídos” dizem e sentem coisas que não ficam visíveis no impresso do papel. Sem o testemunho de diferentes pessoas registra-se somente uma versão da realidade: *“A violência e o terror não aparecem na escrita e só saberemos por intermédio de quem as sofreu”* (JOUTARD, 2002).

Dessa maneira, num outro momento, segundo Garnica (2002a), a História Oral, em meados das décadas de 1960/70, favorece uma reflexão metodológica ao abordar o acontecimento social a partir de memórias que, não mais tematizando somente as exceções mas grupos de segmentos médios, procuravam evidenciar as tensões entre as histórias particulares e a cultura que as contextualizava.

No entanto, de acordo com Meihy (2000), a História Oral tardou a se desenvolver no Brasil em virtude da falta de tradições institucionais não acadêmicas que privilegiassem o registro de histórias locais e de tradições populares e, ainda, pela ausência de vínculos da universidade com o regionalismo e a cultura popular.

Uma concepção elitista e alienada de cultura implicava a existência de visões que dissociavam a cultura acadêmica da realidade. A história, por exemplo, era sempre do tempo remoto longínquo, jamais do presente. Os

estudos sobre as culturas hegemônicas européias, de outro modo, atraíram mais que as pesquisas sobre os índios ou sobre o povo. (MEIHY, 2000, p.45)

Outro fator que contribuiu para retardar o desenvolvimento da História Oral foi o desdobramento do golpe militar que, na década de 1960, reprimiu toda forma de expressão oral bem como sua divulgação.

Em consequência disso, enquanto em muitos lugares do mundo proliferavam projetos de história oral, retraíamos-nos, deixando para o futuro algo que seria inevitável. Em compensação, o germe da repressão militar acabou por favorecer o aparecimento da história oral, que se mostrou potente, sendo, até mesmo, uma das alternativas para a afirmação da democracia. (MEIHY, 2000, p. 46)

No entanto, a partir da década de 1970, com o início da campanha pela anistia e com a progressiva abertura política notou-se uma vontade de recuperar a “história reprimida”. Surgem grupos isolados manifestando a necessidade de busca do entendimento e de debates em torno da História Oral.

A regionalização da história oral é outra das virtudes propostas pelo oralismo brasileiro, pois pontua situações que, em geral, são vistas amplamente. Contra as determinações dadas pelas grandes estruturas, a história oral se insurge como o avesso de tendências massificantes que ‘expulsaram’ os seres humanos das reflexões sociais. (MEIHY, 2000, p. 47)

Nesse sentido, segundo Ferreira (1994), as primeiras experiências sistemáticas no campo da história oral ocorreram por volta de 1975, na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, a partir de cursos promovidos por especialistas mexicanos e norte-americanos baseados no currículo do *Oral History Program*, da Universidade de Colúmbia, voltados para um público específico, composto por historiadores e cientistas sociais.

Destas experiências surgiram os primeiros programas de História Oral no Brasil, privilegiando o estudo da política regional e das elites políticas. Esses programas despontaram na Universidade Federal de Santa Catarina e no Centro de Pesquisa de Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas.

Pelo modelo importado e pelo caráter introspectivo daquela instituição voltada exclusivamente à pesquisa, a história oral, contextualizada nos anos pesados da ditadura política, não ganhou o público, apesar daquele projeto ser referência obrigatória a qualquer estudo sobre a história oral brasileira. Ainda que posto à disposição dos interessados, o valioso acervo do CPDOC não chegou a se propor como modelo reproduzível. (MEIHY, 2000, p. 47)

Este processo iniciado nos anos de 1970 abriu espaço para a introdução de novas práticas de pesquisa. Na década de 1980, conforme Ferreira (1994), a História Oral, no Brasil,

não apresentou grandes avanços no que diz respeito aos programas das universidades. No entanto, notou-se um aumento significativo de pesquisadores que passaram a utilizar a História Oral e incorporaram a ela novos objetos e temas de pesquisa. Desse modo,

Jovens pesquisadores autônomos passaram a produzir suas pesquisas com história oral explorando temáticas como a classe trabalhadora brasileira, a história de bairros, as minorias e grupos discriminados, como negros e mulheres. Esta nova tendência da História Oral permitiu um conhecimento mais acurado de segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira. Apesar disso, dois pontos importantes devem ser destacados: essas iniciativas individuais de coleta de depoimentos orais resultaram em extrema dispersão, e as dificuldades no levantamento e organização do material produzido levaram, em inúmeros casos, à sua completa perda ou destruição. Deve ser lembrado, também, que essa expansão da História Oral, embora tenha ocorrido num meio de professores e estudantes universitários, não resultou em um debate metodológico consistente. A realização das entrevistas, na maioria das vezes, desprezou os critérios rigorosos requeridos pela prática da História Oral. (FERREIRA, 1994, p. 11)

Percebemos, então, que os anos de 1980, no Brasil, foram a época em que mais nitidamente ocorreu a expansão dos programas de História Oral, bem como o crescimento de sua utilização em pesquisas acadêmicas. Porém, como nos alerta Ferreira (1994), a discussão metodológica ainda se manteve bastante restrita.

A História Oral, na década de 1990, ganha lugar no cenário brasileiro, tanto como disciplina quanto metodologia de pesquisa, sendo reconhecida, institucionalizada e debatida em diversos encontros acadêmicos da área de história e ciências sociais.

“Nos anos 90, falar da história oral – como método historiográfico – já não representa um fato novo, com propostas sugestivas e procedimentos atraentes ou inéditos no ofício de historiar. Hoje a proposta metodológica da história oral é mais bem aceita e já faz parte do arsenal técnico-metodológico geral de um número cada vez maior de profissionais de história e outras disciplinas afins. Já se reconhece a existência de uma tradição acadêmica em muitos lugares do mundo e mesmo em nosso país, em áreas onde se difundiram sistematicamente e se empreenderam modernos projetos de pesquisa cujo ponto de partida e cujo eixo principal forma a história oral.” (LOZANO, 1998, p. 17)

Nota-se, com estas afirmações, como a História Oral foi constituída, consolidada, caracterizada no século XX, tornando-se metodologia de pesquisa com grande reconhecimento e utilização em diversas áreas de conhecimento.

Amado e Ferreira (1998), reforçam a idéia de que a história oral permite demonstrar que a história é “sempre uma construção”. Estas autoras também discutem a respeito do *status* da história oral, ou seja, destacam importantes aspectos sobre a possibilidade de concebê-la como técnica, disciplina ou metodologia. As autoras apontam que, na primeira forma de

conceber, como técnica, a história oral restringe-se às experiências com gravações, transcrições e a constituição de acervos orais. Na segunda forma, temos a história oral como disciplina e, portanto, composta de técnicas específicas de pesquisas, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto de conceitos próprios. Desse modo, seria reconhecida como

uma área de estudos com objeto próprio e capacidade (como o fazem todas as disciplinas) de gerar no seu interior soluções teóricas para as questões surgidas na prática – no caso específico, questões com imbricações entre história e memória, entre sujeito e objeto de estudo, entre história de vida, biografia e auto biografia, entre diversas apropriações sociais do discurso, etc.. (AMADO; FERREIRA, 1998, p. xvi)

Quanto à terceira concepção, como todas as outras metodologias, a história oral estabelece e ordena procedimentos de trabalho, tais como os diversos tipos de entrevistas, as possibilidades de transcrição e textualização, suas vantagens e desvantagens, funcionando como ponte entre teoria e prática. No entanto, apenas suscita questões, mas não consegue solucioná-las ou respondê-las, sendo necessária, então, a busca de outros referenciais teóricos.

A utilização de fontes escritas não é descartada e, como salientado por Alberti, a relação da história oral com arquivos, documentos e outras fontes de consulta é bidirecional: “enquanto se obtém das fontes já existentes material para a pesquisa e a realização de entrevistas, estas últimas tornar-se-ão novos documentos, enriquecendo e, muitas vezes, explicando aqueles aos quais se recorreu de início.” (ALBERTI, V. apud FREITAS, 2002, p. 90)

Como apontado no início deste capítulo, são poucos os trabalhos de pesquisa que, em Educação Matemática, utilizam a História Oral como metodologia.

Em Educação Matemática, geralmente, os pesquisadores utilizam-se das metodologias de abordagem qualitativa para comporem o cenário de seu trabalho investigativo.

Conforme Garnica (2002b), a História Oral, enquanto metodologia de pesquisa, possui características tão apropriadas para a investigação em Educação Matemática quanto as já utilizadas tradicionalmente. Deste modo, para a tendência em configuração “História da Educação Matemática”, a História Oral apresenta-se como uma das possibilidades de organizar esta pesquisa historiográfica.

Os trabalhos inseridos em tal tendência, tendo como norte que o conhecimento histórico do passado é um processo inacabado e que se transforma e se aperfeiçoa por meio do que conhecemos do presente, têm como preocupação geral retratar cenários que, baseados nas memórias expressas em testemunhos orais, dizem respeito à formação de professores de

uma determinada época e localidade, ao cotidiano docente, à formação de grupos responsáveis pelo alicerçamento de movimentos, dentre tantos outros, com a finalidade de possibilitar a atribuição de significados e a compreensão das tramas constitutivas das práticas atuais.

os temas da História – recente – da Educação Matemática são, certamente, seara mais movediça, pois são resgates feitos à luz de memórias, relatos, lembranças, que em nada lembram os processos arqueológicos estáticos: aqui, a História é “feita” de vivências, arrematadas e re-contextualizadas no tecido vivo – e incerto – das experiências. (GARNICA, 2001, p. 247)

E ainda, como nos aponta Garnica (2002b):

“História Oral, em Educação Matemática – como nos mostram os trabalhos já disponíveis – serve não só à reconstituição de cenários históricos, mas também à compreensão de fatores vários relacionados à Matemática em situações de ensino, aprendizagem e pesquisa, como podemos analisar a partir das perguntas geradoras que norteiam as investigações já desenvolvidas.” (GARNICA, 2002b)

Ao utilizarmos a História Oral para constituir um dos muitos cenários da História da Educação Matemática torna-se possível tecer as tramas que nos fornecerão uma referência histórica e cultural, que até então estava inscrita apenas nas memórias dos professores ou de pequenos grupos. A vida, as experiências, as lutas e as visões de mundo adquirem um novo estatuto ao serem socializadas, sendo transformadas em documentos que podem apresentar, de maneira contextualizada, uma outra – nova ou complementar – versão da história. Parafraseando Montenegro (1994), por meio da História Oral passam a ser registrados os conflitos, as contradições, a ausência de governabilidade que a própria realidade expressa, e que, no entanto, os registros oficiais comumente insistem em “esquecer”. Na área educacional, sobretudo em Educação Matemática, a documentação, oficial ou não, em que transparece o trabalho docente é quase inexistente, resumindo-se a registros que tratam da regulamentação, através da legislação, deste fazer; menos ainda encontramos manifestações dos professores em relação a esses documentos. Neste sentido, Souza (1998) nos alerta que,

cabe a nós, educadores, pontuarmos a necessidade de registrar não só nossas memórias, mas também as de antigos profissionais em Educação Matemática para que haja uma conscientização coletiva de que o passado é importante à medida em que ele nos revela experiências e que, através delas, é que se articularão as possibilidades da existência do novo. (SOUZA, 1998, p. 35)

Como salientado anteriormente, o Brasil viveu a repressão de um regime militar durante vinte anos, tendo sido, assim, coibida a divulgação ampla dos meandros de nossa

história. A história da educação brasileira, como reflexo, sofreu também severas repressões e, desse modo, os documentos produzidos à época traduzem restritamente o ideário assumido no âmbito do Estado. Esta visão, muitas vezes, possui caráter demagógico e impossibilita o discernimento do que era apenas aprovado para amenizar tensões e o que foi efetivado, realmente, na prática. Entendemos, então, parafraseando Gattaz (1996), que a História Oral é um instrumento legítimo que nos permite recuperar algumas dimensões dos processos históricos, em Educação Matemática ou não, que de outra forma não seriam possíveis. A História Oral possibilita esboçar a dimensão viva e maleável da vida dos indivíduos imersos na história, sob a ótica contraditória destes, por meio de sua memória, sentimentos e percepção de si mesmos. Ainda, sob a “presença” do presente, possibilita compreender alguns dos muitos elementos que configuraram e configuram a Educação Matemática e, em específico, a formação de professores.

[Voltar índice](#)

Algumas especificidades da História Oral

Ao adotar-se a História Oral como metodologia de pesquisa, trabalha-se com o testemunho oral de indivíduos ligados por traços comuns. A utilização desta metodologia, como alerta Freitas (2002), fornece novas perspectivas para o entendimento do passado recente, possibilitando o conhecimento de diferentes versões sobre determinado tema.

O testemunho oral, obtido através de entrevistas, constitui-se como o núcleo da investigação, ou seja, o trabalho investigativo leva em conta as trajetórias individuais, eventos ou processos que não poderiam ser compreendidos de outra maneira. Isso obriga o pesquisador a buscar respaldo em outros referenciais teóricos, principalmente os que discutem sobre as relações entre escrita e oralidade, memória e história, tradição oral, bem como sobre os conceitos apontados pelos colaboradores.

Os testemunhos são as fontes orais que permitem o resgate do indivíduo como sujeito no processo histórico e constituem-se como documentos gerados no momento da entrevista, legítimos tanto pelo seu valor informativo quanto pelo seu valor simbólico.

Ao contrário do que acontece com as fontes escritas, nas quais os dados existem independentemente das necessidades do pesquisador, nas orais o conteúdo depende do diálogo estabelecido entre historiador e colaborador, possuindo natureza interativa. Dessa maneira, não há como negar a parcialidade de qualquer documento produzido, sobretudo dos gerados a partir da “conversa” entre pessoas que, muitas vezes, pertencem a gerações distintas. Sendo assim, devemos levar em consideração a intencionalidade do pesquisador

durante a entrevista, o que pode contribuir ou prejudicar a rememoração do colaborador, pois o primeiro pode interferir na realidade observada. Por isso, entendemos que o pesquisador deve buscar um “distanciamento”. Um parâmetro a ser cuidado, em relação ao distanciamento, refere-se a evitar a seleção de depoentes-colaboradores que possam evocar laços afetivos e sentimentos antigos ou atuais. O foco de interesse do pesquisador também pode estar centrado em aspectos diferentes daqueles relatados pelo colaborador e, conseqüentemente, fatos distorcidos (nomes, datas e acontecimentos estabelecidos erroneamente) podem ser relevados, não como resultado de uma postura displicente ou descuidada, mas, sim, como uma preocupação de como a história é reconstruída, reelaborada e interpretada pelo colaborador em seu esforço de rememorar e dar sentido aos momentos de sua vida.

Em relação a estas últimas considerações acerca de como ou sobre o quê o colaborador relata o que julga ser um “fato”, segundo sua ótica e sob sua perspectiva, e de como o memorialista vale-se desse relato, um aspecto de nossa pesquisa é particularmente interessante. Em determinado momento da entrevista a nós concedida pelo professor Antonio Augusto Del Preti (cf. Volume A), o colaborador afirma: “(...) Em Rio Claro, tive aulas com o professor Mário Tourasse, com o Scipione e com o Ubiratan D’Ambrosio, que era de Campinas.” Durante nosso exame de qualificação, o professor Ubiratan D’Ambrósio – membro da banca – contestou essa informação: ele não residia em Campinas à época. Como proceder, então, à vista de informações conflitantes? A primeira consideração que nos parece pertinente é ressaltar que a fala do depoente não se constitui em “fato histórico”, e isso ocorre, fundamentalmente, porque nossa concepção de História – que até esse momento tentamos esboçar – nos leva a, no mínimo, questionar a existência de “fatos históricos” no sentido que lhes dá a historiografia clássica. Em decorrência disso, preferimos usar a expressão “versão histórica”, que é o relato de uma perspectiva – individual ou coletiva – a partir da qual se “vê” o “fato”. O equívoco no registro do depoente acerca da cidade na qual residia o professor Ubiratan – que casualmente pode ser “checada” – não é, portanto, por nós concebida como “incorreção”, mas como possibilidade de se aventar motivos e perspectivas que levaram o depoente a fazer tal afirmação. Nesse caso específico – que, convenhamos, pouco altera o andamento de uma pesquisa que assume estar trabalhando com versões e perspectivas e não – repetimos – interessada em refazer ou traçar uma versão definitiva de “fatos” – podemos nos aventurar a variações imaginativas. Talvez o colaborador tenha citado o professor Ubiratan D’Ambrósio não pela importância que esse teve em sua própria formação, mas por saber da importância que ele teve, sim, na formação dessa pesquisadora e de seu orientador (fato bem conhecido do colaborador). Talvez o professor Ubiratan tenha sido citado por ser uma

referência julgada quase que obrigatória aos professores que trabalham com ensino de Matemática (com o que o colaborador poderia – talvez – estar qualificando sua própria formação que, segundo ele, foi feita convivendo com o professor Ubiratan). Talvez, ainda, tenha havido uma confusão bastante justificável (se levarmos em consideração as inúmeras idas e vindas do professor Ubiratan – tão bem conhecidas entre os membros da comunidade). Há uma série de possibilidades. De definitivo, porém, temos que o registro equivocado sobre a residência ou não do professor Ubiratan naquela cidade, naquela determinada época, em nada altera a configuração geral do cenário que o professor Del Preti optou por traçar. Tal “equivoco” não é por nós tido como fator negativo. Ao contrário, é este equívoco que faz vir à cena, nesse depoimento, o nome do professor Ubiratan e seu contato com os programas de formação de professores.

[Voltar Antonio Augusto](#)

O professor Rubens Zapater, por sua vez, em seu depoimento, cita o nome de Sílvio Venturoli como o de um ex-secretário da Educação. Mesmo depois de intensa revisão bibliográfica e contatos formais e informais com outros colaboradores, não encontramos referência alguma ao senhor Venturoli. Restou-nos, portanto, anotar essa ausência de informações em nota de rodapé, no momento em que a citação ocorreu.

“Equivocos” ou “lacunas” dessa natureza, entretanto, nos permitiram, em última instância, pensar na possibilidade de constituir esse Volume de nosso trabalho como um dos momentos de crítica metodológica, já que os julgamos essenciais ao fazer da pesquisa. Eles apontam a necessidade de complementação das informações obtidas para a formação de um *puzzle* mais completo, menos lacunar. A consulta a referenciais outros – orais ou escritos –, portanto, não pode nem deve ser negligenciada como uma possibilidade de enfrentamento, pelo pesquisador, quanto ao modo como o colaborador decidiu reconstituir suas memórias. Nunca como forma de checagem, de validação definitiva, de atribuir o carimbo da certeza, mas como forma de complementação, esclarecimento, compreensão de perspectivas e possibilidades.

Ao se trabalhar com História Oral é necessário reconhecer duas de suas modalidades: História de Vida e História Oral Temática.

A História Oral Temática está vinculada ao testemunho e à abordagem sobre um determinado assunto específico. Ela é um recorte da experiência de vida do colaborador e, não obrigatoriamente, concorre com a existência de pressupostos já documentados, fornecendo, então, uma outra versão histórica. Esta modalidade é a que mais se aproxima das soluções encontradas para a apresentação dos trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento

acadêmico, como nos alerta Meihy (2000), pois permite a articulação de diálogos com outros documentos e bibliografia complementar, principalmente porque trabalha com questões externas, objetivas, factuais e temáticas e não com questões que cuidem mais livremente de impressões e subjetividades, como a História Oral de Vida. Essa característica também é ressaltada por Joutard (2002) quando defende que tanto a documentação escrita quanto a memória são necessárias para a reconstituição do passado.

Uma história fundamentada só na memória é pobremente científica e aquela em que a memória não se integra é descarnada, fria. Não é simples, mas é preciso juntar as duas. (JOUTARD, 2002)

A memória do colaborador constitui-se como a primeira fonte para a História Oral, manifestada na narração. No entanto, a memória é seletiva tanto no que é lembrado quanto no que é silenciado e esquecido. Kenski (s.d.), alerta que:

o que é narrado é, praticamente, uma reconceitualização do passado de acordo com o momento presente. As pessoas não têm, em suas memórias, uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado. Pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de construir-se uma versão do passado e transmiti-la oralmente de acordo com as necessidades do presente. É nesse momento, o da narrativa de uma versão do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para tornarem-se histórias. (KENSKI, s.d., p. 109)

A memória costura os tempos, não compreendendo com exatidão suas passagens, e as reminiscências são compostas para dar sentido à vida passada e presente. Para Thompson (1998), *composição* é o termo adequado, ainda que ambíguo, para descrever a constituição das lembranças, pois compomos os dados de nossa memória com signos e significados diferentes, mas que traduzem noções comuns ao grupo social ao qual pertencemos. Desse modo, selecionar ou esquecer, divulgar ou silenciar são manipulações conscientes ou inconscientes, decorrentes de fatores diversos que afetam a memória, fazendo com que esta costure os fatos.

Segundo Portelli (1997), é comum os indivíduos agruparem as experiências vividas e, em consequência, suas lembranças, em áreas de significados (políticos, pessoais ou coletivos). O autor explica que, num testemunho, o indivíduo pode agrupar acontecimentos que, para ele, tiveram significados semelhantes, embora tenham acontecido em épocas distintas do ponto de vista cronológico.

Conforme Orlandi (1999), o que “está fora” da memória não está esquecido e nem foi trabalhado, metaforizado, transferido. Está sem significado, não favorecendo, assim, um “passar a limpo” coerente do passado pelo colaborador sendo, portanto, “excluído” de sua

memória.

No entanto, as chamadas “distorções” da memória também representam um recurso para a História Oral. Essas distorções favorecem a busca, por parte do pesquisador, de um clareamento sobre essas passagens, entendendo o que levou à compreensão distorcida de um determinado fato. De acordo com Bosi (1987), a veracidade do colaborador não deve preocupar tanto o pesquisador, pois os lapsos e erros não são tão graves, em suas conseqüências, quanto as omissões da “História Oficial”. O escolhido para ser lembrado é o que irá perpetuar na história de vida de cada um dos indivíduos. O pesquisador deverá estar atento quanto a sua participação, respeitando a posição do colaborador, além de ter discernimento em relação a um processo seletivo que se impõe envolvendo o rememorar. Pode-se ter o cuidado de verificar alguns dados e datas, apenas com o interesse de entender melhor o contexto do que está sendo narrado. Algumas datas ou dados equivocados não causam conseqüências desastrosas que possam abalar a seriedade do trabalho.

Essas últimas considerações operam no sentido de, mais uma vez, “justificar” o que fizemos vir à cena, no caso específico dessa nossa pesquisa, no depoimento do professor Antonio Augusto Del Preti. No episódio relativo ao local de residência do professor Ubiratan D’Ambrósio, pela própria natureza da informação, não nos preocupamos inicialmente em procurar fontes alternativas que ancorassem um redimensionamento do relato do colaborador, para trazer à luz outras versões, outras perspectivas. Mas um outro elemento manifestou-se no mesmo depoimento. Em determinado momento, registramos a seguinte fala, quando da transcrição e textualização: *“(...) Na época ainda estava em Rio Claro, (não sei se foi em 1964) quando se deu a renúncia do Jânio. Eu me lembro do fato, pois estava indo para a estação ferroviária e todos estavam comentando sobre sua renúncia.”*

Ocorre que Jânio Quadros renunciou em 1961, e não em 1964 como afirmou (ou perguntou-se) o depoente. De início, pensamos na possibilidade de termos ouvido Jânio ao invés de Jango. Uma outra possibilidade – que julgamos natural aventarmos – seria uma falha de memória do colaborador. Não vivenciamos o momento histórico da renúncia de Jânio Quadros e, portanto, um maior aprofundamento no assunto nos foi necessário (não havíamos nem mesmo percebido, num primeiro momento, a incorreção quanto ao ano da renúncia. Para isso fomos alertados durante o exame de qualificação). À luz de uma revisão bibliográfica sobre o assunto e voltando ao depoimento gravado, verificamos que o colaborador afirmou que *Jânio* renunciou em 1964, dado equivocado que não corrigimos no ato da entrevista e nem na transcrição e textualização. Também na conferência da transcrição e da textualização, efetuadas pelo professor, depoente, não foi corrigida esta data, o que nos possibilita pensar que para ele esse dado estava correto ou, ainda, após tantos anos passados, não fazia diferença

se a renúncia havia ocorrido em 1961 ou 1964, importando apenas a época de suas lembranças. Finalmente, notemos que mesmo em sua forma de manifesta-se, o depoente expressa certa hesitação, que ultrapassa sem maiores problemas. O uso do parênteses na textualização – (“não sei se foi em 1964”) – indica uma dúvida casual, não genuína, com o que o depoente manifesta sua despreocupação quanto à exatidão cronológica da renúncia do presidente.

Esse episódio ressalta outro importante fator que devemos considerar: a necessidade – que temos julgado vital – de compartilhar informações na produção de estudos em História Oral. É na discussão contínua, quando operam várias vozes, quando se fazem várias leituras, quando interagem várias perspectivas que os trabalhos vêm à luz e ganham em profundidade, oferecendo elementos para a constituição de um cenário cada vez mais elaborado, por ser dialógico. Esse caráter de produção coletiva – que deveria caracterizar todo fazer educacional – está sendo efetivado pelo grupo de pesquisa em História Oral e Educação Matemática²³¹, no qual este trabalho está enraizado, tendo seus membros constitutivos como interlocutores freqüentes.

[Voltar Antonio Augusto](#)

Na História Oral Temática, todos os indivíduos são agentes históricos e os fatos lembrados são as substâncias que constituem a história. Desse modo, os fatos lembrados ou esquecidos somente sobrevivem se fazem sentido para as pessoas e se tornam “fatos históricos”. Dessa maneira, segundo Freitas (2002), não há fonte oral falsa. Ainda,

a credibilidade da fonte oral não deve ser avaliada por aquilo que o testemunho oral pode freqüentemente esconder, por sua inexatidão para com os fatos, mas na divergência deles, onde imaginação e simbolismo estão presentes. (FREITAS, 2002, p. 73)

A entrevista é apenas uma etapa inicial do projeto a ser desenvolvido sob a ótica da História Oral.

Conforme Joutard (1999), cada entrevista deve ser transcrita e o documento original é o que está escrito e corrigido. Para Meihy, como nos aponta Gattaz (1996), a entrevista deve passar pelos processos de transcrição, textualização e transcriação antes de se tornar um documento válido para o historiador. Sobre estes processos trataremos a seguir.

Segundo Meihy (2000), a entrevista possui degraus: “pré-entrevista, entrevista e pós-

²³¹ Este grupo de pesquisa foi consolidado, em meados de 2002, no I Seminário de Pesquisa em Educação Matemática, ocorrido na UNESP de Bauru sob a coordenação do professor Antonio Vicente Marafioti Garnica. Ele é composto por professores, alunos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Nominalmente: Antonio Carlos Carrera de Souza, Antonio Vicente Marafioti Garnica, Carlos Roberto Vianna

entrevista”. A pré-entrevista é a etapa de preparação do encontro em que se dará a gravação. É indispensável uma preparação antecipada para que as pessoas a serem entrevistadas entendam os objetivos do trabalho, bem como possam programar-se quanto ao local e data onde se dará o encontro. Também é o momento de entregar, pessoalmente ou via correio (quando for de outra localidade), o roteiro da entrevista.

A entrevista ocorrerá de acordo com a disponibilidade do entrevistado. No caso da História Oral Temática, as entrevistas variam de duração, tendendo a ser breves, embora alguns colaboradores necessitem de mais tempo e de mais de uma sessão de gravação.

A etapa da pós-entrevista é a do momento de agradecimento pessoal, via carta ou telefonema, a fim de dar continuidade ao processo. O entrevistado deve estar ciente de que lhe será entregue a entrevista transcrita para conferir e, também, que essa etapa demorará um pouco para acontecer devido à morosidade natural da atividade de transcrição.

A *transcrição* é a passagem da gravação oral para o escrito.

... o acervo fraseológico e a caracterização vocabular de quem contou a história deve permanecer indicado. Para tanto, faz-se necessário ouvir muitas vezes a entrevista até que se defina ‘a música’ do relato. Depois de absorvido o ritmo da narrativa e a intenção, procede-se à transcrição, que, numa primeira etapa, deve ser fiel ao acontecido. (MEIHY, 2000, p. 89)

A *textualização* é a etapa posterior à transcrição. É a fase em que as perguntas e todas as eventuais intervenções são fundidas nas respostas, ou seja, “o texto passa, pois, a ser *dominantemente do narrador que figura como figura única por assumir o exclusivismo da primeira pessoa.*” (MEIHY 2000, p. 90)

No tratamento da textualização o tom da narrativa é escolhido pelo pesquisador a partir da temática em foco; a entrevista é cronologicamente refeita, colocando-se em evidência a caracterização do entrevistado, dando, assim, uma lógica ao texto e tornando-o mais fluente e livre dos vícios da oralidade. Nesse momento, ou em fase posterior às primeiras textualizações, segundo Meihy (2000), o pesquisador pode valer-se, ainda, de figuras de linguagem ou de um texto mais teatral²³². Conforme Gattaz (1996), assume-se que a textualização final da entrevista é de autoria do pesquisador, sendo o colaborador co-produtor deste novo documento.

O colaborador deverá legitimar o texto e poderá conceder sua total, ou não, publicação ou divulgação, pois tem pleno direito sobre sua memória. Deste modo, outra etapa

Emerson Rolkouski, Gilda Lúcia Delgado de Souza, Heloísa da Silva, Ivani Galetti, Ivete Maria Baraldi, Maria Ednéia Martins, Marisa Resende Bernardes, Rosinete Gaertner e Sílvia Regina Vieira da Silva.

²³² A etapa de incorporar à textualização de uma entrevista figuras de linguagem ou aspectos mais teatrais é chamada, por Meihy (2000), de transcrição. No entanto, esclarecemos que não abordaremos (e não efetuamos) tal etapa neste trabalho.

imprescindível é a da *conferência*, por parte do entrevistado, da transcrição e da textualização. Essa conferência pode ser em conjunto com o pesquisador ou um trabalho solitário do colaborador e, geralmente, é um processo lento. A *utilização* dos textos far-se-á respeitados os termos da *autorização* dada, pelo colaborador, em uma *carta de cessão* que, segundo Meihy (2000), é um documento que autoriza o autor a ter direitos de uso sobre a entrevista, tanto da gravação quanto do resultado escrito.

Transposta a etapa das entrevistas e, conseqüentemente, da constituição dos documentos orais e escritos, o pesquisador precisa “arrematar” seu trabalho, o que será feito de acordo com seu referencial teórico e com a finalidade de atingir seus objetivos.

Esse arremate, em pesquisas educacionais, é entendido, comumente, como o momento de efetuar análises e estabelecer considerações sobre o que foi apreendido por meio destas.

Para Garnica (2003), em investigações historiográficas, analisar é

esquadrinhar as múltiplas perspectivas que, no caso da História Oral, os depoimentos permitem perceber. É retraçar cenários, dar-lhes contorno à luz do presente, dialogar com dados, perceber tendências no que se altera e no que permanece. (GARNICA, 2003, p. 34)

Entretanto, em grande parte dos estudos teóricos sobre História Oral percebe-se que a análise dos dados não é um consenso, ou seja, há uma forte tendência de evitá-la a partir dos testemunhos coletados.

Porém, conforme os trabalhos de Kenski (s.d) e de Queiroz (1988), nota-se que a tarefa do pesquisador não terminou como a descrição dos testemunhos orais, pois estes não são o produto final da pesquisa e, sim, um “instrumento” passível de análise.

A simples descrição do que foi contado não encerra o exercício do pesquisador. A análise do que ele coletou vai depender das questões que procurava responder quando contactou os seus depoentes. Vai depender também da qualidade das respostas obtidas e das situações observadas no transcurso da entrevista. Não existindo uma linha específica, determinada a priori, para a análise das memórias dos professores, as possibilidades de análise vão depender, basicamente, do fôlego teórico do pesquisador, sua capacidade de reflexão e de interpretação do que está ocorrendo na prática dos professores à luz de teorias que melhor expliquem o problema. (KENSKI, s.d., p. 110)

Sendo assim, a análise dos testemunhos, em sua forma escrita, faz-se possível – e até mesmo necessária – em História Oral. Como descrito por Garnica (2003), a análise não é o julgamento dos testemunhos ou dos colaboradores e nem tão pouco a maneira de se “estabelecer verdades e preencher – em definitivo – as lacunas da memória e da história. Trata-se de inventariar possibilidades que outras pesquisas poderão levar à frente.”

Em Educação Matemática, nos trabalhos apontados por Garnica (2003), verificaram-se

maneiras distintas de procedimentos de análise dos dados. Observamos que não existe, ainda, um delineamento preciso para esta tarefa, se é que isto se faz necessário.

No entanto, parece ficar evidente que a utilização de fontes escritas para auxiliar no esclarecimento e preenchimento de lacunas dos testemunhos orais é necessária, fornecendo também ingredientes para a composição do cenário que está sendo retratado.

De modo geral, com base em Garnica (2003), podemos afirmar que a análise de dados numa pesquisa em Educação Matemática, utilizando a História Oral como metodologia, pode ser caracterizada como a forma de interpretar/identificar evidências ou tendências. Estas evidências ou tendências podem ser entendidas como os traços “mais visíveis”, segundo o pesquisador e seu grupo, do cenário em composição e que, juntamente com outros registros escritos, fornecerão subsídios para o pesquisador encaminhar respostas para suas questões. São os aspectos divergentes e/ou convergentes, as lembranças e/ou os esquecimentos presentes nos testemunhos dos colaboradores que apontam quais são os elementos essenciais para o esboçar de compreensões e, a partir destas, de uma versão histórica.

[Voltar índice](#)

Direcionando o foco: desenvolvimento dessa nossa pesquisa

Adotando a História Oral como metodologia de pesquisa para o nosso trabalho, seguimos alguns passos para o seu desenvolvimento, que delineamos a seguir.

Primeiramente, salientamos que tivemos como colaboradores professores de Matemática da região de Bauru que estavam em exercício do magistério nas décadas de 1960 e 1970 em escolas de ensino fundamental ou médio, devido a nossa questão diretriz, esboçada na introdução deste volume. Este período foi escolhido, principalmente, por compreender uma época em que não havia centros (faculdades ou universidades) de formação de professores de Matemática em Bauru ou cidades próximas. Também ressaltamos que a região de Bauru foi escolhida porque é a que está diretamente ligada a nós, seja pela nossa naturalidade ou pela formação profissional.

Os primeiros nomes surgiram a partir de nossas vivências, seja como aluna e como professora nas escolas de educação básica ou a partir de contatos informais com outras pessoas. Dessa maneira, as professoras Ana Maria Cardoso Ventura (Jaú) e Miriam Delmont (Bauru) e o professor Rubens Zapater (Bauru) foram os primeiros a serem contactados a nos conceder entrevistas. Com essas entrevistas, descobrimos alguns outros que poderiam ser nossos colaboradores, como os professores Antonio Augusto Del Preti (Bauru) e Milton de Oliveira (Botucatu). A indicação das professoras Vera Macário e Vilma Maria e Silva Novaes

da Conceição foram dadas pelo orientador desta pesquisa, pois as mesmas eram de Pederneiras, sua cidade natal. Outro professor entrevistado foi João Linneu do Amaral Prado, residente em Jaú, destacado pelos professores Rubens e Vera.

O primeiro contato com os professores foi feito pelo telefone. Geralmente, esse contato foi possível devido à intercessão de algum de seus colegas (que, muitas vezes, são nossos colegas) ou através de outro colaborador deste trabalho. Alguns deles já estavam avisados de que seriam procurados e concordaram com isso. Outros ficaram surpresos com nosso telefonema. A grande maioria dos professores mostrou-se entusiasmada em colaborar com o retratar da Educação Matemática proposto nessa pesquisa. No entanto, recebemos vários “nãos”, os quais entendemos como a forma tímida de não querer expor suas idéias ou detalhes de sua profissão, seja por não estarem acostumados a isso ou, simplesmente, por acharem que seu caminhar não fosse desvelar algo de importante. Tais negativas, inclusive, vieram de pessoas que estavam mais próximas a nós, ou seja, daqueles que tiveram participação mais próxima em nossa formação ou que eram colegas de profissão e que, de certa forma, mantinham conosco elos afetivos mais fortes. Nosso “afastamento”, neste caso, foi de suma importância, pois evitou o apego sentimental e nos possibilitou tomar algumas decisões de maneira, talvez, menos parcial.

Após esse primeiro contato, no qual explicamos o que pretendíamos fazer, o enfoque e os objetivos do trabalho, uma entrevista foi agendada e foi disponibilizado aos colaboradores um texto apresentando nossas intenções e um roteiro do que seria conversado. A entrega do roteiro era, muitas vezes, uma exigência para que a entrevista acontecesse.

Em dia e horário agendados, nas primeiras entrevistas, comparecíamos munidos de uma filmadora que era de montagem complicada, por não possuímos auxílio técnico e que, tendo sido emprestada não estava disponível em vários momentos. Assim, optamos por realizar as entrevistas seguintes somente com um gravador de fitas cassetes (áudio).

Das oito entrevistas, duas foram realizadas em dois momentos, totalizando quatro horas, devido aos compromissos dos professores e ao modo próprio como o diálogo fluiu. As demais entrevistas tiveram a duração média de cerca de duas horas.

Para as entrevistas, levávamos um outro roteiro, caso o entrevistado não localizasse o enviado anteriormente, o que, na maioria das vezes, foi dispensável. Geralmente, os professores tinham, a partir do roteiro, elaborado por escrito algumas “idéias” e precisado datas e momentos relevantes; isso nos auxiliou muito e mostrou a preocupação dos nossos entrevistados em serem, o mais possível, “fiéis” ao que havia acontecido, ou seja, procuraram transmitir uma versão elaborada, revisada e corrigida do seu passado. O roteiro tinha a função de nos alertar sobre o que deveria ser focado, não nos fechando a possibilidade de explorar

outras questões. É necessário deixar claro que este roteiro tem caráter temático e não se restringe à trajetória de vida de nossos colaboradores.

A elaboração de um roteiro (ou das perguntas-de-corte, como alguns pesquisadores preferem) para a entrevista envolve vários momentos e é feita segundo as intenções do pesquisador para configurar o cenário que pretende construir/conhecer. Ele deve ser pensado com cautela. Ainda que tenhamos tido todo o cuidado para elaborar esse nosso roteiro, depois dessa elaboração e depois de feitas todas as entrevistas, percebemos nele algumas impropriedades.

Uma destas impropriedades, sobre a qual fomos alertados durante o exame de qualificação, refere-se à pergunta 12. Os membros da banca de avaliação afirmaram que, possivelmente, com a formulação desta questão induzimos aos colaboradores descreverem suas memórias baseados na “metáfora do juiz”, tão comum nas conversas informais com professores que atuaram nas décadas de 1960 e 1970 e presente nos relatos apresentados no trabalho de Souza (1998). Esclarecemos que colocamos tal pergunta no roteiro com a intenção de ouvir de nossos colaboradores suas versões sobre a perda do poder financeiro do professor e que alguns deles não se valeram de tal metáfora para descrever o vivenciado. Dessa maneira, entendemos que, mesmo sem intenção, reforçamos uma analogia efetuada no senso comum do professorado, ao mesmo tempo em que proporcionamos outras formas de elucidação sobre esta questão. Também ressaltamos que no Volume α dedicamos uma nota sobre a comparação quantitativa entre os valores dos salários dos professores e dos juizes.

Roteiro

1 – A idéia é recuperar a formação do(a) senhor(a). Então, gostaria que esboçasse sua formação de professor(a) de matemática.

- Por que sua opção em ser professor(a) de matemática? Quem o(a) influenciou?
- Quando e onde iniciou sua formação de professor(a) de matemática?
- Quais as características do curso de sua formação?
- “Qual era” sua formação pedagógica (na universidade)?
- Quais eram as características sócio – político – econômico - educacionais do

Brasil, nessa época de formação?

2 – Havia diferença na formação universitária do interior em relação à da capital?

3 – Ao final do curso, o que entendia como “o que era matemática” e como isso estaria ligado a sua “prática cotidiana docente”?

4 – Quando iniciou sua carreira, ou seja, começou atuar como professor(a) de matemática?

- 5 – Quais eram as características sócio – político – econômico - educacionais do Brasil, no início de sua carreira?
- 6 – Quais eram as providências metodológicas (oficiais ou não) solicitadas e divulgadas em sua época de atuação docente?
- 7 – Como vê seu trabalho de início e o do final de carreira?
- 8 – Quais educadores matemáticos importantes de sua época?
- 9 – Quais recursos eram utilizados e quais são utilizados atualmente no ensino? (fazer uma comparação, se possível)
- 10 – Como confrontaria o aprendizado dos alunos de seu tempo inicial e de seu “tempo final”? O que traduziria isso?
- 11- Que alunos formou? Como eles se caracterizavam e como deviam ser tratados?
- 12 – “Ouve-se” que antigamente (nos anos 60...70) o professor possuía o mesmo prestígio, status e dinheiro de um juiz, promotor... Qual a influência “direta” da diminuição do dinheiro e do prestígio? Qual ideologia que identifica que fez com que o prestígio fosse decaindo... Qual a relação com as tendências políticas brasileiras com isso?
- 13 – Como foi estudar/trabalhar/ensinar durante o regime militar?
- 14 – Durante sua atuação docente, como percebia a relação entre a “fala oficial” e a sua? Era comum acordo entre o “proposto” e a sua ação?
- 15 – Diria que a Região de Bauru é significativa, ao nível estadual, quanto a formação do professor de Matemática e para a difusão da Educação Matemática? Por quê?

Os locais das entrevistas, geralmente, foram a própria casa dos professores. Apenas as entrevistas dos professores Miriam Delmont e Rubens Zapater²³³ foram na UNESP de Bauru. Sempre fomos muito bem recebidos e alguns professores, além de compartilharem suas “idéias”, quiseram compartilhar suas vidas, mostrando-nos a casa ou oferecendo lanches. As entrevistas foram realizadas nas cidades de Bauru, Jaú, Pederneiras, Botucatu e São Carlos.

Encerrada a entrevista, explicávamos os próximos passos: a transcrição e a textualização. Também elucidávamos que, após a fase das conferências e correções, de comum acordo, os colaboradores legitimariam os textos e nos forneceria uma carta de cessão, nos cedendo o direito de utilizá-los de acordo com os termos explicitados no documento.

²³³ A entrevista destes professores ocorreu em dois momentos distintos, devido aos seus compromissos e à grande motivação em colaborar conosco. Em média, cada momento teve a duração de duas horas. Cumpre esclarecer que no primeiro encontro que tivemos com o professor Rubens, o orientador deste nosso trabalho esteve presente, participando e colaborando no momento da entrevista.

Não nos preocupamos em anotar as sensações durante as entrevistas e nem em guardar observações escritas sobre como os entrevistados sentavam, olhavam, faziam gestos ou demonstravam raiva, dor ou alegria diante de algum relato. No entanto, destacamos que em algumas das entrevistas, sentimos que a conversa fluiu mais naturalmente, surgindo um “clima de cumplicidade”, quase o relato de uma confissão. Nas entrevistas, as pessoas não apenas falaram: assumiram o papel de narradores, contadores de histórias, vivenciando cenas, buscando dar ao ouvinte uma imagem viva daquilo que estavam contando.

Assumindo que a História Oral concretiza-se somente quando chega ao texto, após a etapa da entrevista e da formação de arquivos²³⁴, houve o processo de transcrição e textualização das entrevistas que nos forneceu um corpo documental a ser trabalhado.

A transcrição²³⁵ (ou de-gravação) de cada entrevista consistiu na passagem literal e rigorosa das palavras da fita para o papel. Essa passagem foi bastante demorada e exaustiva. Esse documento produzido foi também enviado aos colaboradores para conferência. No entanto, como notificado por Gattaz (1996), o entrevistado não conseguiu escutar-se ao ler-se, priorizando, assim, a conferência do outro escrito: a textualização.

No processo de textualização, passou-se a uma narrativa na qual pretendemos conservar “a voz” do colaborador, embora articulada pelo pesquisador. As perguntas e todas as nossas intervenções foram incorporadas à fala do entrevistado, com a finalidade de tornar essa textualização um texto mais fluente, muitas vezes, reorganizado e, em todos os casos, livres dos vícios da oralidade.

Processamos uma atividade sobre o texto na qual palavras, frases, parágrafos foram reordenados, retirados ou acrescentados, com o intuito de dizer o que não foi dito literalmente, (muitas vezes, o colaborador não termina a frase. Sua entonação acompanhada de silêncio, entretanto, deixam a entender claramente o que seria dito depois); ou “limpar” as repetições de uma mesma frase ou expressão (vícios de linguagem: “né”, “tá”, “ok”, ...); ou em função da clareza do escrito (quando, por exemplo, o colaborador utiliza-se de expressões que possuem diferentes significados no oral e no escrito).

Nas textualizações procuramos ordenar o texto de forma que ficasse evidenciado o eixo temático deste trabalho. Desse modo, nossa articulação baseou-se na periodização e na contextualização sócio-política e econômica da história contada, de maneira que fossem destacadas características da formação profissional, da atuação docente, da vivência durante o

²³⁴ Decidimos por armazenar o áudio de todas as fitas em mídias digitais (cd's) porque possuem maior durabilidade. Essas mídias serão, posteriormente, doadas ao Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica de Bauru e Região da Universidade do Sagrado Coração (USC), por ser um local que julgamos bastante adequado para arquivamento.

²³⁵ As transcrições literais das entrevistas não são apresentadas no *corpus* deste trabalho, mas seguem anexadas a ele, no encarte, em documento do Acrobat Reader (pdf), para eventuais consultas.

regime militar e da importância de Bauru no âmbito da Educação Matemática. Nos textos, em notas de rodapé, procuramos explicitar informações adicionais sobre determinadas citações como, por exemplo, nomes de professores, de escolas, de cidades e outras características próprias da região em questão, que julgamos necessárias para situar o leitor.

Nesta etapa da pesquisa, enviamos os textos pelo correio convencional²³⁶ ou entregamos em mãos²³⁷ os documentos escritos. A conferência desses documentos foi feita, geralmente, pelo colaborador sozinho.

Encerrada a conferência, que consistiu na alteração, retirada ou acréscimo de alguns dados, ou até mesmo na textualização refeita, fizemos as correções dos textos e novamente enviamos para os colaboradores apreciarem. Esse processo enriqueceu esses documentos escritos e, assim, a textualização final da entrevista, de nossa autoria, passou a ter como co-autor o colaborador. Depois da conferência, quando definitivamente aprovado o texto²³⁸, os colaboradores nos cederam o direito de utilização do documento.

Finalmente foram entregues aos colaboradores cópias da transcrição e da textualização, rubricadas por nós.

Ultrapassado o momento das entrevistas e, conseqüentemente, as etapas de registro, começamos a identificar/interpretar tendências relacionadas à nossa pergunta diretriz e a definir a organização final de nosso trabalho.

[Voltar índice](#)

A organização final do trabalho: vozes de professores de matemática, vozes da literatura e nossa voz (um estudo polifônico)

Decidimos apresentar esse trabalho em três volumes: A, α (alfa), $\aleph$ (alef). Os volumes são identificados por essas letras, ambas referentes ao início dos alfabetos latino, grego e hebraico, com a intenção de indicar que não existe uma ordem pré-estabelecida de leitura, ou

²³⁶ Enviamos pelo correio os documentos para os professores Milton, Vera e Vilma. Para o professor Milton também enviamos pelo correio eletrônico; a conferência foi feita e ele nos retornou os textos com as correções no editor de textos. Após as revisões, enviamos novamente pelo correio eletrônico e, por telefone, acertamos a cessão do direito de uso. A carta de cessão nos foi enviada pelo correio convencional.

No caso da professora Vilma, enviamos pelo correio os dois documentos. No entanto, ela não gostou da nossa textualização e se propôs, com base no texto a ela enviado e com auxílio de uma professora de português, refazê-lo quase que totalmente. Num processo de negociação, recebemos, por e-mail, o texto e conferimos se o mesmo não fugia do nosso contexto de trabalho e se não havia perdido a essência da entrevista concedida. Intervimos novamente e o resultado final foi aprovado. A professora também nos forneceu a carta de cessão.

²³⁷ Ao professor João Linneu entregamos os documentos escritos juntamente com um disquete, conforme sua solicitação. A justificativa para esse procedimento é de que este professor possui maior facilidade para trabalhar com o computador. O colaborador fez diversas alterações, com acréscimos e correções na textualização, o que muito contribuiu para a qualidade do texto apresentado neste trabalho, pois tivemos uma grande dificuldade em entender alguns trechos da gravação devido aos ruídos do ambiente.

²³⁸ Algumas textualizações foram conferidas e corrigidas mais de duas vezes.

seja, como já destacado na introdução deste volume, que é comum para os três, eles são independentes e estão sujeitos à vontade do leitor.

No **Volume A**, Vozes de Professores de Matemática – Mosaico de Vidas, apresentamos as textualizações dos testemunhos orais obtidos das oito entrevistas com professores de matemática da região de Bauru. O critério adotado para a ordem de apresentação das narrativas, neste trabalho, é o de formação profissional. Começamos por aqueles que narram a época em que não existiam centros de formação de professores no interior paulista, em específico na região de Bauru. Então, primeiramente, apresentamos a história do professor que buscou sua formação em São Paulo (capital), o que nos fornece um vislumbre da criação do curso de Matemática na USP, em meados da década de 1930, e a influência exercida pelas missões de professores estrangeiros. Os testemunhos seguintes são aqueles que nos reportam à uma formação “interioriana”, seja por meio da CADES²³⁹, de cursos em faculdades de cidades pertencentes ao interior e próximas a Bauru (no caso Rio Claro) ou, ainda, dos cursos superiores de formação de professores de Ciências e Matemática em Bauru.

Como possuímos um material amplo, rico em informações e análises, composto de vidas, sentimentos e opiniões, somos conscientes de que não nos será possível esgotá-lo em plenitude. Com a intenção de analisar²⁴⁰ os testemunhos, apresentamos nos textos que compõem o **Volume α**, Vozes da Literatura, algumas das tendências que se destacaram nas textualizações. As tendências detectadas foram: a região de Bauru e suas características, a utilização da ferrovia como meio de transporte nas décadas exploradas, a formação pela CADES, o Movimento da Matemática Moderna e a Lei 5.692/71 como geradores de mudanças.

Nossa opção por apresentar o trabalho em três volumes, in(ter)dependentes, obviamente, nos impôs algumas dificuldades. Uma delas, em especial, deve ser registrada, pois implicou a confecção de textos específicos – aos quais chamamos “pontos de fuga”²⁴¹.

O que chamamos de “tendências”, nesta pesquisa, são, principalmente, elementos de convergência detectados a partir dos depoimentos coletados. Essas tendências são, portanto, grupos de significado que reúnem compreensões sobre um mesmo tema. Detecta-se, por exemplo, quão marcante foi, para grande parte de nossos depoentes, a existência da CADES. Com isso, construímos a tendência a que denominamos “CADES”. Num outro momento,

²³⁹ CADES: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

²⁴⁰ Análise entendida como o delineado, anteriormente, nas considerações teóricas sobre História Oral.

²⁴¹ Nossos “Pontos de Fuga” têm inspiração nas “Nervuras do Real”, textos que Neide de Melo Aguiar Silva elaborou para seu trabalho de doutorado (Educação Matemática e Totalidade: um estudo crítico-epistemológico) apresentado ao Programa de Educação Matemática da UNESP de Rio Claro em setembro de 2003.

detectamos que todos os entrevistados, de uma forma ou de outra, vivenciaram a escola – e relataram suas vivências em relação a isso – quando da vigência da Matemática Moderna. Assim, uma outra tendência – a que denominamos “Matemática Moderna” – pode ser constituída. Desse modo surgiram nossas cinco tendências, apresentadas e discutidas no Volume α . Com a decisão de apresentar esta tese em três volumes, surgiu-nos a questão: como indicar – ao menos minimamente – para o leitor que tivesse iniciado a leitura pelo Volume α , um caminho para a atribuição de significado ao que estávamos chamando de “as tendências detectadas na pesquisa”, sem com isso perder a possibilidade da relativa independência dos volumes? A solução que propusemos, então, foi iniciar a apresentação das tendências com textos curtos, sintéticos, a partir dos quais o foco central da tendência pudesse ser esboçado – ainda que parcial e limitadamente. Para a confecção desses textos – ou ao invés de confeccionar esses textos – seria mais fácil, entretanto, “recortar” os depoimentos para ilustrar cada uma das tendências. Essa facilidade, porém, seria contrária à nossa intenção de preservar a integridade dos depoimentos que, em si, são documentos integrais, radicados na memória do colaborador. Nestes depoimentos vemos suas intenções e perspectivas e não são simplesmente textos nos quais nos apoiariamos para constituir nossas compreensões ou estabelecer nossas verdades. Pretendíamos preservar a integridade do texto compartilhado com o colaborador (e exatamente por isso optamos por constituir o Volume A) o que seria paradoxal com uma opção pela facilidade dos recortes ilustrando as tendências. Isso nos levou a constituir os “pontos de fuga”, textos iniciais nos quais estão mescladas ficção e realidade, referências poéticas, excertos das memórias dos colaboradores e depoimentos e memórias (da pesquisadora e de seu orientador) registrados posteriormente. A expressão que nomeia esses textos sintéticos – “pontos de fuga” – é indicativa de sua função.

O dicionário apresenta o verbete “ponto de fuga” como sendo o nome atribuído ao ponto (entidade geométrica) para o qual, na profundidade do quadro, parecem convergir os raios ou linhas que se originam no primeiro plano de uma obra com perspectiva. Fuga, por sua vez, é a forma musical em contraponto com um número determinado de vozes, composição polifônica, em estilo contrapontístico, sobre um tema único (sujeito), exposto sucessivamente numa ordem dada pelas leis da cadência (o estilo contrapontístico da fuga baseia-se principalmente na imitação); orifício por onde o fole recebe o vento; ato ou efeito de fugir.

“Nossos” pontos de fuga, portanto, são compreendidos no entrelaçamento simbólico das acepções dadas pelo léxico. São pequenos textos nos quais atuam várias vozes, as dos depoentes relatando, a do pesquisador como contraponto, compondo a polifonia. São disparadores que nos permitem perceber tendências e (re)configurar cenários e temas que

alimentam nossa investigação. São indicadores do locus (dinâmico) a partir do qual percebe-se um conjunto, ordenam-se aprofundamentos, constituem-se cenários julgados significativos. São parâmetros polifônicos – ressaltadas as vozes dos depoentes como seu plano primeiro e principal – que nos mostram convergências possíveis, a serem (re)trabalhadas, (re)tomadas, (re)contextualizadas. São esforços para a composição de uma harmonia. “Fugindo” dos depoimentos coletados, ajudam a constituir outro volume de considerações.

Notamos, finalmente, que esses pontos de fuga podem ser pensados como aquelas transcrições propostas por Meihy (2000), visto que há neles diálogos fictícios, ilusões e realidades, prosa, poesia, escritos dos depoimentos coletados; em suma, toda uma gama de recursos estilísticos que devem sugerir um cenário para que o leitor, se desejar, siga com sua leitura.

Devemos afirmar que neste trabalho nos isentamos de estruturar análises mais aprofundadas sobre as tendências constituídas por julgar que algumas delas não sofreram um processo apurado de decantação, ou melhor, ainda não estão assentados muitos de seus aspectos, o que poderia gerar considerações precipitadas e equivocadas. Também, como no caso da CADES, o estudo incipiente e apoucado devido a quase não existência de referências bibliográficas não nos permitia estabelecer análises rigorosas. Assim, nosso principal objetivo ao delinear as tendências foi o de inventariar possibilidades que outras pesquisas poderão levar à frente.

Este inventário de possibilidades, segundo concebemos, é, já, uma forma de análise, ainda que parcial por não esquadrinhar todas as possibilidades críticas. Uma operação analítica já está em curso no primeiro momento em que decidimos focar determinado objeto para dele ter maior compreensão e, portanto, domínio. Assim, segundo nossas concepções, o que chamamos “processo de análise” inicia-se com a explicitação da pergunta de pesquisa e com a escolha dos depoentes-colaboradores. Detectar tendências é um – dentre os muitos – momentos de análise. Não nos restringimos somente a detectar essas tendências, fomos além disso, procurando preencher lacunas. Esse preenchimento foi possível graças a um trabalho de revisão bibliográfica que, por vezes, assemelhou-se a uma procura arqueológica, dada a quase inexistência de materiais já sistematizados para consulta. Assim, constituímos as tendências e detalhamos essas tendências tanto quanto nos foi possível. Ainda assim o leitor poderá sentir certas ausências – ou até julgá-las como negligências – que, reiteramos, deixamos para pesquisas futuras. A explicitação e detalhamento das tendências – o inventário de possibilidades – foi o que julgamos, no momento, possível.

Essas tendências, acreditamos, fornecem indícios para a constituição de um cenário de

formação dos professores de matemática na região e período focados. cremos também que outras tendências possam, ainda, ser exploradas, mas devido à limitação deste trabalho – e as nossas próprias – não efetivamos tais explorações.

Finalmente, neste **Volume 8**, Nossa Voz, apresentamos nosso estudo relacionado à História Oral como metodologia, com a finalidade de esboçar qual era o referencial metodológico de nossa pesquisa. Embora “nossa voz” esteja presente nos três volumes, preferimos nos valer do “jogo do morto na escrita”, mostrando que articulamos todos os diálogos presentes neste trabalho, professores-pesquisador, professores-literatura, pesquisador-literatura, mas que apenas neste último volume é que, de forma mais explícita, nossas intenções são postas. Dessa maneira, entendemos que possibilitamos ao leitor compor “o seu próprio cenário” a partir da versão dos colaboradores e da nossa própria, ainda que nossas opções, de certo modo, indiquem nossos desejos e, portanto, iluminem um caminho a trilhar para a atribuição de significados.

Podemos deduzir algo daí que é, sem dúvida, a verdade última do puzzle: apesar das aparências, não se trata de um jogo solitário – todo gesto que faz o armador do puzzles, o construtor já o fez antes dele; toda peça que toma e retoma, examina, acaricia, toda combinação que tenta e volta tentar, toda hesitação, toda intuição, toda esperança, todo esmorecimento foram decididos, calculados, estudados pelo outro. (PEREC, G. apud VIANNA, 2000)

Portanto, esse “jogo do morto na escrita” fala, segundo cremos, de uma morte em moratória, uma morte prenhe de vida, que guarda nas entrelinhas o momento para que, como no ataque da serpente, o significado possa ser revivido pleno. O autor é, pois, um falso morto que impõe sua viva presença aos poucos, de forma delicada – ainda que radical –, pois tem a pretensão de conduzir a atribuição de significado do leitor, nas malhas da construção que – pretensiosamente – tão bem arquitetou. Estamos imersos num mundo de identidades e alteridades, ora o eu, ora o outro, por vezes o exato, por vezes o paradoxo. Saibamos – e esse é um apelo que fazemos ao leitor – promover criticamente essa convivência de opostos.

[Voltar índice](#)

Formação de professores de Matemática: alguns traços da Região de Bauru

Com a intenção de arrematarmos este Volume de nosso trabalho, esboçamos algumas considerações sobre formação de professores e destacamos traços próprios da Região de Bauru, alguns dos quais, inclusive, podem ser claramente detectados a partir dos relatos de nossos colaboradores.

Começamos esta nossa investigação indagando sobre a formação do professor de Matemática, numa época em que não existia, na cidade de Bauru ou numa localidade próxima, centros formadores, isto é, “instituições” responsáveis tanto pelo processo de discussão de conhecimentos específicos e pelo desenvolvimento das competências didático-pedagógicas do professor, quanto por focar ingredientes teóricos que suscitasse discussões relativas à ética e à prática profissional. Não havia, também, um “locus” no qual o professor em exercício no magistério pudesse discutir sua prática à luz da teoria e vice-versa.

Em nosso movimento de inquérito, no entanto, nos defrontamos, primeiramente, com “momentos” de formação de professores. Esses momentos, muitas vezes, se caracterizaram em situações remediais que viabilizavam a regulamentação da prática do professor a partir de uma prática já existente, ou seja, encontramos mecanismos que oficializavam o fazer docente de quem já estava atuando como professor, independente de sua formação inicial.

Ao longo deste nosso trabalho, percebemos que essa formação inicial do professor de Matemática, especificamente nas época e região abordadas, deu-se na prática cotidiana de uma sala de aula. Muitas vezes norteando-se pela prática de seus antigos professores, os docentes ministravam suas aulas tal como foram por eles vivenciadas anteriormente: (re)articulavam suas posições de alunos. Muitos dos conceitos matemáticos que precisaram ensinar, aprenderam sozinhos, “perguntando aqui e ali”.

Muitos professores saíram do Curso Normal e foram direto para a sala de aula de Matemática, tendo que adquirir conhecimento na prática e na ajuda de outros professores tido como gabaritados, alguns deles figurando dentre os poucos com formação superior específica.

O trabalho de Bernardo (1986) nos mostra que a formação do professor surgiu no ensino superior, como um apêndice, inicialmente por força da lei. Dessa maneira, entendemos que a necessidade de um diploma para “oficializar” a prática docente também se fez devido a força da lei, principalmente da 5.692/71, que obriga o Estado a uma intensificação de esforços quanto à “formação” do professor secundário. A faculdade surge, para alguns professores, como uma possibilidade/necessidade para o cumprimento de formalidades, apenas para regularizar a situação de quem não possuía formação específica para as aulas que ministrava. Primeiramente, no início da década de 1970, surgem os cursos de Licenciatura (curta) em

Ciências. Alguns anos mais tarde, surgem as Habilitações, que complementariam a licenciatura curta e que dariam direito legal para o exercício da docência no ensino secundário.

Concomitantemente, surgem os conhecidos “cursos vagos”, cujas atividades, realizadas nos finais de semana, era contra-opção aos cursos de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática, com a duração de quatro anos e com aulas presenciais durante toda semana. Parece-nos “natural” a procura por esses cursos para uma “formalização” que se aparta de uma “formação”. A prática que o professor exercia – e que muitas vezes inviabilizava sua formação em cursos regulares – poderia ser tida, então, como suficiente para essa mesma prática, só restando ao professor a adequação às exigências formais.

Foi suscitado em nosso exame de qualificação que a formação de professores de Matemática na Região de Bauru, nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu de tal maneira que contemplasse o que a Lei 9394/96 e suas diretrizes curriculares preconizam: a articulação da teoria e da prática. No entanto, fica muito difícil (quase impossível) percebermos tal articulação nos discursos dos professores, destacando-se, ao contrário, em suas falas, somente uma articulação entre prática e prática oficializada.

Sendo assim, os professores de Matemática na Região de Bauru, com algumas exceções, possuíam como possibilidade de formação, na época considerada, a Escola Normal, a CADES e, posteriormente, os cursos de Licenciatura em Ciências (regulares ou “vagos”) das faculdades privadas. Essa constatação vem num sentido quase contrário àquele que estabelece uma importância – que agora podemos ter como mítica, ao menos para o interior do Estado de São Paulo²⁴² – das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no que diz respeito à formação dos professores de Matemática. Não bastassem as versões estabelecidas pelas memórias de nossos depoentes, há o trabalho de Bernardo (1986) a considerar que a mais profunda inspiração para os programas de formação de professores, o germe das Licenciaturas em Matemática, está radicada nas Escolas Normais, uma estrutura educacional que, no Brasil, se constitui em meados do século XIX²⁴³. A constituição de nossa primeira universidade – a Universidade de São Paulo –, em 1934, contribui de modo menos significativo para essa formação. Dois de nossos depoentes são formados em Licenciaturas específicas – um deles,

²⁴² Outros trabalhos desenvolvidos por membros de nosso grupo de pesquisa permitem uma ampliação desse quadro de referência. O trabalho de Rosinete Gaertner (em andamento), por exemplo, confirma, para o interior do Estado de Santa Catarina, o mesmo estado de coisas do interior do Estado de São Paulo.

²⁴³ Nossas constatações são uma particularização, específica e concreta – não falamos de “inspiração”, falamos da estrutura escolar, ela própria –, da pesquisa de Maristela Bernardo. Essa autora afirma sobre a influência essencial da Escola Normal nos cursos de Licenciatura (inclusive aqueles que começaram a vigir dentro das universidades). Nossa pesquisa nos leva a considerar a influência decisiva e específica dos cursos Normais e de formas de formação complementar – cujas estruturas de funcionamento eram bastante diferenciadas dos cursos usuais de Licenciatura – para a formação dos quadros docentes.

professor Linneu, na própria USP e outro, o professor Antonio Augusto²⁴⁴, no que hoje é a UNESP de Rio Claro (em sua época um instituto isolado de Educação Superior) – e este é um dos motivos, dentre outros, pelos quais os convidamos para depoentes em nossa pesquisa. É interessante ressaltar que eles caracterizam uma exceção no panorama, longe de serem a regra. As Licenciaturas em Matemática foram instituídas em localidades distantes da região de Bauru, a julgar que isso ocorre numa época em que o transporte era deficitário e as condições de vida dificultavam – mais do que hoje – o acesso a esses locais.

Como nos alerta Cury (2001), os alunos, em qualquer nível de ensino, são influenciados pelas opiniões e posturas de seus professores. Dessa maneira, os professores colaboradores de nossa pesquisa, assumiram concepções sobre a Matemática e seu ensino a partir de suas experiências enquanto alunos. Estes professores, em geral, atuando até a década de 1980, estenderam essas idéias a outros tantos alunos, muitos dos quais, hoje, atuam como docentes em cursos de formação de professores de Matemática. Portanto, também podemos pensar nesse conjunto de fazeres, historicamente situado, que moldam a prática docente quando nos referimos à formação do professor.

Nos dias atuais, só na cidade de Bauru, existem três universidades que oferecem o curso de Licenciatura em Matemática: USC, UNESP e UNIP. Hoje em dia, também as cidades “aproximaram-se” umas das outras. Rio Claro é ainda grande centro formador. Há Licenciaturas em Matemática em Avaré, São Carlos, Araraquara...

Pensar a constituição desses cursos, nessas universidades, e a vinculação/interconexão entre seus docentes, seus fazeres, suas disposições, seus históricos, com o que pudemos, com essa pesquisa, reconstituir, é uma possibilidade que se abre. Outros caminhos, outros cenários, outras memórias a registrar.

[Voltar índice](#)

²⁴⁴ O professor Djalma Pacheco de Carvalho, hoje professor do Departamento de Educação da UNESP de Bauru, nos relata informalmente que, em meados da década de 1960, quando a Secretaria da Educação assumiu para si os exames de admissão (que antes disso eram realizados pelas próprias escolas), o Instituto Ernesto Monte – tradicional escola em Bauru, referenciada por vários de nossos depoentes – precisou adequar-se para comportar vinte salas de aula além das já existentes (essas salas vieram, mais tarde, a constituir a escola Luiz Zuiani, ainda hoje em funcionamento), que foram chamadas de “classes de extensão”. O professor Djalma foi diretor dessas “classes de extensão”. Para o funcionamento dessas salas foi necessário recrutar professores, sendo um deles o prof. Antonio Augusto Del Preti. À época, o Ernesto Monte já contava com o professor Isaac Portal Roldan em seu quadro. O prof. Isaac – já falecido e também referenciado em depoimentos que coletamos – tinha formação matemática específica em universidade do sul do país. O professor Antonio Augusto, contratado pelo prof. Djalma, foi o primeiro professor da região a atuar na cidade de Bauru com formação específica em curso de Licenciatura.

Referências

- AMADO, J.; FERREIRA, M.M. Apresentação. In _____. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998
- BERNARDO, M.V.C. **Re-vendo a Formação do Professor Secundário nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo**. 1986. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). PUC, São Paulo, 1986
- BLOCH, M. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: EDUSP, 1987
- CURY, H.N. A formação dos formadores de professores de Matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer?. _____. (org.). **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001
- FERREIRA, M.M. (org.) **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.
- FREITAS, S.M. de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- GARNICA, A.V.M. História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação. In: **Zetetiké**. Campinas: FE/CEMPem, 2003, v.11, n.19, p. 9-55.
- _____. **História Oral e Educação Matemática: inventário para uma possível regulação**. 2002a (no prelo)
- _____. História Oral e Educação Matemática: cenários da formação de professores de Matemática no Brasil (AP 03). In: Profmat, 2002, Viseu – Portugal. **Actas**. Viseu-Portugal: APM, 2002b. 1 CD-ROM.
- _____. História, Filosofia, Educação e Matemática: interfaces. In: Seminário Internacional em História da Matemática, II, 2001, Natal – RN. **Anais do II Seminário Internacional em História da Matemática**. Natal: SBHMat, 2001, p. 244-252
- GATTAZ, A.C. **Braços da resistência: uma história oral da imigração espanhola**. São Paulo: Xamã, 1996.
- JOUTARD, P. A importância da palavra oral na memória coletiva. In **O Estado de São Paulo**. Caderno 2. 1º de setembro de 2002. Disponível em < www4.estado.com.br/editoriais/2002/09/01/cad039.html > Acesso em 02 mai. 2003
- _____. **Esas voces que nos llegan del pasado**. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica, 1999.
- KENSKI, V.M. Memória e Prática docente. **Série Seminários**. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp: Centro de Memória, s.d., p. 101-114.

- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1996
- LOZANO, J.E.A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In AMADO ; FERREIRA (coord.) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 17-25
- MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história Oral**. 3^a ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- MONTENEGRO, A.T. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1994.
- ORLANDI, E. P. Maio de 1968: Os Silêncios da Memória. In ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999
- PORTELLI, A. **The death of Luigi Trastulli, and others stories**: form and meaning in oral history. New York: State University of New York, 1997
- QUEIROZ, M.I.P.de. *Relatos Oraís: do ‘indizível’ ao ‘dizível’* In VON SIMSON, O. de M. (org.). **Experimentos com História de Vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 14-45.
- SOUZA, G.L.D. **Três décadas de Educação Matemática**: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 - 1980. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998.
- THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998
- VIANNA, C.R. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000

[Voltar índice](#)

Bibliografia Consultada

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1972
- ARIÈS, P. **O tempo e a história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989
- BECKER, H.S. **Métodos de pesquisas em ciências sociais**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BERNARDES, M.R. As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2003
- BLOCH, M. **Apologia para la historia o el oficio de historiador**. 2^a ed. Córdoba, México: Fondo de cultura económica, 2001
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1991.
- BURKE, P. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: EDUNESP, 1997
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994

- CHAVEAU, A. **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 6^a ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREITAS, M.C. **Da micro-história à história das idéias**. São Paulo: Cortez: USF-IFAN, 1999
- FONTANA, J. **História depois do fim da História**. Bauru: EDUSC, 1998.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 3^a ed. Veja: Passagens, 1992.
- GARNICA, A.V.M. A universidade e a escola de primeiro e segundo graus: um estudo de emergentes a partir da análise de discursos de professores. **MIMESIS**, Bauru. 13 (1): 13-26, 1992.
- _____. Fascínio da técnica, declínio da crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de matemática. **Zetetiké**. Campinas, v.4, n. 5, p. 07-28, jan./jun. 1996
- _____. O escrito e o oral: uma discussão inicial sobre os métodos da história. **Ciência & Educação**. Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, v. 5, n.1, p. 27-35, 1998
- _____. Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**. Bauru, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001b
- _____. A história oral com abordagem qualitativa para a Educação Matemática: trajetória de pesquisa em navegação de cabotagem. In: BICUDO, M.A.V; BELLUZZO, B.C.B. (org.) **Formação humana e educação**. Bauru: EDUSC, 2002.
- HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MEIHY, J.C.S.B. Analfabetismo e reserva mítica: pensando a tradição oral. In: **Revista NEHO – História**. São Paulo: NEHO, n.º 0, junho/1998, p. 7-20
- NASCIMENTO, T.A.Q.R. do et al. **Memórias da Educação**: Campinas (1850-1960). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Centro de Memória, 1999
- OLIVEIRA, M.A.G. de. **O ensino da álgebra elementar**: depoimentos e reflexões daqueles que vêm fazendo sua história. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1997
- REIS, J.C. **Escola dos Annales**: a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000
- SBEM. **Educação Matemática em Revista**. SBEM: ano 9, n.º 11A, abril de 2002.
- SOUZA, A.C.C.; SOUZA, G. L.D. Cotidiano e memória. **Teoria e prática da Educação**. Maringá: DTP/UEM, v.4, n.8, p. 63-72, 2001
- VIANNA, C.R. **Matemática e história**: algumas relações e implicações pedagógicas. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1995
- _____. **Que é história?** – Texto de Seminário, 1995. (mimeo)

VIDAL, D.G. De Heródoto ao Gravador: histórias da História Oral. **Resgate:** Revista interdisciplinar de cultura. v.1, n.1, 1990, p. 77-82

[Voltar índice](#)