

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

Marta Maria Maurício Macena

Sobre formação e prática de professores de Matemática:
estudo a partir de relatos de professores, década de 1960,
João Pessoa (PB).

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto
de Geociências e Ciências Exatas do
Câmpus de Rio Claro da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutor em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica

Rio Claro, SP

2013

510.07 Macena, Marta Maria Maurício
M141s Sobre formação e prática de professores de Matemática:
estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João
Pessoa (PB) / Marta Maria Maurício Macena. - Rio Claro,
2013
369 f. : il., quadros, fots., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Antonio Vicente Marafioti Garnica

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Matemática -
História. 3. Professores - Formação. 4. História oral. I. Título.

Marta Maria Maurício Macena

Sobre formação e prática de professores de Matemática:
estudo a partir de relatos de professores, década de 1960,
João Pessoa (PB).

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica (UNESP – Bauru) - Orientador

Profª. Dra. Heloísa da Silva (UNESP – Rio Claro)

Profª. Dra. Ivete Maria Baraldi (UNESP – Bauru)

Profª. Dra. Maria Ednéia Martins-Salandim (UNESP – Bauru)

Profª. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes (UFPB)

Rio Claro, SP, 11 de abril de 2013.

Dedico

Aos meus pais, Ananias Maurício Macena (em memória) e Adélia Maurício Macena (em memória) que, crédula, sempre impulsionou o meu crescimento.

Agradeço:

Ao Deus Criador, Mantenedor e Redentor.

Ao professor Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica pela orientação, amizade e atenção que me dedicou durante todo curso.

A professora Dra. Heloísa da Silva pela coorientação, amizade e socorro presente a cada solicitação.

Aos professores-colaboradores, sujeitos dessa investigação.

Aos docentes que compuseram a banca para meu exame de qualificação: Profa. Dra. Heloísa da Silva, Profa. Dra. Ivete Maria Baraldi, Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza e Profa. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes

Aos professores do programa que contribuíram com muitas das ideias aqui desenvolvidas.

Aos amigos que me estimularam e me prestaram socorro nas formas mais diversas para a realização deste trabalho.

Aos parentes, pela compreensão, pelo incentivo e pelo apoio.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) que me concedeu o afastamento a fim de fazer o doutorado.

A esta instituição, Universidade Estadual Paulista (UNESP) que me acolheu possibilitando a realização de um sonho.

Ao grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) onde uma irmandade é desenvolvida.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que financiou esta pesquisa.

Com Deus está a sabedoria e a força; ele tem conselho e entendimento. (JÓ 12. 13)

[...] prefiro que as histórias sejam dessas histórias sem dono que correm mundo e receberam na sanção coletiva o batismo nordestino. Através delas, procuro absorver o espírito ao mesmo tempo trágico e cômico de meu povo, criando um ângulo novo para olhar o espetáculo do mundo. Quanto mais humanas e coletivas sejam as histórias, quanto mais vivos os personagens, tanto maior o número de pessoas, seja em quantidade seja em qualidade, será afetado por elas (SUASSUNA, 2008, p. 48).

RESUMO

Segundo os procedimentos metodológicos da História Oral (temática), partimos de depoimentos de professores de Matemática do ensino secundário, atuantes nas cercanias da década de 1960 na cidade de João Pessoa (PB), quanto ao ensino de Matemática. Os depoentes trouxeram à tona a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), os exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários, o Movimento da Matemática Moderna (MMM), os Centros de Ensino de Ciências criados por todo Brasil, a atuação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) no âmbito educacional, bem como várias faces na formação de professores. A questão da educação nordestina, assim como em outras regiões, aparece entrecortada, sempre em meio a aspectos sociais, econômicos e políticos impossíveis de serem negligenciados, e ainda que muitos estudos já tenham sido feitos a esse respeito, a temática parece estar distante do esgotamento. O Nordeste é um palco de contradições significativas.

Palavras-chave: História do Ensino da Matemática. Formação de professores de Matemática. João Pessoa-Paraíba-Brasil. História Oral.

ABSTRACT

According to the methodological procedures given by Oral History, in this essay some depoiments of Math teachers was collected and interpreted in order to understand, in an historical landscape, aspects of teaching and learning Mathematics, in High Schools, in João Pessoa, Paraíba State, in the 60's. The analysis showed some important elements that took part in that scenario: in the testimonies collected the focus was directed to the changes – political, sociological, educational – that occurred in that time, the CADES program (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), the New Math Movement, the Science Teaching Centers (Centros de Ensino de Ciências), the SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) – a Federal Department responsible for the development of Brazilian Northeast region – and its educational projects, among others. We conclude that this theme is far from be focused in a final way in this doctoral thesis, and we call other researchers to pay attention to this educational reality in order to bring more understandings to our efforts. Northeast is a Brazilian region full of contradictions.

Keywords: History of Mathematics Education. Math Teachers' formation. João Pessoa-Paraiba State-Brazil. Oral History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 -	Quadro de distribuição de graus de ensino na Lei 4.024/61.	35
ILUSTRAÇÃO 2 -	Fichas temas (25 x 16,5 cm) que integraram o roteiro das entrevistas.	48
ILUSTRAÇÃO 3 -	Fachada atual do Liceu Paraibano.	56
ILUSTRAÇÃO 4 -	Mapa do estado da Paraíba com 223 cidades nas quatro mesorregiões.	59
ILUSTRAÇÃO 5 -	Prof. José Martinho de Albuquerque Silva numa sala do IFPB. .	60
ILUSTRAÇÃO 6 -	Prof. Espedito Pereira numa sala do IFPB.	73
ILUSTRAÇÃO 7 -	Prof. Levino Augusto de Carvalho na área de sua residência.	94
ILUSTRAÇÃO 8 -	Prof. José Soares de Andrade numa sala de sua residência.	103
ILUSTRAÇÃO 9 -	Prof. Severino Ramos Pimentel, um jovem professor.	121
ILUSTRAÇÃO 10 -	Prof. Severino Ramos Pimentel numa sala de sua residência.	121
ILUSTRAÇÃO 11 -	Placa da Universidade da Paraíba, Escola de Engenharia, 1961.	124
ILUSTRAÇÃO 12 -	Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei na área de sua residência.	129
ILUSTRAÇÃO 13 -	Certificado de Registro de Professores do professor Ceciliano. ..	133
ILUSTRAÇÃO 14 -	Prof. Ivon Luiz Barreto Rabelo selecionando documentos para nos mostrar.	170
ILUSTRAÇÃO 15 -	Certificado de Registro de Professores do professor Yvon.	194
ILUSTRAÇÃO 16 -	Prof. José Pereira de Oliveira no escritório de sua residência.	195
ILUSTRAÇÃO 17 -	Prof. José Soares numa sala do IFPB.	202
ILUSTRAÇÃO 18 -	Histórico do Prof. José Soares, cedido pela família durante conferência da textualização.	220
ILUSTRAÇÃO 19 -	Certificados de Registro de Professores do professor José Soares.	221
ILUSTRAÇÃO 20 -	Prof. Manoel Viana na área de sua residência.	222
ILUSTRAÇÃO 21 -	Prof. Carlos Ovídio numa sala da ADUFEPB.	234
ILUSTRAÇÃO 22 -	Profª. Daura (capa de livro).	252

ILUSTRAÇÃO 23 - Carta da professora Daura ao Ministro da Educação.	260
ILUSTRAÇÃO 24 - Mapa da Região Nordeste do Brasil.	266
ILUSTRAÇÃO 25 - Mapa do estado da Paraíba com as quatro mesorregiões na região Nordeste.	272
ILUSTRAÇÃO 26 - Mapa do estado da Paraíba com destaque para sua capital.	273
ILUSTRAÇÃO 27 - Circular.	296
ILUSTRAÇÃO 28 - Certificado de suficiência.	297
ILUSTRAÇÃO 29 - Certidão de frequência.	298
ILUSTRAÇÃO 30 - Declaração de contrato.	299
ILUSTRAÇÃO 31 - Certificado.	300
ILUSTRAÇÃO 32 - Declaração de pedido de Registro de Professor de Desenho.	301
ILUSTRAÇÃO 33 - Declaração.	302
ILUSTRAÇÃO 34 - Carta.	303
ILUSTRAÇÃO 35 - Portaria constituindo banca examinadora.	304
ILUSTRAÇÃO 36 - Certificado de exame de suficiência.	313
ILUSTRAÇÃO 37 - Diploma.	336

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Notas históricas sobre o ensino secundário	18
2. METODOLOGIA	37
2.1. Fundamentos teórico-metodológicos	37
2.2. Procedimentos metodológicos	45
3. TEXTUALIZAÇÕES	56
3.1. Prof. José Martinho de Albuquerque Silva	60
3.2. Prof. Espedito Pereira	73
3.3. Prof. Levino Augusto de Carvalho	94
3.4. Prof. José Soares de Andrade	103
3.5. Prof. Severino Ramos Pimentel	121
3.6. Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei	129
3.7. Prof. Yvon Luiz Barreto Rabêlo	170
3.8. Prof. José Pereira de Oliveira	195
3.9. Prof. José Soares	202
3.10. Prof. Manoel Viana Correia	222
3.11. Prof. Carlos Ovídio Lopes de Mendonça	234
3.12. Profª. Daura Santiago Rangel (em memória)	252
4. ANÁLISE	265
4.1. Um lugar.....	265
4.2. Um tempo	273
4.3. Ensino Secundário: sintomas de urgência e imprevisto	280

4.4. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário	
(CADES)	292
4.5. Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)	314
4.6. Centros de Ensino de Ciência	318
4.7. Movimento da Matemática Moderna (MMM)	323
4.8. Formação de professores / Concepção de docência	331
5. PERSPECTIVAS: antes, durante e depois.	342
REFERÊNCIAS	347
ANEXO: CARTAS DE CESSÃO	358

APRESENTAÇÃO

Cuidadosamente, durante quatro anos, tentei tecer uma intrincada peça. Com ferramentas, habilidades e métodos pensados adequados, tentei colocar cada fio em seu devido lugar, mas, apesar de todo esmero, esse trabalho de tessitura não pode ser dito perfeito. O fio se quebra e surge a necessidade de um nó para não interromper a sequência; os pontos e os ligamentos são únicos e, portanto, não uniformes; por serem os fios multicoloridos, há o desencontro das cores, ora favorecendo uma harmonia, ora não; as laçadas se desmancham, de forma perceptível ou não; e muitas tramas, rumo à conclusão, foram feitas, desfeitas e refeitas. Quando refeitas, os fios carregaram traços de tramas anteriormente desfeitas. Assim, pelo meio da trama ainda é possível encontrar fios mais tensos e mais frouxos, além de alguns complexos nós que, para a continuidade, não consegui desfazer. Uns eu consigo localizar, outros se escondem ardilosamente até mesmo de mim, que assumo a artesanania do trançado.

Tenciono prosseguir investigando provocações outras desse trabalho, mas eis aqui uma parte do resultado dessa manufatura. Não há, nele, um final previsto e alcançado, mas um final imposto por mim mesma, tendo em conta o enfrentamento das incertezas e as contribuições acolhidas durante o percurso que, fragmentos de fios, fortalecendo tecidos frágeis, foram retorcidos na meada.

Com o objetivo de atender às intenções inicialmente propostas para essa investigação, além desta **APRESENTAÇÃO**, o texto aqui editado constitui-se de outras partes, além da listagem de referências bibliográficas.

Na **INTRODUÇÃO** procuro situar a pesquisa, trazendo algumas das minhas inquietações, do meu querer saber, explicitando a maneira como este trabalho foi elaborado. Neste texto há ainda algumas **Notas históricas sobre o ensino secundário**.

A **METODOLOGIA** está elaborada em duas partes: os **Fundamentos teórico-metodológicos**, no qual esboço os pressupostos teóricos eleitos como próprios às intenções da investigação; e os **Procedimentos metodológicos** em que exponho, mais especificamente, o percurso realizado em cada etapa desse estudo.

As **TEXTUALIZAÇÕES**, que são as transcrições dos depoimentos já editadas, trazem as versões conferidas e, em alguns casos, alteradas pelos próprios depoentes – os professores-colaboradores José Martinho de Albuquerque Silva; Espedito Pereira; Levino Augusto de Carvalho; José Soares de Andrade; Severino Ramos Pimentel; Ceciliano de Carvalho Vanderlei; Yvon Luiz Barreto Rabelo; José Soares; Manoel Viana Correia; Carlos Ovídio Lopes de Mendonça. Este mesmo capítulo traz, ainda, uma textualização alternativa: a de uma entrevista com a professora Daura Santiago Rangel.

Junto ao tema investigado – a formação e a prática de professores do ensino secundário que atuaram em João Pessoa, Paraíba, nas cercanias da década de 1960 – gravitam outros temas evidenciados pelos professores-colaboradores em seus relatos. Percebendo essas evidências, opto por persegui-las e, assim, apresento o capítulo **ANÁLISE** que, permeado pela temática **prática**, se encontra composto por vários recortes aos quais denominei: **Um lugar; Um tempo; Ensino Secundário: sintomas de urgências e improvisos; Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES); Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE); Centros de Ensino de Ciência; Movimento da Matemática Moderna (MMM); Formação de professores / Concepção de docência**. Cada tópico desse capítulo, mesmo que não estejam articulados de modo preciso, não tratam de um assunto isoladamente: um se insinua no outro, permeiam-se, e, tanto quanto possível, conectam-se com trabalhos já desenvolvidos no grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) – do qual faço parte – e com outros trabalhos.

Nas anotações que chamei de **PERSPECTIVAS: antes, durante e depois**, procuro evidenciar, num panorama mais amplo, alguns dos movimentos que julgo terem sido necessários à composição de toda essa investigação, sugerindo a necessidade de continuá-la.

1. INTRODUÇÃO

Minha proximidade com o atual ensino médio na docência de Matemática por trinta anos e várias das leituras feitas a respeito desse nível de ensino para minha atuação em sala de aula e, especificamente, para a composição da minha dissertação de mestrado (MACENA, 2007), provocaram a curiosidade quanto à formação e a prática de professores no secundário dessa disciplina em épocas passadas. Tais leituras também me fizeram perceber as constantes mudanças da legislação relativa a esta etapa do ensino básico – o atual ensino médio¹ –, que se apresenta tanto como uma continuidade do ensino fundamental, quanto como um pré-requisito para o ensino superior ou, ainda, para muitos, momento final da escolarização. Foi então que me senti encorajada a conduzir uma investigação de natureza historiográfica.

Concentrei meus esforços em conhecer a história do ensino da Matemática no espaço em que nasci e onde foi desenvolvida toda minha formação básica e universitária: a cidade de João Pessoa, na Paraíba. Tive a intenção de considerar o cotidiano docente no segundo ciclo do ensino secundário², em época específica.

Partindo do que já havia disponível, busquei por situações educativas próprias dessa cidade. Sentindo ser insuficiente o que já havia sido publicado sobre este tema, outras

¹ Só a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no Parecer CEB/CNE, 15/98 (Câmara de Educação Básica / Conselho Nacional de Educação) ficaram estabelecidas as diretrizes para o Ensino Médio: instituiu-se a condição de norma legal quando se atribuiu a este o estatuto de Educação Básica (Art. 21). O Ensino Médio é parte da Educação Básica, mas até a década de 1980, ele continuou ausente do foco das políticas públicas de Educação Básica, já que estas se voltavam prioritariamente para o Ensino Fundamental (CASTRO, 1997).

² “Literalmente, a expressão *ensino secundário* designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria o mesmo significado de ensino *médio*, *de segundo grau* ou *pós-primário*. Educação secundária significa a fase do processo educativo que corresponde à adolescência, ou que se superpõe à educação *primária* ou *elementar*; seria a educação do adolescente, assim como a educação primária é a da criança. [...] nessa função de qualificativos de dois dos graus do processo de educação escolar [...] se usaram inicialmente os termos primário e secundário. [...] Os termos ‘primário’ e ‘secundário’, em sua acepção pedagógica, começaram a tornar-se usuais na França, durante a Revolução [...]” (SILVA, G., 1969, p. 19 e 120). Na Lei 4.024/61 o ensino médio (não o atual) compreende o primeiro ciclo (secundário e profissional) e o segundo ciclo (secundário e profissional).

O Art. 34, Cap. I, Tít. VII da Lei 4.024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor no período que investigo, afirma: “O Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961). Assim, como também se encontra na extensão dessa Lei, refiro-me ao nível de ensino que pesquiso como “ensino secundário (segundo ciclo)”, que atualmente corresponde ao “Ensino Médio da Educação Básica”, como expresse em nota anterior.

pistas foram divisadas. Na perspectiva histórica que escolhi para conduzir a investigação, tornou-se necessário determinar um período. Procurei me embrenhar numa busca a respeito do ensino paraibano para um nível escolar específico. Escolhi a “longa década de 1960” por julgar justificativo o alvoroço histórico-político-sócio-educacional que a caracterizou, especialmente, tendo em conta as expressivas mudanças no cenário educativo nacional, para o ensino de Matemática no secundário. Saviani (2008b) considera “que a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora” (p. 336).

Considerando as intenções dessa pesquisa, a década de 1960 também possibilitou-me ouvir docentes que atuaram efetivamente no processo dos acontecimentos dessa época. Como fontes essenciais, contei com o relato de onze professores e pude criar um décimo segundo relato. Quis saber sobre a formação do professor de Matemática, como ocorria esta formação e como esses professores falariam de suas práticas à época. Elegi, portanto, a História Oral como método para tal investigação.

Num movimento histórico, a duração desse trabalho ficou demarcada por acontecimentos que foram tomados como limites temporais. Acontecimentos que, instaurando uma ruptura com a rotina, estabeleceram singularidades, anunciando uma diferença onde aparentemente só havia repetição (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007). Nesse sentido, sem fixar datas, foi comum aos professores-colaboradores o uso das seguintes expressões: “antes de...”; “durante o(a)...”; “depois de...”. À medida que os entrevistados narraram oralmente suas memórias e experiências dentro dos parâmetros temporais do antes, do durante e do depois, foi possível percebê-los, todos, atendo-se a um determinado período histórico (as cercanias da década de 1960) e o relato de cada um dotou seus feitos de sentido e de significado. Cada um evidenciou apenas uma visão “do que ocorrera”, mas essa visão, em conjunto com outras, constituíram como que uma massa coesa e firme, da qual – e na qual – surge como uma ponta de *iceberg* (BOSI, A. 1992), a “longa década” de 1960. Assim, ainda que eu tenha optado inicialmente por focar a década de 1960, as narrativas coletadas para constituir a investigação, reforçaram essa opção: os depoentes – em frases às vezes lacunares e vagas, outras vezes de modo bastante claro e incisivo – narravam-se na década de 1960, nas cercanias dessa década de 1960, ainda que também tivessem vivido experiências – de vida e, particularmente, de docência – além e aquém desse intervalo temporal.

Iniciei a pesquisa e – até o momento em que apresentei parte dela no XIV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (XIV EBRAPEM), em 2010 – meu entendimento a respeito do termo *prática(s)* correspondia ao do senso comum. Pensava eu que as práticas estariam presentes no discurso, quase que materializadas, e que bastava recorrer às narrativas para delas despregar as práticas que nelas estavam como que presentificadas. Embora essas discussões já frequentassem as reuniões do meu grupo de pesquisa, somente naquele XIV EBRAPEM comecei a perceber mais claramente que as práticas realizadas não se deixavam prender com tanta facilidade, de modo que eu, como pesquisadora, pudesse “resgatá-las”. Percebi, aos poucos, que as narrativas permitem que sejam registradas impressões sobre o que se fez, o que se pensou, o que se pretendeu fazer, mas que as práticas, elas próprias, as ações, as intenções, sempre ficam presas ao passado e, portanto, são inacessíveis diretamente, como eu pretendia que fossem. O que as narrativas dos meus depoentes me permitia era abordar um possível significado que o narrador atribuía às suas práticas e que eu, como pesquisadora, poderia, (re)significar essas práticas cuja memória as narrativas registravam. Abandonei, portanto, a ideia de fotografar a prática do professor que tive como colaborador nessa pesquisa, e voltei-me a buscar como essa prática ocorria, em seus depoimentos, filtrada pela memória, como os professores-colaboradores narravam suas práticas, como “olhavam” para suas práticas passadas e as relatavam.

Relendo Garnica (2007), percebi um direcionamento quanto à (im)possibilidade de escrever (sobre) o vivido dos narradores. Acerca da “História Oral”, este autor diz que este método

Trata de abordar o acontecimento social sem classificações prévias, optando por abrir os vários planos discursivos de memórias várias, considerando as tensões entre as histórias particulares e a cultura que as contextualiza. O sujeito, que se constitui a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para compreensão do contexto no qual ele está constituído. [...] entendemos a perspectiva – essencialmente híbrida e multifacetada – de, frente à impossibilidade de construir “A” história, registrar algumas de suas versões, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais nesse processo as memórias desses atores [...] (p. 12 e 13).

Ao optar pela História Oral como método de pesquisa qualitativa, me obriguei a

[...] não só compreender e constituir panoramas históricos, mas trafegar por outras cercanias, ter outros interlocutores e vizinhos, outras questões de pesquisa que não

“históricas”, ainda que a constituição de registros seja inerente à opção pelo método e que nele uma hermenêutica esteja sempre latente.
 [...] [pensar] a História Oral como possibilidade de investigar o dito, o não dito e, muitas vezes, de tangenciar o indizível e seus motivos e, portanto, de investigar os regimes de verdade que cada uma das versões registradas cria e faz valer, com o que se torna possível transcodificar – e, portanto, redimensionar – registros e práticas (GARNICA, 2007, p. 13).

Tal direcionamento me deixou mais livre para contar, do meu ponto de vista, o que compreendo e interpreto a partir do que os entrevistados contaram. E entendi que, para falar sobre a prática, disponho apenas dos indícios advindos do discurso do professor-colaborador que ao narrar-se e explicar-se dispara as tensões entre o que ele conta e o que eu pude “ouvir”. Nesse discurso, em meio às tensões, rodeado por um filtro da memória, cada um fala de si, e respeitando isso, tento impedir que, nessa investigação, a subjetividade se cale.

Assim, o propósito de investigar a formação e a prática de professores do segundo ciclo do ensino secundário de Matemática, por volta da década de 1960, direcionou meu olhar para o contexto político-sócio-educacional que assegurou a elaboração da Lei de Diretrizes e Base (LDB) vigente na maior parte desses anos. Nesse sentido, decidi expor uma síntese do que mobilizei para compor parte da pesquisa bibliográfica – desprendi-me de detalhes relativos a épocas mais remotas, tentei criar meu relato de modo a não dar a impressão de estar buscando uma origem, mas procurando elementos que julguei fundamentais para compreender antecedentes da educação secundária no Brasil: trata-se de escolhas feitas a partir do resultado do diálogo mantido com algumas das versões que historiadores deixaram registradas³. Esse levantamento historiográfico fixa, como início da narrativa, o Brasil da segunda metade do século XVI.

1.1. Notas históricas sobre o ensino secundário

Em meio à acelerada mudança na Europa, tendo em vista a educação das novas gerações e propagação da fé, a Igreja Católica – detentora do poder espiritual e grande parte do poder econômico por toda a Europa na Idade Média, mas na época “deixando de ser a

³ Com o título “História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa”, Dermeval Saviani (2005) relaciona vários trabalhos publicados sobre esse tema. Atendendo à minha curiosidade, a consulta historiográfica da qual trago essa síntese foi feita a partir de algumas dessas obras.

única autoridade a quem todos obedeciam” (AMADO; GARCIA, 1989, p. 12), combatendo a expansão do protestantismo –, incentivou a atuação de ordens religiosas⁴ por todos os lugares onde se expandia o seu domínio.

Envolvidos com o ensino desde o início de sua Ordem (século XIII), os franciscanos foram os primeiros missionários a pisarem em terras brasileiras. Mas, segundo Sangenis (2004), foram os jesuítas⁵ que – muitas vezes, em flagrante rivalidade com as demais ordens religiosas – “empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. [...] souberam construir a sua hegemonia” (p. 93). Ele também questiona o ignorado ou silenciado protagonismo de outras ordens (dos franciscanos, dos beneditinos, dos carmelitas, dos mercedários, dos oratorianos etc.) no cenário educacional brasileiro. Da Ordem Franciscana ele diz:

Será que exageraram a mão quando, num tom que chega às raias do ufanismo, convencionou-se atribuir aos jesuítas todos os méritos e também os deméritos de terem transposto as glórias da cultura letrada e civilizada da Europa aos selvagens e incultos índios?
[...] O silêncio! Talvez não fosse tão absurdo se defendêssemos uma antítese, ao afirmar que os franciscanos não tomaram parte na história educacional brasileira!
[...] Qual seria a causa do esquecimento que ofusca a ação educacional franciscana no Brasil? (p. 95 e 96).

Sobre o monopólio educacional jesuítico, Saviani (2008b) afirma que: “apesar de seu pioneirismo, os franciscanos não lograram configurar um sistema educacional uma vez que vinham em pequenos grupos e permaneciam pouco tempo em cada região. Com isso acabaram ficando eclipsados” (p. 40); os beneditinos (com mosteiros em Salvador, Olinda, Rio de Janeiro, Paraíba do Norte e São Paulo), voltados para a contemplação, não tinham a educação como meta; os carmelitas, os mercedários, os oratorianos e os capuchinhos “operaram de forma dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial, dispondo de poucos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio da comunidade e,

⁴ Em algumas de suas obras Le Goff (1992, 1998, 2007, 2009) se refere à importância das ordens religiosas (beneditinos, cistercienses, dominicanos, franciscanos, agostinhos, carmelitas etc.) na história das cidades da Idade Média. O início da criação dessas ordens se deu por volta do século V, havendo então uma separação nítida entre dois tipos de homens (clérigos e leigos). A “partir do século XIV, [entretanto] o número e a importância dos monges e dos religiosos diminuíram muito” (2007, p. 37).

⁵ Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e em 1759 toda Companhia de Jesus foi expulsa da colônia deixando “abundante documentação, porque os padres deviam prestar contas frequentes aos seus superiores e suas cartas permaneceram como registros importantes. [...] as demais ordens religiosas não preservaram da mesma forma a sua memória” (ARANHA, 2006, p. 144). A Companhia de Jesus foi extinta, pelo papa Clemente XIV, em 1773.

eventualmente, das autoridades locais” (p. 41); “os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia” (p. 41).

A influência da Companhia de Jesus⁶ é marcante em toda Europa, Ásia, África e América. Os registros deixados pelos jesuítas aqui, no Brasil, permitem perceber que em seus colégios se enfatizava, com uniformidade de ação, a aprendizagem de ler, escrever e contar, seguida pela formação do humanista (letras humanas), do filósofo (filosofia e Ciências ou artes) ou do teólogo (teologia e Ciências sagradas). Após esses cursos de grau médio, no Brasil eram oferecidos os cursos de artes ou de teologia, já de grau superior, mas a elite dirigia-se às universidades europeias. A universidade de Coimbra era confiada aos jesuítas. E, tendo as linhas mestras de toda organização didática pautada pelo *Ratio Studiorum* – as regras educacionais cujo trabalho de elaboração foi sistematizado a partir de suas experiências pedagógicas (SAVIANI, 2008b) –, os jesuítas são considerados os responsáveis, no Período Colonial (1500-1821), pela educação brasileira. Como já mencionado, outras ordens aqui estiveram com o mesmo propósito. Diz Aranha (2006) que,

[...] segundo a historiografia tradicional, foram os jesuítas que, em maior número e atuação efetiva, obtiveram resultado mais significativo, porque se empenharam na atividade pedagógica, para eles considerada primordial. No entanto, estudos têm mostrado que outras ordens religiosas foram importantes – mas que não deixaram o mesmo volume de documentação da Companhia de Jesus – tais como os franciscanos, os carmelitas e os beneditinos (p. 139-140).

Como exemplo da atuação escolar de outras ordens que não a jesuítica, em 1585, na região brasileira hoje denominada de Nordeste,

[...] foi criada a Custódia de Santo Antonio do Brasil, em Olinda, Pernambuco, onde, no ano seguinte, franciscanos recém-chegados fundaram um internato para os curumins. Ali era ensinado o catecismo, bem como a ler, escrever e contar. Depois se estenderam pelo Rio Grande do Norte, Alagoas, Paraíba, Grão-Pará e Maranhão. Na região Sul, faziam missões-volantes, não estabelecendo residência permanente nas aldeias (ARANHA, 2006, p. 143).

⁶ No papado de Paulo III, “carecendo o chefe católico de uma instituição que defendesse seu prestígio” (LÜBECK, 2005, p. 41), com rígida disciplina militar e acatando o movimento religioso de Contra Reforma, em 1534 o espanhol Inácio de Loyola (1491-1556) com um grupo de estudantes da Universidade de Paris (Pedro Lefèvre, Francisco Xavier, Diego Lainez, Afonso Salmeron, Simão Rodrigues de Azevedo e Nicolau de Bobadilla) fundou uma confraria, a Companhia de Jesus. Eles procuravam deter o avanço do protestantismo em duas frentes: a educação dos jovens e a ação missionária evangelizando as regiões colonizadas.

Em meio a diversas medidas cerceadoras de uma emancipação intelectual, até a vinda da família real para o Brasil (em 1808), o governo de Portugal não permitia a criação de universidades em terras brasileiras. Assim, na Companhia de Jesus,

[...] o ensino destinava-se primordialmente aos filhos da classe dominante, representada pelos donos de terras em geral, mas incluía também os índios, dentro dos objetivos práticos da ação missionária [...] no sentido de recrutamento de fiéis e servidores. O saber era reservado à formação de religiosos [...] ou então servia para encaminhar os alunos à Universidade de Coimbra. Excluídos da educação estavam os escravos, a população desprovida de posses e as mulheres (CARDOSO, 2004, p. 179).

Mas os jesuítas – como guardiões dos bens divinos – administravam bens materiais para manterem as obras espirituais. Eram detentores de um imenso patrimônio: colégios (especialmente), seminários, igrejas, casas de aluguel, terras de cultivo, fazendas, engenhos, currais e escravos. Esse patrimônio foi constituído a partir dos favores e da proteção da Coroa, bem como de doações particulares. Isso causava certo desagrado, já que as vantagens que esses religiosos tinham não se estendiam aos seculares. Percebe-se isso numa carta de Francisco Xavier de Mendonça Furtado (governador do estado do Grão-Pará e Maranhão) ao seu irmão Sebastião José de Carvalho e Melo⁷, queixando-se de uma taxa de imposto que chegava

[...] ao total de 80%, enquanto os religiosos eram isentos de todas as taxas.
[...] os jesuítas [...] ousadamente se recusavam a cumprir as bulas e ordens papais [Papa Benedito IV], assim como as determinações reais [D. José I], o que conduziu a um conflito insolúvel com a Coroa portuguesa que culminou na expulsão [de Portugal e das colônias] decretada em 1759 (SAVIANI, 2008b, p. 74 e 75).

O marquês de Pombal – um dos gestores do ideário iluminista em Portugal –, agindo com rigor na reforma do ensino, instituiu a educação sob responsabilidade total do Estado, vinculada ao enciclopedismo, afirmando-se, assim, declaradamente anticlerical, o que resultou na expulsão dos jesuítas que tinham colégios espalhados pelo mundo e trouxe inúmeras dificuldades para o sistema educacional brasileiro, onde foi desmantelada

toda uma estrutura administrativa de ensino [a estrutura jesuítica]. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro, a

⁷ Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, foi primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1759. Como primeiro-ministro, suas ações na metrópole e nas colônias não estiveram restritas apenas ao setor educacional, mas estenderam-se a todos os setores governamentais. Agindo de forma ditatorial, ele teve sob sua responsabilidade os cuidados emergenciais e a reconstrução de Lisboa, completamente devastada pelo grande terremoto seguido de tsunami e incêndios, em 1º de novembro de 1755. O ouro brasileiro foi utilizado também nesse momento (SHRADY, 2011).

graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. [...] Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias⁸ introduzidas com a reforma pombalina (ROMANELLI, 2007, p. 36).

Esse dismantelamento inicial provocou um retrocesso em todo sistema educacional brasileiro, chegando até meio século de decadência e transição, pois nem o marquês de Pombal conseguiu implantar sua reforma de imediato no Brasil, nem “se substituiu o ensino regular por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues à própria sorte, abandonaram as missões” (ARANHA, 2006, p. 191).

Romanelli (2007) evidencia que, ao serem instituídas as aulas régias, permaneceram os “métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira” (SODRÉ, apud ROMANELLI, 2007, p. 36-37). E, orientando-se para os mesmos objetivos religiosos e literários, o ensino, baseado em castigos físicos e na memorização, foi parcelado, fragmentado e rebaixado de nível, abafando a originalidade, a iniciativa e a força criativa individual do estudante.

Geraldo Bastos Silva (1969) enfatiza:

A expulsão dos jesuítas representou, desse modo, a desarticulação do sistema de ensino que eles haviam montado, sem que houvesse sua substituição por um novo aparelhamento institucional de extensão e nível equiparável. Fruto da reforma pombalina, que traduz a influência das novas ideias do século XVIII, não representou ela, contudo, modificação mais profunda, noutro sentido que não o negativo, da tradição do ensino colonial. [...]

Fernando de Azevedo fez uma ratificação, a nosso ver justa, quando disse que “nem por essa época chegaram a influir, na Colônia, as tendências do enciclopedismo francês, nem desapareceu ou se reduziu, na sua força unificadora, o princípio da religião”. [...] “A reforma pombalina planejada pelo Reino (...) golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (*aulas régias*), sem qualquer plano sistemático” (p. 187).

⁸ Aqui, a palavra *aula* é sinônimo de *escola*, portanto não tem o mesmo sentido corrente de hoje em dia (SILVA, G., 1969). Aulas Régias são as aulas gerenciadas pelo Estado, não pela Igreja. “A escola era uma unidade de ensino com um professor. O termo *escola* era utilizado com o mesmo sentido de *cadeira*, ou seja, uma *Aula Régia* de Gramática Latina, ou uma *Aula* de Primeiras Letras, correspondia, cada uma, a uma cadeira específica, o que representava uma unidade escolar, uma escola. Cada aluno frequentava as *Aulas* que quisesse, não havendo articulação entre as mesmas. De modo geral, chamavam-se mestres os que ensinavam as primeiras letras e professores [ou régios] aos de todas as demais cadeiras” (CARDOSO, 2004, p. 187). Não se precisava de um edifício para uma escola: as aulas eram ministradas na casa do professor e, por vezes, eram aproveitados os prédios outrora ocupados pelos jesuítas ou conventos.

Como o segundo ciclo do ensino secundário, em certa época, é foco desse trabalho investigativo, nossa atenção encontra-se voltada para esse nível de ensino. Quanto a isso, apesar de outras ordens religiosas (carmelitas, beneditinos e franciscanos) estarem atentas à educação, o cenário histórico continua permeado basicamente pelos jesuítas. Segundo Souza, R. (2008),

A história do ensino secundário no Brasil remonta aos seminários e colégios jesuítas fundados no Período Colonial em que era ministrado o ensino das humanidades. Com a supressão das escolas jesuítas no reino português em 1759, as reformas empreendidas pelo marquês de Pombal (1759 e 1772) instituíram as aulas régias, culminando na descontinuidade e na dispersão do ensino secundário em Portugal e seus domínios. Aulas régias de latim, grego, retórica e filosofia (também denominadas de aulas avulsas) funcionaram no Brasil em número reduzido e espalhadas por várias cidades do país até meados do século XIX (SOUZA, R., 2008, p. 94-95).

Visando ao ensino superior – sem a exigência de completar um curso para começar outro, o que implicaria a inexistência de núcleos entre os níveis de escolarização –, ao aluno cabia escolher as disciplinas a serem cursadas nas aulas avulsas, não sendo obrigados a concluir o secundário para os exames de ingresso aos cursos superiores. E tendo em conta os crônicos empecilhos para qualquer realização educacional (construção de escolas, preparo de professores, remuneração de professores), sem uma unidade de ação nacional, não era boa a qualidade desse sistema de ensino público inaugurado com as *Aulas Régias*, “com professores improvisados, incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicar a outras atividades ao mesmo tempo” (ARANHA, 2006, p. 224). Em 1759 foram realizados concursos na Bahia e os primeiros professores régios foram nomeados em Pernambuco. As reformas pombalinas “tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos” (SAVIANI, 2008b, p. 107).

Adotando as normas da reforma pombalina, algumas instituições de ensino foram se estabelecendo: o Convento de Santo Antônio no Rio de Janeiro que funcionou pelo menos até 1805 (ordem franciscana); o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte ou Seminário de Mariana em Minas Gerais, fundado em 1750; o Seminário de Olinda, inaugurado em 1800, considerado uma das melhores escolas secundárias do Brasil (SAVIANI, 2008b) etc.

O sistema de ensino com aulas avulsas (nível secundário) e escolas isoladas (nível superior) manteve-se até o Ato Adicional⁹ (12 de agosto de 1834). Este, propagando uma pseudodescentralização, deixou “tanto o ensino fundamental de ler, escrever e contar, quanto o ensino médio das humanidades [...] a cargo das Assembleias Legislativas provinciais. [...] o poder central limitava-se a promover a educação no Município Neutro e a educação superior” (CARDOSO, 2004, p. 187). Nesse processo – enquanto à Coroa cabia promover e regulamentar o ensino superior (a educação da elite) e às províncias, de forma precária, cabia a responsabilidade pela escola elementar e secundária –, juntando as aulas que funcionavam de forma dispersa e enfrentando dificuldades diversas, os liceus provinciais foram sendo criados com a preocupação de “oferecer aos alunos as disciplinas exigidas nos exames para o ingresso ao ensino superior” (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 105). Muitos professores dos liceus, sendo examinadores dos preparatórios nas provas realizadas nas faculdades, davam aulas particulares (HAIDAR, 2008).

Haidar (2008) enfatiza que, antes do Ato Adicional, o ensino público secundário estava fragmentado em aulas avulsas (aulas régias) e que, somando esse “punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, espalhadas pelos quatro cantos do Império [...] na Corte e nas Províncias, mal se ultrapassava uma centena” (p. 20).

Foi a partir do Ato Adicional que se efetivaram as primeiras providências tendentes a imprimir alguma organização aos estudos públicos secundários. Surgem, então, os primeiros liceus provinciais graças à reunião de cadeiras avulsas existentes nas capitais das Províncias: o Ateneu do Rio Grande do Norte em 1835, os Liceus da Bahia e da Paraíba em 1836 (p. 21).

Focando a localidade que investigo nesse trabalho, Maria de Lourdes Barreto de Oliveira (2006) refere-se à experiência provincial de instrução secundária da Paraíba. É em meio a uma rede minguada de escolas de primeiras letras que são criados “ralos liceus provinciais e cadeiras de latim, entre outras, cujas atividades terminavam orientadas para o acesso aos cursos de direito e medicina, através de cursos ou exames preparatórios, em vigor

⁹ A centralização da Constituição de 1824 provocou uma reação política da qual surgiu essa emenda (o Ato Adicional de 1834), aplicada três anos depois da abdicação de Pedro I (7 de abril de 1831). Segundo Sucupira (2005, p. 57) “A Constituição [...], fortemente centralizadora, em matéria de educação limitava-se a dois parágrafos do artigo 179: ‘A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte:

§ 32 – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos;

§ 33 – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, belas letras e artes”.

até 1925” (p. 21). Nessa província, ao término do Período Imperial (1822-1889) havia 67 escolas primárias. “Como fazer ensino secundário sem escolas ou instrução que lhe desse base?” (OLIVEIRA, 2006, p. 21).

Na Paraíba, a instrução secundária desponta-se e firma-se com o liceu provincial, criado por lei, em 1836, e posto em funcionamento em 1837 [...]

O Liceu Paraibano experimentaria certo hibridismo entre ensino profissional e propedêutico, ao incorporar ou oferecer cadeiras do ensino normal.

[...] como ensino secundário, [o Liceu] teve sua identidade institucional aberta a muitas funções e tipos da instrução, assumindo uma ampla trama semântica e social.

[...] [teve] um papel significativo na formação da cultura e da política da sociedade letrada da Paraíba, principalmente a partir do ano de 1870, após a conquista da validade de seus exames para cursos superiores em todo país e, posteriormente, de sua equiparação ao Ginásio Nacional (decreto imperial n. 2.801, de 1/7/1896) (OLIVEIRA, 2006, p. 26 e 27).

Foram necessários 34 anos para que os exames para cursos superiores do Liceu Paraibano fossem válidos e 60 anos para sua equiparação ao Colégio Pedro II. Pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, o Seminário São Joaquim, no Rio de Janeiro, foi transformado num estabelecimento de instrução secundária modelo – o Pedro II –, tornando-se a referência para a organização dos demais estabelecimentos de ensino secundário no país. Essa instituição mantinha estudos simultâneos e seriados, oferecendo um curso regular de 6 a 8 anos (línguas latina, grega, francesa e inglesa; gramática nacional e retórica; geografia e história; Ciências naturais; Matemática; música vocal e desenho). “Aos bacharéis em letras pelo Colégio de Pedro II¹⁰ foi concedido direito à matrícula em qualquer das Faculdades do Império, independentes de novas provas” (OLIVEIRA, 2006, p. 21). No currículo do ensino secundário provincial prevaleciam as disciplinas para os exames de ingresso nas Academias. O regime de exames parcelados eliminavam a seriação dos cursos secundários e mesmo o Colégio Pedro II rendeu-se a esses exames parcelados.

De certa forma, o legado jesuítico foi preservado – formato do catecismo com perguntas e respostas mecanizadas, em relação direta com o ensino religioso –, uma herança que passou do Período Colonial ao Imperial e, deste, à República, tanto que o exercício da

¹⁰ Instalado nas costas da Igreja de São Pedro, o Colégio dos Órfãos de São Pedro foi criado em 1739. Em 1766, novo prédio desse colégio foi construído num terreno onde já havia uma capela sob a invocação de São Joaquim. Ali – denominados de “órfãos de São Pedro” e depois de “seminaristas de São Joaquim” –, os meninos eram instruídos “na doutrina cristã, leitura, escrita, na literatura latina, música e instrumentos, bem como nas funções eclesiásticas de que pudessem ser capazes” (HAIDAR, 2008, p. 96). Alguns queriam a extinção desse seminário que se deu em 5 de janeiro de 1818, mas em 19 de maio de 1821 o Seminário de São Joaquim foi restabelecido e reintegrado na posse do patrimônio do Príncipe Regente. Após uma reorganização na estrutura Física e na estrutura de ensino desse seminário, em 25 de março de 1838 “inaugurou-se solenemente o Colégio de Pedro II” (HAIDAR, 2008, p. 97).

repetição para a memorização subsiste em muitas escolas, mesmo frente a movimentos francamente renovadores ocorridos ao longo da história educacional: decorar, lembrar e repetir (PILETTI; PILETTI, 2012).

Em prol do ensino, houve a iniciativa de várias instituições privadas, dessas, algumas atuaram dentro de princípios do protestantismo (como o Mackenzie (1870) em São Paulo, o Colégio Internacional (1873) em Campinas e o Colégio Americano (1885) de Porto Alegre, dentre outros).

Findou o Período Imperial e o Brasil ainda não dispunha de um sistema integrado de ensino, de uma pedagogia brasileira, que foi o alvo e o empenho de muitos educadores daquela época. No entanto, no decorrer desse período seguido pelo da Primeira República (1889-1930), na esperança de transformar a sociedade por meio da educação universal, foram concebidas muitas ideias visando a regulamentar os ensinos primário e secundário: houve conferências pedagógicas (a partir de 1873) nas quais se discutia a higiene escolar, os castigos corporais, a atuação do Estado na educação, a formação de professores, a escola popular etc.; realizou-se o Congresso da Instrução em 1883 (iniciativa do imperador Pedro II); foram criados museus e bibliotecas; surgiram publicações para a difusão de questões educacionais (livros, revistas e jornais); Benjamin Constant¹¹ reorganizou o ensino primário, o ensino secundário e a Escola Normal; foram apresentados projetos de reforma ao parlamento – até “mediante prêmio ao vencedor, para a elaboração de um tratado para a educação da mocidade” (CHIZZOTTI, 2005, p. 38).

Em Carlos Cury (2005) lê-se que, após o golpe militar de 15 de novembro de 1889, com a constituinte de 1891, cria-se o presidencialismo no Brasil e se estabelece o sistema federativo. Há, então, um rompimento com o padroado (o ensino deveria ser laico nos estabelecimentos públicos), mas, no entanto, não se incorporam à nova lei ideias e princípios que a doutrina política e educacional já discutia.

Em 1901 houve a reforma Epitácio Pessoa que, além de prescrever o currículo do ensino secundário brasileiro, referente à sua organização pedagógica, visou, de “modo

¹¹ O ministro Benjamin Constant, um dos principais líderes da corrente positivista, foi responsável pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, instituído na Primeira República. Ele criou o *Pedagogium*, um centro de aperfeiçoamento do magistério; declarou o ensino livre, leigo e gratuito; dividiu as escolas primárias em dois graus (de 7 a 13 anos e de 13 a 15); “passou a exigir o diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas (para as escolas particulares ele se restringiu a solicitar um atestado de idoneidade moral dos professores)” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 35).

preciso, ainda que em ‘nível de aspiração’ mais modesto, ao mesmo objetivo de superação do conceito preparatório que fora também o da reforma Benjamin Constant” (SILVA, G., 1969, p. 260). Havia um grupo de educadores e estadistas que, em desaprovação aos “exames de preparatórios” – que iam pouco a pouco se reduzindo a simples formalidades, a um “rito de passagem aos grupos superiores” (SILVA, G., 1969, p. 260) –, tencionavam, dentro de uma concepção formativa, substituí-los pelo “regime seriado” ou “regime de promoções sucessivas”.

Mas até os decretos de Francisco Campos¹² nenhuma reforma de caráter nacional havia sido empreendida.

Tentando “superar a escola tradicional [livresca] excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos [...] [buscando] uma escola mais realista, que se adequasse ao mundo em constante transformação” (ARANHA, 2006, p. 246), um grupo de educadores inseriu-se no movimento internacional das Escolas Novas¹³. Conhecidos como educadores “profissionais”, defendiam a educação ativista, valorizavam os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade e, aperfeiçoando as mais diversas habilidades, estimulavam o processo de socialização da criança. Eles se amparavam no conhecimento da sociologia, da Biologia e da pedagogia moderna. No Brasil, figuras chave desse movimento foram: Manoel Bergston Lourenço Filho (com atenção especial à escola elementar, publicou vários trabalhos dos quais a *Cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente* em 1928 e o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* em 1929); Fernando de Azevedo (em 1927, quando diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal promoveu uma reforma – exposta em seu livro *Novos caminhos e novos fins*, de 1931 – que, dentre as reformas estabelecidas pelos estados, foi a primeira plenamente integrada ao espírito da Escola Nova), e Anísio Spínola Teixeira (que, como diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, pôs em prática suas ideias renovadoras para a formação docente, entendendo – como divulgado em seu livro *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos* – que a educação é um direito de todos e não, jamais, um privilégio). Saviani (2008b)

¹² No governo de Getúlio Vargas, o Decreto nº 19.890 (18/4/1931) propôs a reforma do ensino secundário, posteriormente consolidada pelo Decreto nº 21.241 (14/4/1932) (ROMANELLI, 2007).

¹³ O ideário escolanovista (vigente do final do século XIX ao início do Século XX) preconizava métodos ativos de educação com ênfase mais no processo do conhecimento do que propriamente no produto, visando à formação global do estudante (ARANHA, 2006).

denomina esse trio de educadores de “trindade cardinalícia do movimento brasileiro da Escola Nova” (p. 207 e 216).

O movimento Escola Nova atendeu a uma época em que se deram transformações político-sócio-educacionais, e sua propagação deu-se a partir de alguns estados brasileiros que estabeleceram reformas pedagógicas, sem amplitude nacional, idealizadas por entusiastas do movimento:

[...] Lourenço Filho (Ceará, 1923 [São Paulo, 1932 e Distrito Federal]), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928). Além dessas, em 1920 Sampaio Dória tentou implementar em São Paulo uma reforma mais ampla, que também se estendesse a todos (ARANHA, 2006, p. 303).

Os registros históricos deixam claro que o período da Primeira República (ou República Velha), em especial a década de 1920 (tendo como pano de fundo a política das oligarquias rurais, instaurada pelos “coronéis do leite” – Minas Gerais e pelos “barões do café” – São Paulo), foi rico em discussões sobre educação e pedagogias. Em meio a insultos, debates, planos e publicações, as lutas ideológicas entre oposição (liberais democráticos que acreditavam num Estado neutro a serviço de todos, simpatizantes da Escola Nova, frequentemente acusados de “ateus e comunistas”) e conservadores (católicos defensores da pedagogia tradicional) foram acirradas, mas os avanços educacionais próprios desse período tornaram-se mais perceptíveis apenas nas décadas seguintes.

Na década de 1920, fértil em movimentos de contestação, surgiram reformas de ensino em diversos estados, prenúncio das reformas nacionais. Até o final dessa década, existiam “os sistemas estaduais, sem articulações com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, 2007, p. 131). O ensino secundário, sem uma organização digna desse nome, não passava, na maior parte do território nacional, de um conjunto de cursos preparatórios.

Assim, partindo de infraestruturas estabelecidas no Governo Provisório pós Revolução de 1930, o governo de Getúlio Dornelles Vargas instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública tendo Francisco Luiz da Silva Campos como ministro, a quem foi creditado o mérito “de haver dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior”. (ROMANELLI, 2007, p. 131). Uma reforma efetivada por decretos que, atingindo

todo território nacional, deu organicidade ao ensino secundário, estabeleceu “definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental [5 anos] e outro complementar [2 anos], e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 2007, p. 135). Também, mediante inspeção federal, todos os colégios secundários oficiais, bem com as escolas particulares, foram equiparados ao Colégio Pedro II.

Afirmando ideais educativos propagados anteriormente e dando continuidade à aplicação de ideias renovadoras sobre o ensino, em 1924 um grupo de intelectuais cariocas mobilizou-se para criar a Associação Brasileira de Educação (ABE). A intenção inicial foi criar um “partido do ensino”, mas essa Associação “firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas” (SAVIANI, 2008b, p. 229). Crendo no crescimento do país pela educação, tendo a esperança de democratizar e transformar a sociedade por meio da escola (vestígios do ideário escolanovista) “pretendiam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas” (ROMANELLI, 2007, p. 129).

Após sua criação, a ABE realizou a IV e a V Conferências Nacionais de Educação. Na IV (13 a 20 de dezembro de 1931), Carlos Alberto Nóbrega da Cunha proferiu um discurso contrapondo-se à visão de Getúlio Vargas e Francisco Campos a respeito da educação. O seu discurso foi provocante e teve como estopim a pergunta do ministro Francisco Campos, feita no seu discurso de abertura: “Que queremos fazer do homem, educando-o?”. Entre argumentos que beiraram a ironia, Nóbrega da Cunha conclui que tal assunto não podia ser discutido naquela Conferência. Foi então convidado a preparar o tema para a próxima Conferência, programada para setembro de 1932, em Recife. Sabendo explorar perfeitamente essa situação favorável, em nome da corrente ideológica, ele aceitou a tarefa de delinear uma solução ao problema, mas, de maneira honrosa, deixou-a a cargo de Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2008b). Cunha (2003) afirma que Fernando de Azevedo tomou para si “o compromisso de consubstanciar num manifesto todos os nossos ideais e fixar, dessa maneira, o sentido fundamental da política brasileira de educação” (p. 59). Sobre essa Conferência, em 1932, Nóbrega da Cunha publicou o livro *A Revolução e a educação*, não em defesa de ou justificando sua atitude, mas visando a

abrir os olhos dos homens de responsabilidade, principalmente os que exercem altos postos de governo e os que se encontram, como “líderes”, à frente de organizações partidárias ou de grupos revolucionários ativos, para a situação do país em matéria de educação e ensino (CUNHA, 2003, p. 28).

Tendo como objetivo “a reconstrução educacional no Brasil” e como destinatários o povo e o governo, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” – semente do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – foi redigido por Fernando de Azevedo e, pretendendo maior divulgação, os vinte e seis signatários do texto foram escolhidos “[...] levando em conta a posição de liderança e também a capacidade de difusão ligada ao exercício em órgão de imprensa” (SAVIANI, 2008b, p. 234).

O “Manifesto” apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país
[...] [Divulgado em 19 de março de 1932] jornais de diversos estados destacou o texto do “Manifesto”, publicando-o integral ou parcialmente e tecendo comentários variados a respeito (SAVIANI, 2008b, p. 254).

Tratando a educação como um direito individual que, sem distinção de classes e situações econômicas, deve ser assegurado a todos, pelo Estado, por meio de escola pública, gratuita, obrigatória e leiga, também se opondo à educação-privilégio e se colocando favoravelmente à autonomia da função educativa (ROMANELLI, 2007), o “Manifesto” “provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico que decidiu retirar-se da ABE” (SAVIANI, 2008b, p. 254). Antes do Manifesto, ideias progressistas e ideias conservadoras eram postas em confronto num mesmo ambiente, mas após a ruptura funda-se a Confederação Católica Brasileira de Educação, em 1933, com 300 colégios católicos, mais de 60 mil alunos e 6.200 professores espalhados por todo território nacional. Alguns nomes se destacam como líderes católicos da época: Fernando Magalhães, Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima (Tristão de Ataíde), padre Leonel Franca, cardeal Dom Sebastião Leme e Sobral Pinto. Dentro do ideário pedagógico católico, uma das principais bandeiras levantadas nas lutas ideológicas referia-se à questão da permanência, ou retirada ou retorno do ensino religioso nas escolas oficiais.

A V Conferência Nacional de Educação realizou-se em Niterói entre 26 de dezembro de 1932 e 8 de janeiro de 1933.

O dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurarem uma educação adequada em todos os graus (leiga, gratuita, integral e obrigatória), foi um problema educacional expresso de forma diferenciada em várias constituições brasileiras: ora surgiu como um dever, propriamente, ora como uma ação meramente supletiva.

Entre idas e vindas, intrigas, decepções e intenções, no processo político brasileiro da época, “após a posse como presidente constitucional, em 1934, Getúlio Vargas nomeou Capanema¹⁴ para o Ministério, cargo em que permaneceria por 11 anos, até o final do Estado Novo¹⁵” (SAVIANI, 2008b, p. 267). Francisco Campos assumiu o Ministério da Justiça.

Em reformas parciais ocorridas entre 1942 e 1946 – na tentativa de constituição de um sistema nacional de educação, mas firmando um caminho elitista no que diz respeito ao ensino público –, numa série de decretos-leis, foram promulgadas as leis orgânicas do ensino denominadas “Reforma Capanema”. O esboço de um sistema educacional brasileiro pode ser delineado a partir da decretação da Reforma Capanema e da criação, nessa época, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Instituto Nacional do Livro, do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Segundo Ghiraldelli Junior (2009), estava oficializado o dualismo educacional, “um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às ‘elites condutoras’, e um ensino profissionalizante para outros setores da população” (p. 82), sendo concedido “apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior” (SAVIANI, 2008b, p. 269).

Alguns decretos-leis foram promulgados quando já findo o Estado Novo, com a deposição de Getúlio Vargas, mas a Lei Orgânica do Ensino Secundário foi promulgada pelo Decreto-lei 4.244 (Reforma Capanema), de 9 de abril de 1942, objetivando formar, em prosseguimento ao ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; uma elevada consciência patriótica e humanística; uma sólida cultura geral como base a estudos mais elevados; individualidades ou elites condutoras. Esse nível de ensino passou a ter um primeiro ciclo com quatro anos (o ginásio) e um segundo ciclo de três anos (o colegial), este,

¹⁴ Gustavo Capanema Filho, nomeado para o Ministério da Educação e Saúde Pública.

¹⁵ Estado Novo foi um governo centralizado e ditatorial que durou de 1937 até 1945.

subdividido em curso clássico (com predominância das Humanidades) e curso científico¹⁶. Essa lei que “nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (ROMANELLI, 2007, p. 157), esteve vigente por duas décadas. Mas durante essas duas décadas os “pioneiros da educação nova” retomaram a luta pelos valores defendidos anteriormente.

Ao fim do Estado Novo, o primeiro presidente eleito foi o marechal Eurico Gaspar Dutra. Sob seu governo, a Constituição Federal de 1946 determinou como tarefa da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Em 1947 foi instaurada a comissão que tentaria formular a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN).

Em 1948, o ministro Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, baseado em um trabalho confiado a educadores, sob a orientação de Lourenço Filho. Além dos escolanovistas, participaram católicos tradicionalistas como o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima. O percurso desse projeto foi longo e tumultuoso e estendeu-se até 1961, data da sua promulgação (ARANHA, 2006, p. 310).

Gaspar Dutra remeteu o projeto ao Congresso em 29 de outubro de 1948, mas esse foi arquivado em 1949. Segundo Ghiraldelli Junior (2009): “Graças aos esforços do então parlamentar Gustavo Capanema [...] o projeto da LDBN foi barrado” (p. 90). Ao tentarem, dois anos depois, a retomada do projeto, “o Senado informou que o trabalho não se encontrava lá, que havia se extraviado. Então, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso iniciou os trabalhos para elaboração de um novo projeto. Isso durou seis anos” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 90). Só a 29 de maio de 1957 teve início no Congresso a primeira discussão sobre tal projeto que se caracterizava por uma tendência descentralizadora.

Alguns dos idealizadores da LDBEN foram acusados de “criptocomunistas” e os debates conflitantes a respeito das ideologias educacionais que se intensificaram de governo a governo, ampliaram-se e atingiram a sociedade, extrapolando os limites dos corredores das instituições governamentais. Com posição bem definida, polarizada entre a escola pública e a escola particular, várias entidades se envolveram nesse conflito ideológico. É quando surge, da corrente progressista, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 189 pessoas, o “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados”, publicado no jornal *O Estado de São Paulo* e no *Diário do Congresso Nacional* em 1959. E “toda a argumentação dos

¹⁶ “As controvérsias entre estudos clássicos e científicos faziam parte [...] de uma discussão mais ampla que envolvia, sobretudo, o papel político e social da educação secundária” (SOUZA, R., 2008, p. 170).

educadores signatários, foi favorável à existência das duas redes, pública e particular; mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 93). Como porta-voz da Igreja Católica, a revista *Vozes* publicou diversos artigos expressando e defendendo os interesses privatistas.

Em maio de 1960, Júlio de Mesquita Filho¹⁷ presidiu a I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública. Nessa convenção foi organizada a Campanha de Defesa da Escola Pública. Em junho do ano seguinte foi realizada a II Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública e, no dia 20 de dezembro do mesmo ano, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Base, a Lei 4.024/61. Esta, depois de tramitar treze anos no Congresso, passou a vigorar em 1962. Antes de ser aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente, o “projeto recebeu mais de 200 emendas no Senado. Florestan Fernandes considerou a aprovação do projeto uma derrota popular e o sancionamento da lei pelo Presidente da República João Goulart uma traição para as forças democráticas e populares” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 97).

Diz Romanelli (2007) que a promulgação da lei provocou variadas posições, “desde o otimismo exagerado de alguns, que a tacharam até de ‘carta de libertação da educação nacional’, passando pela atitude de reserva de outros, até a do pessimismo extremado dos que se debateram contra ela” (p. 179). Um dos motivos de insatisfação estava nas concessões feitas à iniciativa privada, chegando à garantia de igualdade do uso de verbas públicas tanto para os estabelecimentos oficiais quanto para os particulares. Uma enganosa vantagem foi

não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo [...] na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes [...] Quanto ao ensino secundário, a situação se agravava com o quadro de variações de currículo admissíveis, propostos pelo Conselho Federal de Educação para o sistema federal de ensino. Em vez de criar possibilidade de escolha, o Conselho acabou propondo quatro modelos de currículo, os quais, por sua vez pouco se diferenciavam entre si (ROMANELLI, 2007, p. 181).

¹⁷ De família liberal conservadora, Júlio de Mesquita Filho era proprietário do jornal *O Estado de São Paulo*, mas foram os socialistas (como o professor Florestan Fernandes) “que levaram as discussões pelo interior do Brasil [...]. Foi também através das personalidades mais à esquerda que a Campanha saiu do âmbito dos setores médios da população e chegou aos ouvidos dos setores mais pobres, gerando as Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública realizadas em 1960 e 1961 na cidade de São Paulo” (GHIRALDELLI JUNIOR 2009, p. 93).

Ao prevalecer no texto da lei não só a diversificação e descentralização do ensino, mas também a igualdade de direito para as escolas privadas, disse Anísio Teixeira (apud SAVIANI, 2008b) que a sua aprovação significou “meia vitória, mas vitória” (p. 307).

À frente dos defensores da iniciativa privada em matéria de educação estava a Igreja Católica. Assim, a obra de Beaulieu, Charbonneau e Martins (1966) coloca-se em defesa da escola confessional e da escola privada. Eles enfatizam que “em matéria social, a iniciativa privada deve sempre ser a primeira, e que o papel do Estado não pode ser, em termos cristãos, senão subsidiário” (p. 92), assim, não se opondo à doutrina social da Igreja, “A Escola Particular não somente se justifica, como também é necessária” (p. 93). Eles consideram que a LDB (1961) possibilitou um justo equilíbrio entre letras e Ciências, devido à necessidade de dosar o ensino acadêmico (intelectualista) e o ensino das Ciências (mais utilitário).

Segue um quadro (ILUSTRAÇÃO 1), com destaque para o nível de ensino que é tema central desta minha pesquisa, e uma síntese da Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) em nota de rodapé que, complementando o quadro, especifica como ficou compreendida a educação nacional para o ensino não superior.

ILUSTRAÇÃO 1 - Quadro de distribuição de graus de ensino na Lei 4.024/61.

IDADE	GRAUS DE ENSINO	
Antes de 7	EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA ¹⁸	
7	ENSINO PRIMÁRIO ¹⁹	
8		
9		
10		
11	ENSINO MÉDIO ²⁰	PRIMEIRO CICLO
12		SECUNDÁRIO
13		
14		PROFISSIONAL
15		SEGUNDO CICLO
16		<u>SECUNDÁRIO</u>
17		
		PROFISSIONAL

Fonte: Romanelli (2007) com alterações.

Essa é a lei que, modificada por leis subsequentes até ser substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394/96), determina o proceder educacional da maior parte do período escolhido para minha investigação.

¹⁸ Educação pré-primária: destina-se aos menores de até sete anos, ministradas em escolas maternas ou jardins de infância.

¹⁹ Ensino primário: tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social; é obrigatório a partir de sete anos, com o mínimo de quatro séries anuais, podendo ser ampliado para até seis séries pelos sistemas de ensino.

²⁰ Ensino médio: com continuidade de qualquer ramo do 1º ciclo para qualquer ramo do 2º ciclo, sua integralização dá ao estudante o direito a ingressar no ensino superior. Além disso, fica estabelecido que (a) o ingresso na primeira série do 1º ciclo exige aprovação no exame de admissão; (b) em prosseguimento ao ministrado na escola primária, destina-se a formação do adolescente; (c) é desenvolvido em dois ciclos (o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos); (d) o curso secundário: visando preparar o aluno para cursos superiores, a terceira série do ciclo colegial será ministrada com currículo diversificado, podendo ser em colégio universitário; (e) o curso técnico (industrial, agrícola, comercial e os regulamentados nos diferentes sistemas de ensino); (f) o ensino normal cuida da formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares que atuarão no ensino primário; (g) há “duas” escolas normais; a escola normal de grau ginásial (com mínimo de quatro séries anuais e disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial aliadas à preparação pedagógica) forma o “regente de ensino primário”; a escola normal de grau colegial (com mínimo de três séries anuais em prosseguimento ao grau ginásial) forma o “professor primário”; (h) A formação de professores para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica; (i) Enquanto não houver número suficiente de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação ao exercício do magistério será feita por meio de exames de suficiência; (j) Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Creio que essa intenção de compreender antecedentes da educação secundária (segundo ciclo) brasileira aumentou o número de possibilidades de, a partir de relatos dos nossos professores-colaboradores, destrinchar e analisar o dito, o não dito e, quem sabe, tangenciar o indizível e seus motivos.

Parafraseando Umberto Eco (2003)²¹, acho que decidi contar sobre o ensino secundário (segundo ciclo) para aproximar-me dele e conhecê-lo melhor.

²¹ “Mas às vezes se decide contar uma história só para conhecê-la melhor” (ECO, 2003, p. 293).

2. METODOLOGIA

2.1. Fundamentos teórico-metodológicos

Quando desejamos saber sobre, temos um estímulo – a curiosidade – que nos atíça e nos move em direção a. Com ou sem uma literatura disponível, que nos põe a par de, é significativo poder contar com pessoas que nos deem um testemunho sobre aquele tema que desejamos investigar e que por ele foi experienciado: eis um caminho para uma investigação, eis um princípio que anima a História Oral. Quando decidimos percorrer esse caminho, a escolha de como e por onde dirigir os passos nos assegura, ou não, quanto aos riscos do trajeto e quanto a uma maneira de chegar. Neste trabalho, buscamos conhecer o que não está oculto, o que, em parte, já foi revelado, mas que, mesmo ao cabo da nossa investigação, não estará de todo revelado já que, no contar de nossos interlocutores, encontramos indícios para outro contar, sempre novo e sempre incompleto.

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado (ROSA, 2006, p. 184).

Estes são dizeres de Riobaldo²², entendendo que as coisas passadas não estão fixadas na memória como um papel se cola a outro, que “lembrar-se de” não está ao nosso alcance sempre que assim o quisermos e, ainda, que certas lembranças têm a facilidade de virem à tona parecendo “capengas” – bem como acrescidas de efeitos imagináveis –, lembranças de um passado criado pelo presente. Em nossa investigação, contamos com a colaboração de pessoas e algumas pessoas, que, em especial, nos falaram do que se lembraram, que se constituíram como narradores no momento da interlocução. Assim, inseridos nesse tempo que denominamos de presente, querendo ouvir e contar sobre o que já aconteceu, sobre o que já passou, uma corda bamba foi o nosso pavimento. E, “numa mistura de lembrar e contar cada vivimento”, Riobaldo diz que:

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu

²² Riobaldo é o jagunço que João Guimarães Rosa (2006) põe como narrador-protagonista do Grande Sertão: veredas.

real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data (ROSA, 2006, p. 98-99).

Há trechos diversos de lembranças que “não se misturam”, lembranças espontâneas que fogem ao nosso controle e chegam à nossa mente sem seguir sequência alguma. Dos dizeres do Riobaldo, Rubem Alves (2009) comenta sobre o andar da memória não ser em linha reta, e considera dois tipos de memória: a das coisas de rasa importância, “guardadas em gavetas, organizadas na devida ordem de tempo e espaço” (p. 45) denominada de *consciente* por Freud; a das coisas de funda importância, “guardadas num lugar onde não há nem tempo nem espaço, onde a bagunça é total [não se distinguindo] antes de depois, nem perto de longe” (p. 45), denominado de *inconsciente* por Freud. “As memórias que moram no consciente vêm quando as chamamos. E, para chamá-las, é preciso que saibamos o seu nome. Já as memórias do inconsciente vêm sem serem chamadas. Elas simplesmente aparecem de repente” (p. 55).

Tais considerações chamam à cena outra contribuição, as duas memórias (lembranças) distinguidas por Bergson (2006): a *memória espontânea* – sem intenção de utilidade ou de aplicação prática, armazena o passado (todos os acontecimentos da vida cotidiana, à medida que se desenrolam, sem negligenciar nenhum detalhe) por uma necessidade natural, parece ser a “memória por excelência” conservando lugar e data, registrados só uma vez; a *memória apreendida* – adquirida pela repetição de um mesmo esforço, faz parte do presente, da mesma forma que o hábito de caminhar, e só retém do passado (encenando-o) movimentos inteligentemente coordenados que representam um esforço acumulado, prolongando o efeito útil de imagens antigas até o momento presente: “é antes o *hábito esclarecido pela memória* do que memória propriamente” (p. 91). Dessas distintas memórias, nos é dito que uma *imagina* e a outra *repete*. E para evocar o passado em forma de imagem, é preciso abstrair a ação presente, saber dar valor ao inútil e querer sonhar, uma liberdade da memória de que, talvez, apenas os homens sejam capazes.

Para conduzir nossa pesquisa, optamos por entrevistar pessoas que nos contaram coisas, que compartilharam conosco suas memórias sobre os tempos. Da memória espontânea ou da memória apreendida, atendendo ao próprio querer, puseram-nos a par do que pretendíamos saber. Nossas interlocuções tiveram uma intencionalidade, mas nem sempre essa nossa intenção foi atendida objetivamente por nossos entrevistados. Eles, entretanto,

como que nos dando o prazer de folhear um volume, falaram de famílias, de aventuras, de casos... “conversamos de coisas miúdas sem valor alheio” (ROSA, 2006, p. 144), mas também conversamos sobre o alvo de nossa investigação. E “no balancê”, foi comum oscilar entre eventos, assuntos, instituições, datas, lugares e pessoas. Se não fosse preciso direcionar o diálogo para nossos intentos... E nas idas e vindas entre fenômenos, pessoas, espaços e tempos, foi nítida a frequência com que falaram de um lugar e de outro lugar como se não fosse necessário se deslocarem pra ali estarem, como se tratassem de territórios não demarcados, de um espaço aberto, indeterminado. Falaram sobre uma época para, em seguida, distanciarem-se dela a fim de vê-la a partir do presente. Surgiram em meio às frases expressões como: “Não é como hoje...”, “Hoje em dia...”, “... até hoje...”, “... hoje a gente vê...”, “... ainda hoje...”, “... que hoje são...”, “Porque hoje em dia...”, “... que hoje não...”, “Hoje ele é...”, “Hoje eu vivo...”. Assim, os depoimentos a respeito do passado são feitos sem fronteiras espaço-temporais, carregados de avaliações próprias, de um saudosismo que muito reflete a valoração atribuída ao tempo do antes: são pautadas pela temporalidade, mesmo que desconsiderando a cronologia, a marca do tempo sequencial e contínuo.

No agora, enquanto investigamos, estamos numa brecha entre futuro presente e passado presente tecendo uma trama na qual cada componente (literatura, indivíduo, ocasião etc.) carrega sua bagagem de tempos e lugares e, na composição textual de tal trama, trechos “foram lembrados e registrados, [enquanto que] muitos perderam seus rastros, foram esquecidos, ou deliberadamente apagados” (RAGO, 2011a, p. 10). Nessa brecha, precisamos considerar o filtro da memória, pois muito do que esperávamos ouvir, por entendermos ser importante numa escala preconcebida de valores, foi deixado para trás. O antes que agora é dito, é dito cheio de fenômenos, pessoas, tempos e lugares que certamente não correspondem fielmente ao real vivido, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994, p. 17). E assim percebemos que

[...] o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal maneira que possa ter uma, e apenas uma leitura histórica do passado. O passado e a história existem livres um do outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço. Isso porque o mesmo objeto de investigação pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas [...], ao mesmo tempo que, em cada uma dessas práticas, há diferentes leituras interpretativas no tempo e no espaço (JENKINS, 2011, p. 24).

O passado que nos foi dado a conhecer, na experiência dos encontros que organizamos na e pela pesquisa de campo, esteve condicionado pelas próprias visões do presente de cada colaborador e mediado por nosso ponto vista e nossas predileções. São “nossos próprios constructos pessoais [que] determinam como o interpretamos. [As fontes impedem nossa total liberdade, mas] não fixam as coisas de tal modo que se ponha mesmo fim a infinitas interpretações” (JENKINS, 2011, p. 33). O passado obedece à interpretação, é criado e inventado pela interpretação. Para Albuquerque Júnior (2007), livre da exigência de produzir um conhecimento capaz de apreender a verdade única do passado, mas sem abrir mão da dimensão científica, “interpretação em História é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos do passado que se têm na mão. [...] [toma-se] a História como arte de inventar o passado, a partir dos materiais dispersos deixados por ele” (p. 63 e 64).

Segundo Jenkins (2011), numa interpretação do que passou, do que está ausente, a epistemologia, a metodologia, a ideologia e a prática nos impõem limites. É impossível conhecer o passado como “ele foi”; é enganoso acreditar que haja um método rigoroso que nos permita captar a objetividade. “Pessoas, classes e grupos elaboram autobiograficamente suas interpretações do passado para agradarem a si mesmos” (p. 43); e, além do mais, na posição de ouvintes, somos parte desse contexto, temos nossos valores, posições, perspectivas ideológicas, pressupostos epistemológicos, vocabulários próprios, rotinas e procedimentos, habilidades, relações interpessoais etc. que se inter-relacionaram e se inter-relacionam com as práticas cotidianas que nos foram narradas. Para Portelli (2010)

As histórias [pessoais ou folclóricas] têm uma existência autônoma na memória de indivíduos ou de grupos sociais, que as relembram e as transmitem dialogicamente. Mas a narração oral da história só toma forma em um encontro pessoal causado pela pesquisa de campo (p. 19).

Nesse sentido, foi de fundamental importância a maneira como tentamos entender aspectos do passado, constituídos de um número inesgotável de tramas possíveis. Um caminho foi escolhido: um caminho que não pode passar por toda parte, mas, no entanto, nos cruzamentos de itinerários discursivos encontramos detalhes que nos permitem entender algo das coisas, desde que, nós que estamos a espiar (escutar), de acordo com nossas intenções, atribuamos significados a esses detalhes. Foi segundo esses pressupostos que tecemos uma trama a respeito do ensino de Matemática em João Pessoa (PB) nas cercanias da década de 1960.

Ao optar pelo estilo de elaboração textual, acolhemos a perspectiva de Gérard Genette (2008) para quem ao discurso é facultada toda mobilidade. Entendendo que um dos objetivos do discurso é comunicar, escolhemos o modo narrativo (o relato) para desenvolver essa tese, já que

a narrativa inserida no discurso se transforma em elemento do discurso, o discurso inserido na narrativa permanece discurso e forma uma espécie de quisto muito fácil de reconhecer e localizar. A pureza da narrativa, dir-se-ia, é mais fácil de preservar do que a do discurso.

[...] na verdade, o discurso não tem nenhuma pureza a preservar, pois é o modo natural da linguagem, o mais aberto e o mais universal, acolhendo por definição todas as formas; a narrativa, ao contrário, é um modo particular, definido por um certo número de exclusões e de condições restritivas (recusa do presente, da primeira pessoa etc.). O discurso pode “narrar” sem cessar de ser discurso, a narrativa não pode “discorrer” sem sair de si mesma. (Idem, p. 282).

Na presente investigação são os relatos dos professores-colaboradores que formam o húmus para a composição dessa narrativa.

Em meio a várias tendências teórico-metodológicas disponíveis, para direcionar o nosso trabalho, elegemos como método a História Oral (temática): uma abordagem qualitativa de investigação que vincula oralidade e memória, constituindo-se mais como um processo do que como um método acabado. Nesse processo, por vezes, dados coletados suscitam procedimentos não previamente estabelecidos, não considerados regulares. Assim, divisando as potencialidades e os limites, partimos para efetivar um conjunto de ações sustentadas por uma fundamentação teórica. Trata-se de algo dinâmico, pois “metodologia” é um complexo em que dialogam procedimentos e fundamentação/teorização. A realidade é contraditória, complexa e composta de muitas faces, e a História Oral, acreditamos, nos permite recriar

a multiplicidade original de pontos de vista. O único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual [...] é a subjetividade do expositor. Fontes orais nos contam não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Assim interessa saber como os materiais de cada história são organizados pelos narradores de forma a contá-la, pois a construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com sua história (P. Thompson apud GARNICA; FERNANDES; SILVA, H., 2011).

No uso dos pressupostos metodológicos da História Oral, diante da subjetividade de nosso interlocutor, nos aproximamos de questões historiográficas e da prática de escrever história. Em vista disto, tratando da distinção entre crônica, relato e trama, bem como entre novelista e historiador, a observação de White (1992) nos diz respeito:

[...] o historiador enfrenta um verdadeiro caos de ocorrências *já constituídas*, no qual deve escolher os elementos do relato que narrará. Faz seu relato incluindo alguns acontecimentos e excluindo outros, destacando alguns e subordinando outros. Esse processo de exclusão, intensificação e subordinação se realiza com a finalidade de constituir *um relato de um tipo particular*. Isto é, o historiador “trama” o seu relato (p. 17. Tradução nossa²³).

Mesmo que o pesquisador aviste os acontecimentos num cenário pontuado de momentos caóticos, as criações narrativas de nossos entrevistados nos são apresentadas como coisas que já estão ali naturalmente organizadas. Assim, é nossa função escolher uma trama a seguir e, partindo das lembranças que registramos, nos esforçarmos para dar sentido (muitas vezes um “novo” sentido) à organização que nossos depoentes nos ofereceram. Utilizamos a oralidade a fim de elaborarmos uma narrativa a partir de narrativas, com a intenção de constituir fontes históricas.

“Como método de pesquisa com procedimentos mais plenamente configurados (ou em via de configuração mais estável, pois se inicia sua reflexão metodológica), a História Oral surge em meados das décadas de 1960/70” (GARNICA, 2007, p. 12). Mas um determinado procedimento considerado como o “melhor possível” para toda e qualquer situação não pode reger uma investigação cujo método é a História Oral, pois

Não se trata apenas de um ato ou procedimento único. História oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto. Não é apenas a entrevista ou outra fonte oral que marca a história oral, [...] é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento de condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY, 2007, p. 15).

Em seus trabalhos, estudando vários autores, Souza, L. (2006) e Martins-Saladim (2007) fazem um percurso cuidadoso por entre os movimentos historiográficos na história. Elas proporcionam a oportunidade de ampliar nosso conhecimento sobre estes movimentos e certificar o que vem a ser uma investigação que tenha como eixo principal a História Oral.

²³ [...] el historiador se enfrenta con un verdadero caos de sucesos *ya constituidos*, en el cual debe escoger los elementos del relato que narrará. Hace su relato incluyendo algunos hechos y excluyendo otros, subrayando algunos y subordinando otros. Ese proceso de exclusión, acentuación e subordinación se realiza con el fin de constituir *un relato de un tipo particular*. Es decir, el historiador “trama” su relato.

Na linha de Educação, na área de Educação Matemática, o GH OEM foi o primeiro grupo de pesquisa a se inscrever na Plataforma Lattes tendo como característica a mobilização da História Oral como recurso metodológico para a História da Educação Matemática (SOUZA, L., 2006). Hoje, outros grupos já foram formados²⁴.

Os primeiros trabalhos desenvolvidos por componentes do GH OEM detalham o processo do seu surgimento, quando estava sendo estabelecida uma sua “identidade” mais estável e, entre divergências e convergências, o processo da implementação de uma metodologia que permanece sendo constituída em trajetória. Além desses trabalhos, podemos recorrer ao artigo de Garnica, Fernandes e Silva, H. (2011) que, numa subdivisão de capítulo intitulada “O GH OEM: um grupo e suas práticas”, discorre sobre a filosofia e atuação desse coletivo de pesquisadores.

A inscrição de nossa pesquisa nesse Grupo fundamentou cada passo que decidimos dar, e as vacilações foram diminutas já que, a cada etapa, os resultados foram analisados por este Grupo. Foi assim que vimos tênues e frágeis fios condutores da investigação, quando retorcidos numa meada, permitirem a criação de uma trama estável e consistente. Há um lugar em que o nosso discurso encontra sua validação, há um lugar de onde provêm as determinações, há um lugar de onde falamos. Desse lugar nós dependemos e nele nosso fazer é legitimado. Um fazer “nosso”. E, tentando especificar a dimensão do “nós”, temos: eu e os livros, eu e os orientadores, eu e a comunidade acadêmica, eu e os demais membros do GH OEM, eu e os entrevistados, eu e a família, eu e os amigos, eu e o leitor.

Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao *complexo* de uma fabricação específica e coletiva do que ao estudo de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade” passada. É o *produto* de um *lugar*. [...] Cada vez mais o trabalho se articula com base em *equipes* [...] (CERTEAU, 2008, p. 73).

Em função desse lugar, o método de investigação foi instaurado e, entre tramas e urdiduras, considerando o modo de ver de uns e o parecer de outros dentro do nosso grupo de pesquisa, galgamos os degraus em direção à conclusão do nosso trabalho. Nesse percurso, destacamos a entrevista – entre/vistas, uma troca de olhares – em que o pesquisador assume um papel de “recolher” memórias e *performances* verbais [além de] provocá-las e,

²⁴ Como exemplo, temos que em 2011, liderado pela professora Dra. Luzia Aparecida de Souza, foi criado e inscrito na Plataforma Lattes o grupo “História da Educação Matemática em Pesquisa” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que também tem a História Oral como um de seus focos de interesse.

literalmente contribuir com sua criação” (PORTELLI, 2010, p. 20). Perguntas, presença, estímulos imprevistos, reações etc., intervêm, nem sempre de forma sutil, no momento em que se instaura a conversação entre os interlocutores. Quando “o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso” (PORTELLI, 2010, p. 20). A história oral, como um gênero multivocal, resulta do trabalho de uma pluralidade de autores em diálogo. Sendo os nossos professores-colaboradores os protagonistas dessa trama, a sensibilidade e o respeito para com estes, buscando compreender sua historicidade segundo nossos intentos, foi algo buscado com especial cuidado. Foi assim que, face a face, mediado por aparelhos eletrônicos de gravação, iniciou-se um processo de negociação e também um momento de construção das personagens, tanto para o pesquisador quanto, na maioria das vezes, para o entrevistado (GARNICA, 2003; GARNICA; MARTINS, 2006). Nessa trama, a memória, a identidade e a comunidade, matérias-primas da História Oral, favoreceram a constituição de um campo investigativo fértil. De acordo com nossas pretensões, as experiências relatadas por nossos entrevistados propiciaram trazer à tona informações e sensações que, de outra forma, seria difícil ou mesmo impossível obter. Para Benjamin (1994) “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores²⁵ anônimos” (p. 198). Numa relação pautada na atenção e no respeito com o que era dito, nosso depoente desempenhou um papel de personagem essencial nesse contexto. A cada um deles contamos sobre nossas intenções, esclarecemos o poder de veto e censura que tinham, tanto quanto o direito de cada um à autoria do documento que constituímos a partir de cada entrevista (MEIHY, 2005).

Segundo Thompson (1992, p. 45) “[...] a história oral é tão antiga quanto a própria história. Ela foi a *primeira* espécie de história”. E, uma vez que, na oralidade, o narrador tira o que narra da sua própria experiência, de sua subjetividade, de seu viver, incorporando as coisas narradas à experiência de seus ouvintes (BENJAMIN, 1994), na entrevista, nos desobrigamos da pressa. Era preciso uma boa reserva de tempo: tempo para lembrar, tempo para contar e tempo para ouvir. Tempo para ouvir uma história contada por alguém que – dentro da sua hora de repouso, do relaxamento da alma, de reviver do que se perdeu e do

²⁵ Contamos com onze professores-narradores que não se limitaram a nos informar, meramente: segundo nosso ponto de vista, as narrativas foram uma tentativa sincera e legítima de comunicar a experiência vivida por eles, o que lhes passou, o que lhes aconteceu, o que lhes tocou (LARROSA BONDÍA, 2002).

desejo breve, mas intenso, de evasão – estava descansado das lidas cotidianas. Percebemos a disposição de contar já que havia alguém para ouvir, alguém que se interessava pelo que falavam.

Ao relembrar [...] [o entrevistado] está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da vida. [...] arranca do que já passou seu caráter transitório, faz com que entre de modo constitutivo no presente [...] por um processo de contínuo reavivamento e rejuvenescimento (BOSI, E., 1994, p. 60 e 74).

Na História Oral a habilidade de escutar²⁶ e de “puxar pela língua” do informante deve ser cuidada. Um ouvido atento é uma preciosa joia para um narrador que, por cautela ou por esquecimento, omite alguns detalhes, e, intencionalmente ou não, acrescenta outros. Neste jogo entre continuidade e descontinuidade surgem possibilidades de constituir narrativas diferenciadas. Acontecimentos, conjunturas e modos de viver são selecionados pelo narrador quando o professor-colaborador dá a conhecer e/ou explica o que já passou.

A História Oral, como a concebemos, é uma metodologia que nos permite constituir, a partir de narrativas orais, outras narrativas que são reflexões, elaboradas no presente, sobre acontecimentos sociais, políticos, históricos.

2.2. Procedimentos metodológicos

Com exceção de dois colaboradores, o grupo entrevistado é composto por nove professores de Matemática com atuação em João Pessoa (PB), no período que delimitamos para nossa investigação. Tendo neles uma representação²⁷ do lugar social em questão, num sistema de rede – em que os primeiros interlocutores indicam outros possíveis colaboradores a serem entrevistados – reunimos onze relatos. A esses foi acrescida, em memória, a entrevista de uma professora mencionada em oito dos onze relatos registrados.

²⁶ Por estarmos envolvidos e ávidos por conhecer a história que nos contavam, houve o risco da pressa em perguntar quando a resposta à pergunta anterior ainda não havia sido concluída, também falamos, entrevistador e entrevistado, ao mesmo tempo. O que se perdeu em um instante, assim, tornou-se irrecuperável. A esse respeito, encontramos algumas recomendações em Dora Schwarzstein (2001, p. 52).

²⁷ Aqui, entendemos representação como exemplo, no caso, da existência de um subgrupo de pessoas ligadas por um fio de semelhanças, conservado ou não na posteridade, que as “coloca” em certo momento histórico (HALL, 2006).

Cada entrevista realizada é parte essencial desta tese e, por isso, os registros desses momentos – as textualizações, num estilo de perguntas e respostas²⁸ – seguem aqui integralmente disponíveis. Conforme nossa intenção, buscamos do depoente o testemunho de seu viver acadêmico e docente, segundo a perspectiva que eles julgaram mais pertinente relatar.

Para concretizar esta busca, idealizamos um roteiro com 14 questões que são apresentadas a seguir. Deixamos em *italico* as questões que fizeram parte de uma “reserva”, caso a abordagem a esses temas não tivesse sido contemplada conforme o esperado com a questão anteriormente proposta. Porém, no momento da entrevista, nem sempre foi seguida a ordem em que as perguntas aqui estão dispostas:

1. Apresentação do depoente (data e local de nascimento, datas e locais onde estudou, datas e locais onde atuou). – APRESENTAÇÃO;
2. Como se deu o tornar-se professor(a) de Matemática (influências para tornar-se professor(a))? – TORNAR-SE PROFESSOR DE MATEMÁTICA; INFLUÊNCIAS;
3. *Fale sobre a sua formação acadêmica.* – *FORMAÇÃO ACADÊMICA*;
4. Como você avaliava, à época, o fato de ser professor(a) em João Pessoa? – SER PROFESSOR(A) EM JOÃO PESSOA;
5. Por favor, fale do seu cotidiano na escola, na sala de aula, na cidade, à época em que você era professor(a). – COTIDIANO DO PROFESSOR;
6. *Quais os níveis de ensino em que já lecionou?* – *NÍVEIS DE ENSINO LECIONADOS*;
7. *Comente sobre sua atuação em sala de aula.* – *ATUAÇÃO EM SALA DE AULA*;
8. *Fale sobre os materiais pedagógicos/livros didáticos que usava para o ensino de Matemática. Como era o acesso a esses materiais?* – *MATERIAIS PEDAGÓGICOS/LIVROS DIDÁTICOS*;
9. Segundo sua perspectiva, em sua época de atuação, havia exigências para se exercer o magistério? Quais? De quem eram as exigências? Como tais exigências eram atendidas? – EXIGÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO;
10. Deste período, o que lhe vem à lembrança sobre o ensino da Matemática? – ENSINO DA MATEMÁTICA;

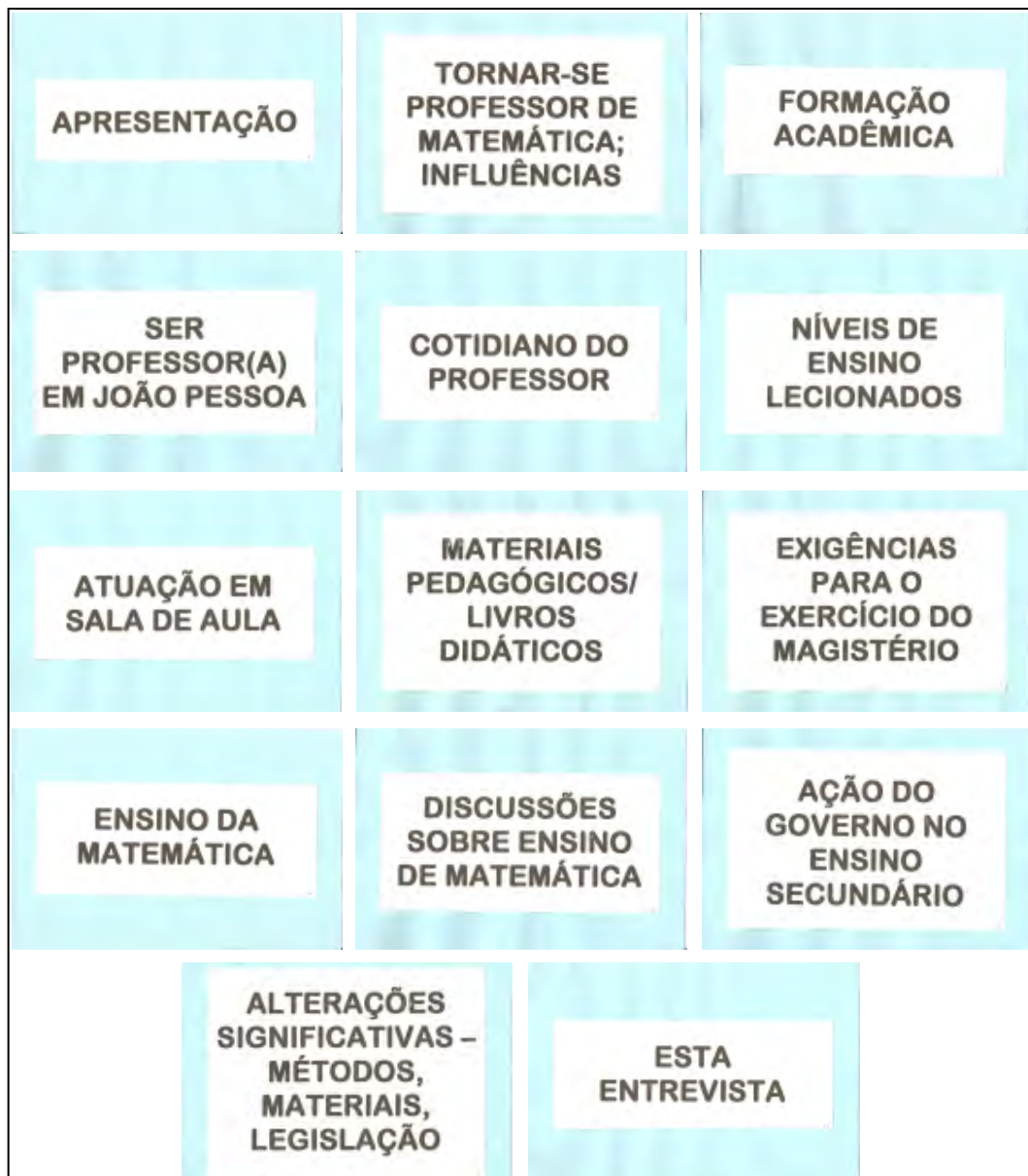
²⁸ De maneira criativa, os trabalhos desenvolvidos por componentes do GH OEM são apresentados, sob o rigor acadêmico, em vários estilos. Isso se evidencia principalmente nas textualizações. Nossa preferência se limitou à forma de diálogo, como ocorrido na entrevista.

11. Como se discutiam, à época, questões sobre o ensino de Matemática? Havia essas discussões? – DISCUSSÕES SOBRE ENSINO DE MATEMÁTICA;
12. Segundo sua perspectiva, comente sobre as ações do governo, referente ao ensino secundário, à época em que você atuava como professor(a). – AÇÃO DO GOVERNO NO SECUNDÁRIO;
13. *Houve alguma alteração significativa – em relação a métodos, materiais, legislação – no ensino de Matemática durante seu período de atuação?* – ALTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS – MÉTODOS, MATERIAIS, LEGISLAÇÃO;
14. O que você achou desse momento da entrevista? – ESTA ENTREVISTA.

As questões do nosso roteiro referem-se à década de 1960 e cada uma delas corresponde a uma ficha-tema (ILUSTRAÇÃO 2) – no roteiro, destacamos em caixa alta. Vianna (2000) e Rolkouski (2006) também utilizaram fichas-temas em suas teses de doutorado, no entanto, os modos de usar essas fichas guardam suas particularidades. Rolkouski (2006) nos diz que:

Na preparação desta primeira entrevista fui fortemente influenciado pela leitura da Tese de doutorado de Vianna (2000). Para a realização de suas entrevistas, Vianna dispunha fichas com temas para que os depoentes escolhessem tanto os temas como a ordem de encadeamento em que iriam abordá-los em suas falas. [...] No meu caso, elaborei dois conjuntos de fichas: o primeiro versando sobre aspectos da vida do indivíduo, sem necessariamente abordar o fato de ser ele professor de Matemática, e o segundo conjunto visando à formação e à atuação profissionais. Planejei realizar sempre duas entrevistas, em dias consecutivos. Na primeira entrevista disporia, aleatoriamente, para o depoente, o primeiro conjunto de fichas: FAMÍLIA, COTIDIANO DA INFÂNCIA, ESCOLA E ROTINA ESCOLAR, INFÂNCIA, VIAGENS, EDUCAÇÃO FAMILIAR, PROFISSÃO DOS PAIS, CIDADE EM QUE CRESCER, RELIGIÃO, ACONTECIMENTOS POLÍTICOS, MUDANÇAS, LEITURAS IMPORTANTES, PROFESSORES MARCANTES E SUAS AULAS, SISTEMAS DE ENSINO, PROFISSÕES E ROTINAS DE TRABALHO. Na segunda entrevista disporia sobre a mesa o segundo conjunto de fichas: POSTURA DOS ALUNOS ANTIGAMENTE, DIFICULDADES NA FORMAÇÃO, INGRESSO NO MAGISTÉRIO, MUDANÇAS NA PRÁTICA DE SALA DE AULA, CURSOS E DISCIPLINAS MARCANTES, DIFICULDADES NO MAGISTÉRIO, UMA AULA RUIM DE MATEMÁTICA, FORMAÇÃO ACADÊMICA, EDUCAÇÃO NOVA, EDUCAÇÃO ANTIGA, MINHA PRÁTICA DE SALA DE AULA QUANDO COMECEI, MINHA PRÁTICA DE SALA DE AULA HOJE, COTIDIANO DURANTE O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO, POSTURA DOS ALUNOS HOJE, DESAFIOS NA SALA DE AULA, UMA BOA AULA DE MATEMÁTICA. [...] embora eu tenha separado dois conjuntos de fichas, o depoente falava livremente e, desta maneira, ora tratava de aspectos do passado, de sua infância, ora de aspectos do presente e de sua vida profissional. (p. 9-11).

ILUSTRAÇÃO 2— Fichas temas (25 x 16,5 cm) que integraram o roteiro das entrevistas.



Fonte: Elaboração nossa.

Em nosso caso, as fichas-tema foram colocadas diante do professor-colaborador no momento da entrevista. Como os diálogos transcorreram em forma de agradável conversa, em alguns momentos nos desviamos do itinerário previamente estabelecido. No entanto, olhando para a ficha-tema que permanecia a seus olhos, ao construir seu relato, o entrevistado pode retomar o assunto em pauta. Mesmo assim essas fichas-tema foram um pouco abandonadas pelos depoentes mais loquazes, quando decidiram falar sobre um ou outro assunto considerado por eles de importância para o momento.

O critério de escolha dos professores para colaborarem com nossa pesquisa, respondendo às questões preestabelecidas, foi ter lecionado Matemática para o ensino secundário (segundo ciclo), na década de 1960, na cidade de João Pessoa (PB). Consideramos necessário compor nosso quadro de colaboradores localizando-os a partir dos arquivos do Colégio Liceu Paraibano²⁹, mas, para nossa surpresa, referente a este período, tais arquivos haviam sido incinerados. Isto foi confirmado quando, em conversa³⁰, ao final de uma entrevista, nos foi revelado que, tendo o arquivo do Liceu Paraibano sido colocado em ambiente não adequado, todo acervo foi danificado e, na impossibilidade de recuperação, foi incinerado. Naquele momento não pensaram no legado que estavam destruindo, desconheciam o tesouro que tinham nas mãos.

No afã de localizarmos os prováveis depoentes foi necessário tomarmos outro rumo que não os arquivos do Liceu Paraibano. Buscamos quatro professores³¹ que sabíamos atender ao nosso critério: Prof. José Martinho de Albuquerque Silva, Prof. Espedito Pereira, Prof. Levino Augusto de Carvalho e Prof. José Pereira de Oliveira.

Seguindo o sistema de rede fomos encaminhados a cinco outros depoentes. Esses foram professores dos primeiros entrevistados ou conhecidos de uma mesma época de trabalho. Assim, nosso quadro, que foi se compondo paulatinamente, naquele momento, contava com nove professores que foram entrevistados de 26 de abril a 24 de maio de 2010 na seguinte sequência:

1. Prof. José Martinho de Albuquerque Silva (26 de abril – duração: 51min30)
2. Prof. Espedito Pereira (26 de abril – duração: 1h17min51)
3. Prof. Levino Augusto de Carvalho (26 de abril – duração: 38min24)
4. Prof. José Soares de Andrade (17 de maio – duração: 1h06min33)
5. Prof. Severino Ramos Pimentel (18 de maio – duração: 46min31)
6. Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei (23 de maio – duração: 2h29min20)
7. Prof. Yvon Luiz Barreto Rabelo (23 de maio – duração: 1h32min50)

²⁹ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

³⁰ Ao findar cada entrevista, quando pensávamos que o que era “de interesse” para a pesquisa já havia sido dito, desligávamos e guardávamos os aparelhos de gravação. Mas muitas vezes as conversas continuavam enquanto nos despedíamos, por vezes na saída, já ao portão.

³¹ O professor José de Oliveira há muito faz parte do nosso círculo de amizade, enquanto que os professores José Martinho, Espedito Pereira e Levino Augusto são professores aposentados do IFPB, nosso ambiente de trabalho. Assim, tomei a liberdade de procurá-los e, de pronto, eles nos atenderam.

8. Prof. José Pereira de Oliveira (24 de maio – duração: 26min36)
9. Prof. José Soares (24 de maio – duração: 51min03)

Devido às distancias geográficas – cursamos o doutorado na UNESP, na cidade de Rio Claro (SP), e realizamos a pesquisa de campo na cidade de João Pessoa (PB) – foi exíguo o tempo disponível para visitas a instituições, contatos prévios e para as entrevistas, propriamente.

Os dias entre uma entrevista e outra foram ocupados com o X Encontro Nacional de História Oral – de 26 a 30 de abril de 2010, em Recife (PE) – e procuras não bem sucedidas a documentos em diversas repartições públicas: Liceu Paraibano (onde fomos por três vezes, até sabermos que parte do arquivo havia sido incinerada); Governo da Paraíba: Primeira Gerência Regional de Educação e Cultura (onde nada sabiam informar sobre arquivos de escolas oficiais da época pesquisada); Secretaria de Educação do Estado da Paraíba: Coordenadoria do Departamento Pessoal (que visitamos por três vezes, e em todas essas vezes a coordenadora estava viajando); Gerência Operacional de Registro da Vida Escolar (cujo acervo está em estado de conservação ruim, mas onde foi possível encontramos diários de classe de escolas particulares extintas, contendo apenas nomes de alunos).

Depois do primeiro contato por telefone, cada professor-colaborador decidiu a data, o lugar e o horário da entrevista. Quando o tempo da entrevista ultrapassou uma hora, sugerimos realizá-la em duas etapas, mas nenhum dos entrevistados aceitou esta sugestão.

É curioso que nossos professores-colaboradores sejam todos do sexo masculino, e que, numa teia de relações, um esteve próximo ao outro no período que delimitamos para esta investigação. Contatamos uma professora que preferiu não ser entrevistada. O professor José Soares, um dos nossos depoentes, lembrou-se da professora Lourdes, mas nos afirmou:

Essa professora desapareceu, eu não sei, ela viajava muito para o Rio. Ela estava com um problema, eu não sei se ela ainda é viva, que eu nunca mais tive notícia, viu? Essa você não encontra. Deixe eu ver se eu encontro outra professora de Matemática. Tinha uma de Santa Rita, mas agora não me lembro o nome dela não.

Essa lista de professores-colaboradores, constituída a partir de uma e/ou outra informação e essencialmente masculina, nos coloca frente às questões de gênero: homens e mulheres exercendo funções distintas. Comentando sobre a Idade Média, Le Goff (2009) nos diz do medo que “guerreiros brutais e sem tato tinham dos charmes e malefícios da mulher

[...]. Que escândalo, que catástrofe se uma mulher traiçoeiramente adotasse o corpo e a função de um homem, o único autorizado a preencher essa função” (p. 18). De certa forma, ainda na década de 1960, essa ideia parece permanecer no cotidiano docente: havia os conteúdos que, em geral, aparentemente eram “mais adequadamente” ministrados por homens. Este, em alguns momentos, parece ter sido o caso do trabalho docente. Entretanto, essa situação altera-se bastante e muito rapidamente. Inicialmente, às mulheres parece ficar reservada a atuação no magistério elementar, tida como “natural” posto que, segundo um certo ideário, a professora representava a mãe, já que a escola seria uma extensão do lar. Os homens alocaram-se então nos graus de ensino mais elevados, que aos poucos acabaram sendo ocupados também pelas mulheres. Nesse movimento dinâmico – mas extraordinariamente interessante que merece, e tem tido, a atenção de pesquisadores – não podemos seguramente inscrever nossos depoentes. Embora todos sejam do sexo masculino, uma de suas principais referências é feminina – trata-se de Dona Daura, de quem falaremos adiante. Assim, prosseguimos sem presença feminina entre nossos colaboradores.

Foi nossa intenção gravar todas as entrevistas em áudio e em vídeo, mas a filmagem tornou-se impossível na entrevista com o professor José Martinho e foi feita apenas em parte na entrevista com o professor Espedito Pereira – as averiguações e treinos quanto à manipulação do equipamento de filmagem foram insuficientes. Com os demais foi possível realizar as gravações em vídeo. Os documentos gerados no momento e a partir das entrevistas (fotografias e gravações de áudio e vídeo) foram arquivados e serviram de base para a elaboração das textualizações que acompanham esse trabalho.

De posse do material gravado, passamos a transcrever cada relato e, em seguida, a textualizá-los. A transcrição foi feita na íntegra, sem recortes na fala. A textualização foi um reelaborar da transcrição, um movimento em que tivemos a liberdade de excluir falas que, segundo nossa perspectiva, não precisavam ser mencionadas; reelaborar, ao nosso modo, algumas frases; mudar a ordem de algumas passagens segundo o que pensamos ser coerente a partir do sentido que atribuímos ao que disse o entrevistado.

Mesmo que no projeto de pesquisa já tenham sido apresentadas as intenções de análise, estas começam a se avultar quando, nas transcrições, inicia-se a percepção de proximidades e singularidades entre os relatos dos professores-colaboradores. Também houve falhas, muitas falhas (principalmente no início dessa empreitada), que pensamos ter sido possível sanar após as primeiras entrevistas.

As proximidades e distanciamentos entre as narrativas ficaram mais nítidas quando passamos a textualizar³² as transcrições disponíveis. Nesse momento, já nos foi possível evidenciar argumentos significativos para uma visão ampliada de questões do passado que continuam a nos interpelar no presente. São perspectivas peculiares do vivido de quem é sujeito da História que, sem a metodologia da História Oral, nos seriam insondáveis ou muito difícil de perceber.

Em maio de 2011 voltamos a cada professor-colaborador disponibilizando a eles uma cópia escrita da textualização e um disco com a cópia da filmagem, da transcrição e da textualização. Os entrevistados, após o acesso à gravação, à transcrição e à textualização, tendo total direito às suas memórias, puderam interferir, no sentido de vetar tanto a audição de passagens, quanto vetar, alterar, complementar, suprimir ou refazer excertos do registro escrito elaborado a partir das entrevistas gravadas. Eles leram a textualização do seu relato, sugeriram alterações prontamente realizadas e nos concederam as cartas de cessão que seguem também incluídas neste relatório de pesquisa (ANEXOS).

Houve um estranhamento quanto à manutenção de algumas características pessoais e/ou os regionalismos deixados propositalmente na textualização, mas os depoentes concordaram com nossa intenção de mantê-los após justificarmos que pretendíamos deixar a textualização marcada com os modos próprios de falar de cada um dos colaboradores. Cada leitura da textualização foi um momento singular e, em alguns casos, gravamos também esse momento de conferência das textualizações. Deixamos claro aos depoentes, porém, que esta segunda gravação não seria publicada, mas nos seria útil para algumas conferências nas atualizações dos relatos. Registramos aqui, cronologicamente, uma síntese desses reencontros.

1. Prof. Severino Ramos Pimentel (20 de maio – duração: 1h06min51)

O encontro ocorreu em sua casa. Ele disse não se lembrar mais da primeira visita. Lemos a textualização em voz alta e, entre gargalhadas, o depoente admirou-se de ter se lembrado de tantos fatos. Foram sugeridas poucas alterações.

2. Prof. José Pereira de Oliveira (20 de maio)

³² Após consentimento de nossos interlocutores, na textualização foram mantidos alguns vestígios do modo de falar próprio do depoente, ainda que mais próximo da linguagem falada que da escrita.

Por se encontrar em recuperação de um AVC, o material foi deixado em sua casa e, posteriormente, conferido pelo filho do depoente, que concordou que o pai assinasse a carta de cessão, sem alterações na textualização.

3. Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei (22 de maio – duração: 3h52min22)
O tempo de gravação não corresponde ao tempo em que conversamos em sua casa. Chegamos às 9 horas e saímos às 15 horas. A leitura se deu como na entrevista: a pergunta foi lida pela entrevistadora e a resposta pelo entrevistado. Neste encontro foram feitos vários comentários intercalados à leitura, e seguiu-se uma longa conversa. Poucas alterações foram sugeridas.
4. Prof. Yvon Luiz Barreto Rabelo (22 de maio – duração: 4h38min57)
A leitura ocorreu em sua casa, e foi entremeada por vários comentários, tendo sido feita em voz alta pela pesquisadora. Houve poucas alterações.
5. Prof. José Soares de Andrade (25 de maio)
Não foi possível encontrar um horário propício para a leitura junto com o depoente. Assim, deixamos o material em sua casa. Ele fez a leitura sozinho e no dia 29 de maio entregou a carta de cessão. Sem alterações.
6. Prof. José Soares (25 de maio – duração: 2h04min11)
Em sua casa, fizemos a leitura para que ele ouvisse enquanto tecia vários comentários. Sua esposa sugeriu inserir maiores detalhes sobre suas experiências acadêmicas.
7. Prof. José Martinho de Albuquerque Silva (26 de maio – duração: 1h08min11)
Numa sala onde ele, depois de aposentado, ministra aulas particulares, fizemos a leitura para que ele ouvisse. Poucas alterações foram necessárias.
8. Prof. Levino Augusto de Carvalho (26 de maio – duração: 41min01)
Em sua casa, fizemos a leitura. O depoente sugeriu poucas alterações.
9. Prof. Espedito Pereira (1 de junho – duração: 59min29)
Numa sala do IFPB, o depoente mostrou-se ansioso para entregar a carta de cessão sem conferência alguma, mas alguns itens já estavam marcados para serem verificados.

Dentre os tantos nomes referenciados em cada entrevista, três nos chamaram a atenção: além da professora Daura (já falecida), um está relacionado ao movimento da CADES e outro aos financiamentos da SUDENE (respectivamente, Prof. Manoel Viana e Prof. Carlos Ovídio). Quanto aos dois professores, julgamos necessário contatá-los, ainda que com eles não tenhamos realizado entrevistas formais, nos mesmos termos das anteriores. Não seguimos o roteiro de questões preestabelecido nem foi preciso o uso de fichas-tema, mas

nossas conversas foram devidamente gravadas. Com isso, nosso quadro passou a ser composto por onze colaboradores.

A conversa com o Prof. Manoel Viana Correia, feita em 24 de maio de 2011, durou 1h10min24. Ele nos concedeu a carta de cessão já no momento da entrevista, dispensando a conferência à qual tinha direito. Com o Prof. Carlos Ovídio Lopes de Mendonça a conversa deu-se em 27 de maio de 2011 e durou 1h00min04. Fizemos a transcrição e a textualização da entrevista e enviamos a ele todo o material. Houve poucas alterações.

Pela frequência com que o nome da professora Daura apareceu nos relatos reunidos, e por contarmos com os livros publicados a seu respeito, tivemos a ideia de montar uma entrevista “em memória”. Tal entrevista foi direcionada pelo mesmo roteiro dos demais professores e possibilitou averiguar o que ela talvez nos dissesse. O número dos relatos, assim, aumentou para 12.

Percebendo vínculos de relação entre todos os nossos depoentes (que há um bom tempo se encontravam distantes um do outro), propusemos um reencontro entre todos. Seriam onze pessoas conversando em volta do tema do nosso interesse. No dia 29 de maio de 2011, às 15 horas, cinco dos nossos colaboradores compareceram, três deles trazendo as suas esposas. Gravamos e filmamos a descontraída conversa. Atenderam ao nosso convite Prof. José Martinho, Prof. Levino (e esposa), Prof. Pimentel (e esposa), Prof. Ceciliano (e esposa) e Prof. Yvon.

Os primeiros que chegaram passaram a reclamar do atraso dos outros. Contamos com a ajuda de quatro pessoas amigas: duas com filmadoras, uma com a câmera fotográfica e uma cuidando dos petiscos e sucos. Fizemos ligações telefônicas e descobrimos que alguns tinham motivos para ali não chegarem. Mas, dentre os que ali chegaram, a conversa foi conduzida em meio a muita descontração.

Transcrevemos apenas alguns trechos de frases: “Meu velho mestre. Eu disse à Marta que você foi quem me fez gostar de trigonometria.”; “A gente deve ao senhor um bocado de coisa.”; “Valeu a pena, 51 anos de sala de aula, entendeu?”; “A gente vê o ensino do jeito que está...”; “Mais tecnologia, mais recurso e o elevador desabando.”; “Se você fizer a conta, você vai se espantar de quantas aulas foram dadas.”; “Você lembra quando...?”;

“Quando fazíamos uma demonstração, o que escrevíamos no final? CQD.”; “Tive AVC, mas graças a Deus saí sem sequelas... tirou um copinho, daquele pequeno de café, de sangue. Colocaram uma cinta de aço para poder abrir minha cabeça.”; “Professor!!! (chegando ao recinto, prof. Yvon saudando o prof. Pimentel com admiração)”; “Este foi aluno deste, deste, e foi professor meu.”; “mandou queimar tudo... mandou fazer uma fogueira lá no pátio...”; “Ele foi meu professor no primeiro ano científico”; “Este fez Engenharia e depois fez Bacharelado em Matemática, este fez Bacharelado em Matemática e depois fez Engenharia”; “... na minha defesa... junto todo mundo de novo...”.

Foi também, essa, uma ocasião de adentrarmos por portas que ainda não nos tinham sido abertas e que nos possibilitaram tomar conhecimento de assuntos que estavam, de algum modo, protegidos, bastando um disparador propício para que fossem desvelados. Um momento rico. Os temas e o modo descontraído de abordá-los foram para nós interessantes não só pela intenção da pesquisa, mas também por nosso viver docente, já que nossos depoentes são nossos pares, e pela possibilidade de retomadas e continuidades futuras que toda pesquisa permite.

3. TEXTUALIZAÇÕES

Na nossa investigação, a entrevista foi uma ocasião que sobressaiu dentre todas as outras. Nela tivemos a oportunidade de estar face a face ante nosso interlocutor. Ambos, pesquisador e colaborador, atentos aos movimentos, expressões, silêncios e falas um do outro.

Dos doze entrevistados para esta pesquisa, dez professores de Matemática, lecionaram para as três últimas séries do ensino secundário na cidade de João Pessoa na Paraíba, em algum momento do período investigado. Quatro deles foram professores, em formação emergencial, de alguns dos outros entrevistados. Mesmo que tenha sido a nossa intenção inicial, não mais cuidamos para que todos houvessem lecionado no Liceu Paraibano³³ (ILUSTRAÇÃO 3), mas foi o que ocorreu: todos passaram pelo Velho Liceu como professores, quatro como diretores, um como vice-diretor e, oito deles, como alunos.

ILUSTRAÇÃO 3 - Fachada atual do Liceu Paraibano³⁴.



Fonte: <http://arqpb.blogspot.com.br/2007/04/clodoaldo-gouveia.html> (1 ago. 2012)

Mesmo que nossos colaboradores tenham sido professores no Liceu Paraibano, em João Pessoa (PB), eles são provenientes de diferentes cidades paraibanas bem como de estados vizinhos, e compõem um grupo de docentes que em meados da década de 1960,

³³ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

³⁴ O prédio atual, no formato de um navio, localizado na Av. Getúlio Vargas, foi inaugurado em 1937. Durante um século, ele funcionou no antigo Convento de São Gonçalo (atual Faculdade de Direito).

devido às circunstâncias que configuram todas as vidas, atuaram, viveram e exerceram a docência num espaço específico: a capital paraibana. Não há em seus depoimentos lamúrias ou pesares, todos encaram a vida acadêmica e docente em suas faces mais positivas, e dos doze, apenas dois não se vincularam a uma instituição federal de ensino no estado paraibano, algo considerado de extrema importância à época. Essas características apartam nossos colaboradores, de modo geral, do cotidiano mais comum dos professores de Matemática, da mesma época, na mesma região: eles são, dentre seus pares profissionais, exemplos de carreira bem sucedida, provavelmente continuidade de uma formação familiar também ela diferenciada. Nossos colaboradores, portanto, constituem um grupo diferenciado dentro do grupo dos demais professores de Matemática paraibanos, e nosso trabalho, elaborado a partir das versões históricas que eles nos permitem formar a partir de seus depoimentos, pretende compreender essa versão, esses pontos de vista enunciados a partir de lugares específicos, por pessoas específicas, das práticas de formação e atuação docente na Paraíba.

Houve um primeiro contato por telefone quando expusemos parte de nossa intenção e decidimos lugar, data, horário e duração aproximada da entrevista.

Este capítulo traz as textualizações que resultaram dos diálogos gravados em áudio e em vídeo³⁵. Essas gravações são documentos historiográficos úteis para a nossa e para novas pesquisas. No entanto, não analisamos as imagens, mas elas nos foram úteis durante as transcrições, pois comparamos trechos das falas menos inteligíveis – a pronúncia ficou mais clara ora na gravação de áudio ora na gravação de vídeo –, captados pelos dois equipamentos.

As textualizações aqui apresentadas são as versões já conferidas e, em alguns casos, alteradas pelos próprios autores. Após essa checagem, os depoentes nos cederam uma carta (ANEXO) autorizando, ao Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM), o uso das textualizações para fins acadêmicos, contidas em suas entrevistas.

³⁵ À exceção das entrevistas com os professores José Martinho e Espedito, que não foram gravadas em vídeo por não dominarmos tecnicamente ainda, naquele momento, a filmadora, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo. Na maioria das entrevistas, para a manipulação do equipamento eletrônico, contamos com a necessária colaboração de Adriel Macena dos Santos (18 anos), sobrinho da pesquisadora.

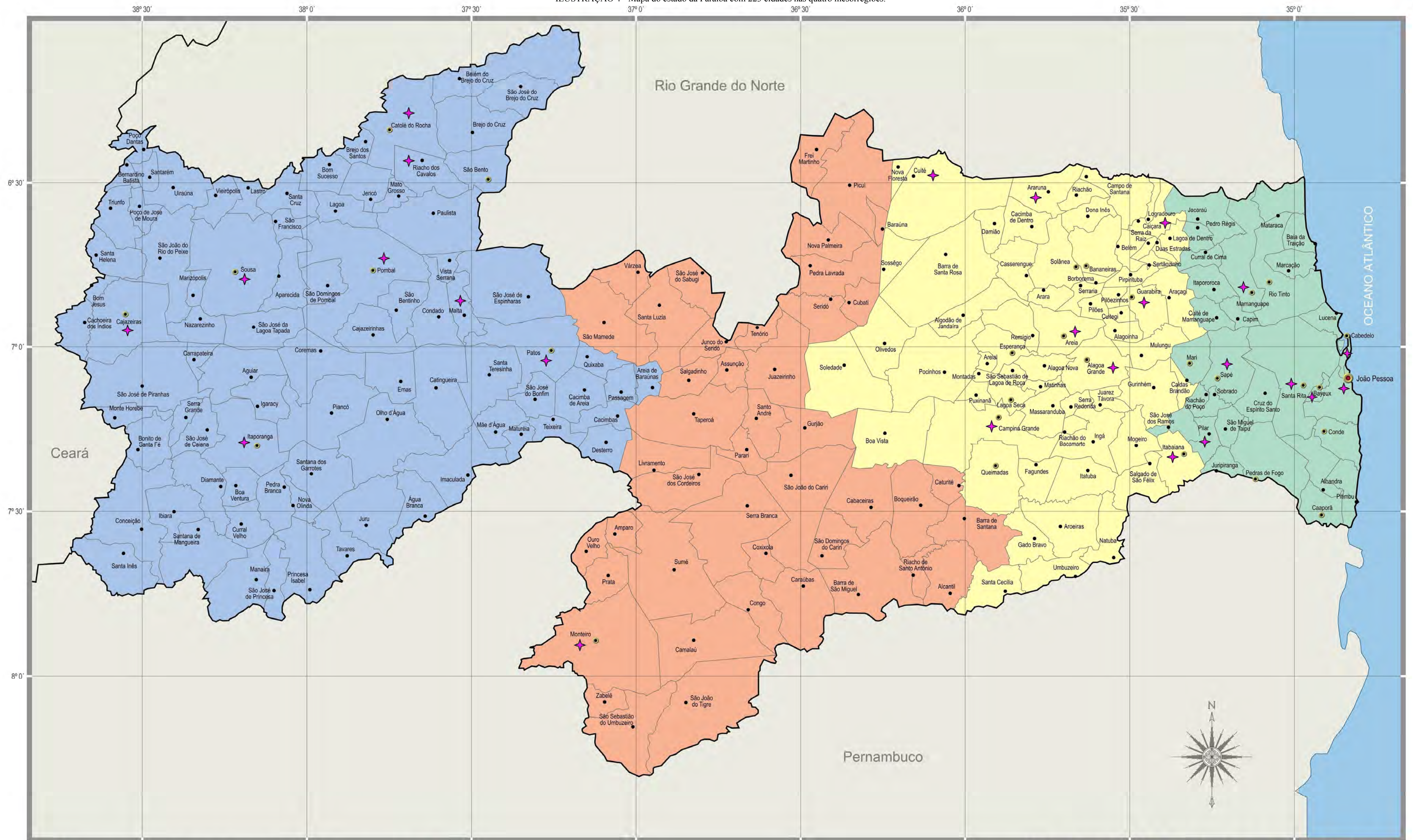
Três entrevistas foram realizadas nas dependências do IFPB³⁶, uma realizada numa sala da ADUFPB³⁷ e sete realizadas na residência do próprio professor.

Introduzimos cada entrevista com uma breve apresentação e decidimos deixá-las na ordem em que foram realizadas a fim de evidenciar a trama e o sistema de rede que pouco a pouco foi tecido.

O mapa seguinte (ILUSTRAÇÃO 4) favorece a localização das cidades citadas pelos professores-colaboradores no decorrer de cada entrevista.

³⁶ Tal instituição passou por várias fases evolutivas: Escola de Aprendizes Artífice (1909); Liceu Industrial (1937); Escola Industrial de João Pessoa (1942); ETEPB – Escola Técnica Federal da Paraíba (1960); CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999); IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2009). Nossos professores-colaboradores se referem a esta instituição ora como “Escola Industrial”, ora como “Escola Técnica”, ora como “Escola”.

³⁷ ADDUFPB – Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba.



Governo do Estado da Paraíba
Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente - SECTMA
Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba - AESA



MESORREGIÕES DO ESTADO DA PARAÍBA 01

ATLAS DO PLANO ESTADUAL DE RECURSOS HÍDRICOS DA PARAÍBA

Convenções Cartográficas:

- Capital do Estado
- Cidades > ou = 20.000 hab.
- Outras Cidades
- Limite Estadual
- Limite Municipal
- ★ Cidades paraibanas citadas pelos entrevistados

Mesorregiões:

- Litoral Paraibano
- Agreste Paraibano
- Borborema
- Sertão Paraibano

Escala Gráfica:

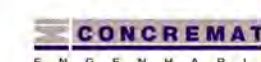
Sistema de Coordenadas
Geográficas
Datum: Sad 69 2006

0 5 10 20 30 40 Km
1:1.250.000

Fonte:

Sedes Municipais (DER, 1999);
Limites Municipal e Estadual (IBGE, 2000).

Consórcio:



3.1. Prof. José Martinho de Albuquerque Silva

ILUSTRAÇÃO 5 - Prof. José Martinho de Albuquerque Silva numa sala do IFPB¹.



FONTE: Arquivo nosso.

Fui aluna do professor Martinho na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Ele também compôs a Banca Examinadora quando concorri a uma vaga para professora de Matemática na ETFPB em 1991. Aprovada neste concurso fui sua colega de trabalho a partir de agosto de 1992. Por isso estava ciente da sua atuação no ensino secundário como professor de Matemática. Na quarta tentativa, em 23 de abril de 2010, consegui falar com ele por telefone. Especifiquei algumas características minhas (professora do IFPB e ex-aluna dele na UFPB) para que soubesse quem eu era, e lhe falei da necessidade acadêmica que eu tinha de entrevistá-lo. O local, a data e o horário para a entrevista foram sugeridos pelo professor: uma sala do IFPB, campus João Pessoa, no dia 26 de abril de 2010, às 8 horas. O professor José Roberto Araújo de Souza nos cedeu a sua sala de trabalho onde a entrevista, que durou 51min30, foi realizada com tranquilidade e o professor Martinho se mostrou satisfeito em

¹ Tal instituição passou por várias fases evolutivas: Escola de Aprendizes Artífice (1909); Liceu Industrial (1937); Escola Industrial de João Pessoa (1942); ETFPB – Escola Técnica Federal da Paraíba (1960); CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999); IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2009). Nossos professores-colaboradores se referem a esta instituição ora como “Escola Industrial”, ora como “Escola Técnica”, ora como “Escola”.

colaborar com tal pesquisa. Por desconhecer como manusear a filmadora, só ao final da entrevista percebi que não a tinha ligado e, por isso, não foi possível filmar.

Marta: Neste primeiro momento será a sua apresentação.

Prof. Martinho: Meu nome é José Martinho de Albuquerque Silva, nascido em João Pessoa em 18 de julho de 1945. Naquele tempo só podia ir para escola a partir dos sete anos de idade, já alfabetizado. Estudei o primário no Instituto Nossa Senhora do Carmo² e o ginásio no Solon de Lucena³. Por motivo de saúde eu faltava a muitas aulas, fui reprovado em Geografia e Ciências, também porque era uma pessoa muito tímida, tinha até vergonha de perguntar aos professores. De 1958 a 1962, fiz o ginásio passando sempre por média em todas as disciplinas, inclusive terminei o ginásio em primeiro lugar na turma, com média oito ponto três. Tive o direito de ingressar no Liceu Paraibano⁴ sem fazer prova. Naquele tempo para ingressar tinha que fazer prova. Aí criaram isso aí, da média oito em diante podia entrar no Liceu sem fazer prova. Lá só era o ensino médio⁵, sempre foi o ensino médio. Estudei o ano de 1963, de 1964 no Liceu, fiz primeiro e segundo ano do ensino médio. Em 1965, fui para o Colégio Universitário⁶, a primeira turma do Colégio Universitário. Foi dada a oportunidade para todos os alunos do Liceu Paraibano da turma de Engenharia e de Medicina. Foi todo mundo prá lá. Todo mundo que era do terceiro ano, que era de engenharia, que era de área dois⁷. Formaram lá duas turmas de exatas e duas turmas da área dois. Para Medicina e Engenharia. No vestibular, em 1966, todo mundo que estava no Colégio Universitário foi aprovado, em Engenharia, em Medicina, em Direito, e assim por diante (Economia, Administração, ...). Em 1962, eu comecei a ensinar particular, ensinando Matemática particular. Tinha na base de uns trinta alunos, era nas casas. Em 1968, comecei a ensinar oficialmente no Liceu Paraibano, ensinei de 1968 a 1973. Em 1970, fiz a prova da Escola Técnica e fui aprovado. Em 12 de março de 1970 comecei a ensinar aqui no CEFET e me aposentei em 1996. Em 1966, ingressei na Escola de Engenharia e concluí o curso em dezembro de 1970. Em 1973, ingressei no curso de Matemática e terminei em 1975, fiz o bacharelado em Matemática. Fiz Especialização em Física-Matemática e o mestrado em

² Instituto Nossa Senhora do Carmo, escola de bairro, hoje extinta.

³ Ginásio Solon de Lucena, antiga escola em João Pessoa, hoje extinta.

⁴ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

⁵ Que nesta época denominava-se Ciclo Colegial do Ensino Secundário.

⁶ A Lei nº 4.024 (20/12/1961) fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta lei, o § 2º do Art. 46 e o § 3º do Art. 79 dispõem sobre a terceira série do ciclo colegial e sobre a instituição de colégios universitários destinados a ministrar o ensino à referida série.

⁷ A UFPB, Universidade Federal da Paraíba, separava os cursos em três áreas: Área I - Ciências Exatas e Tecnológicas; Área II – Ciências Biológicas e da Saúde; Área III – Ciências Humanas e Sociais.

Física-Matemática. Em 1984, terminei o mestrado em Física-Matemática. Bom, quando eu terminei o curso de Engenharia, fui aceito na PUC para fazer o mestrado em Estrutura, como a Escola não me liberou – naquele tempo não liberava e eu não tinha certeza de bolsa logo no começo –, o que foi que eu fiz? Não fui, não saí, fiquei aqui mesmo. Por isso que eu fiz Matemática e depois fiz o mestrado aqui mesmo, porque a Escola não liberava. Lá na UFPB liberava, mas a Escola não liberava. Eu não podia ficar sem os dois e o ordenado da Escola era maior que a bolsa. Eu que sustentava a família. Em 1984, concluí o mestrado em Física-Matemática, ingressei na Universidade em 1976 e lá me aposentei em 2006. E o que mais, meu Deus? Atualmente, estou ensinando na ASPER⁸ há três anos, e no IESP⁹ há seis meses. Ensino na UVA¹⁰ (na especialização e na graduação) há oito anos. Dou aula o sábado todinho, de sete às cinco da tarde, direto.

Marta: A outra pergunta é a seguinte: como se deu o tornar-se professor de Matemática? Quais foram as influências? O que foi que o levou a tornar-se professor de Matemática?

Prof. Martinho: Desde a quarta série primária... Naquele tempo, quando a gente terminava a quarta série tinha que fazer o exame de admissão¹¹ para poder fazer o ginásio. Eu fiz no Lins de Vasconcelos¹² e fui aprovado, mas não consegui ficar lá porque a quantidade de aluno era muito grande e meu pai demorou a ir matricular. Assim, fui estudar no Solon de Lucena. Porque também podia, tendo sido aprovado no exame de admissão de qualquer colégio, podia ir para o outro se tivesse vaga. Eu fui para o Solon de Lucena. Na quinta série mais ou menos, eu gostava muito de resolver problemas. Eu tinha um vizinho colega meu, Volney, e a gente gostava muito de resolver os problemas que vinham naquelas revistinhas de brinde de remédio. Vinha uns problemazinhos de desafio, de aritmética, de álgebra e a gente tentava de resolver. Eu sempre gostei de Matemática. Quando estava na quarta série no Solon de Lucena, fui aluno de Antônio Vanderlei Moreira que era concluinte do curso de Engenharia, excelente professor, dava aula muito bem. Eu me animei, passei a gostar muito mais de Matemática. Fui fazer o vestibular para Engenharia porque naquele tempo quem gostava de Matemática podia

⁸ ASPER – Associação Paraibana de Ensino Renovado.

⁹ IESP – Instituto de Educação Superior da Paraíba, faculdade particular, instituída em 1998.

¹⁰ UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú (sede em Sobral/CE), em convênio com outras instituições oferece cursos de graduação e especialização no Estado da Paraíba.

¹¹ Exame de admissão – extinto com a LDB 5.692/71, verificava a habilidade do aluno para a 1ª série ginásial, quando o ensino secundário compreendia dois ciclos: ginásial e colegial.

¹² Colégio Lins de Vasconcelos – antiga escola em João Pessoa, hoje extinta.

fazer Engenharia, era difícil fazer Administração e tal... Também professor Galiza que dava uma aula excelente de Desenho, gostava de ensinar. O que motivou ser professor também foi justamente a maneira como determinados professores procediam em sala de aula, procurando sempre fazer com que o aluno aprendesse. Eu me interessava sempre pela maneira como meus professores ensinavam. Eles gostavam. E cada vez mais eu gostava de resolver problemas. Comecei dar aula particular e resolvia problemas por fora. Passava, às vezes, uma semana, duas, três para resolver problema, não pedia a ninguém para resolver.

Marta: O senhor falou em aulas particulares que começou em 1962.

Prof. Martinho: É... tinha 17 anos.

Marta: A partir de que momento assumiu uma sala de aula, sem ser aula particular?

Prof. Martinho: Foi em 1968, no Liceu. A maioria da carga horária era concentrada no Liceu e completada aqui no Colégio Estadual de Jaguaribe. Ensinei só um ano no Estadual de Jaguaribe, no Liceu foi direto. Em 1969, fiquei só no Liceu, até 1973.

Marta: Nessa época já estava na universidade?

Prof. Martinho: Estava no quarto ano de engenharia. Porque eu entrei no vestibular de 1966. Conclui o ensino médio no Colégio Universitário, fiz o vestibular em 1966, em janeiro, comecei estudar engenharia de 1966 até 1970.

Marta: Antes de terminar engenharia já assumiu uma turma...

Prof. Martinho: Já porque era assim – um pouquinho de história agora: o Liceu Paraibano, acho que todo o Estado (o Liceu Paraibano, o Colégio Estadual da Prata em Campina Grande, e quase todos os colégios estaduais das capitais do Nordeste), os professores de Química, Física, Matemática e Biologia eram, na sua maioria, concluintes de Engenharia e de Medicina. Os professores de Química e Biologia geralmente eram acadêmicos de Medicina; os professores de Matemática e Física eram os concluintes ou pré-concluintes de Engenharia. Existia uma ética muito grande entre eles, quando um saía, que não ia mais dar aula, sempre convidava o colega para ensinar, não porque era amigo dele, mas porque era uma pessoa que ele podia deixar no lugar que não ia desmerecê-lo, ou seja, eles tinham um pouco de ética. Não é como hoje que o povo coloca o amigo. Vê se o amigo tem capacidade para ensinar?

Marta: Então nesse período, quando em 1968 começou ensinar no Liceu e na Escola de Jaguaribe, foi um convite de algum colega seu?

Prof. Martinho: Não, eu fiz o exame de suficiência¹³. Naquele tempo, prá ensinar, sem ter licenciatura, fazia o exame de suficiência. Eu fui aprovado e saíram logo dois contratos para mim, no Liceu. Uma matrícula, 14847, outra matrícula 15744, esta eu não tomei posse. Eu devia ter tomado, eu era tolo. Eu não sabia que podia pegar os dois. Eu fui chamado. O exame de suficiência capacitava para ensinar Matemática, Física, Química e Biologia. Aí podia ensinar. Mesmo se não tivesse, tinha de providenciar isso logo, e exame de suficiência tinha todo ano.

Marta: Quer dizer, a pessoa poderia começar ensinar sem o exame de suficiência e depois fazer.

Prof. Martinho: Não, mas era negociado com a instituição e a fiscalização era muito grande. Quase não ocorria isso aí, não ocorria não. A pessoa já tinha que ter exame de suficiência, se pedia logo.

Marta: Quem era que podia fazer exame de suficiência?

Prof. Martinho: Acadêmicos. Já existia naquele tempo o curso de Filosofia, História e Geografia, licenciatura já existia, só não existia o de Matemática, Química, Física e Biologia. Não tinham esses cursos de licenciatura, então tinha que ter exame de suficiência. E para as pessoas se capacitarem teriam de fazer esse exame de suficiência para poder ensinar, ser contratado pelo Estado. A secretária de educação era a professora Carmem Isabel, durante muitos anos.

Marta: Nessa época, lá pela década de 1960, como era que o senhor avaliava ser professor em João Pessoa? Ser professor do ensino secundário? O senhor pegou turma em 1968, então, nesse final de década, como era ser professor?

Prof. Martinho: Nessa época não existia ainda essa maldita recuperação em que o povo deixa o povo passar sem saber, só para não ter trabalho. Não existia ainda a recuperação, existia uma prova final, a pessoa nem sequer passava por média. No final, sempre tinha que

¹³ A Lei nº 2.430 (19/2/1955) conferia aos aprovados no exame de suficiência, o registro de professor do Ensino Secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de licenciados por faculdade de filosofia.

fazer uma prova final escrita e oral, prova final escrita e oral. O aluno tinha que fazer essa prova. Realmente o povo queria estudar. Os alunos não tinham vergonha de usar a farda do colégio, ia fardado, voltava fardado. Não existia isso aí de querer sair pro colégio com duas camisas para na hora, quando sai do colégio, tirar aquela camisa. Hoje em dia usam justamente para fazer baderna e fazer o que não presta. Os alunos tinham gosto pelo estudo, ser estudante era uma profissão. Hoje em dia os alunos, a maioria dos alunos, não têm esse sentido de que estudante é uma profissão... Naquela época era bom. Não tinha problema de disciplina, os alunos estudavam, todos os alunos estudavam, era muito difícil ter um... e, como o regime era..., sempre foi seriado até mais ou menos 1975, nas universidades brasileiras era muito bom.

Marta: Agora vamos falar do seu cotidiano da sala de aula, seu cotidiano de professor. Como foi sua prática?

Prof. Martinho: A partir de 1968, quando comecei a ensinar, estudava e ensinava. Não era muito sobrecarregado e não tinha problema nenhum de preparar as aulas. Foi ótimo. O assunto que a gente ia ensinar, tinha perfeito domínio dele, preparava as aulas normalmente como todo mundo prepara, porque estava iniciando, iniciando sempre a gente tem que dar uma olhada quando vai dar qualquer curso. Sempre prestar atenção aos erros dos alunos, para cobrar aquilo quando for ensinar no próximo período, explicar..., tentar verificar o nível desses erros, o que foi que os levou a errar aquela questão. Sempre bater nisso aí para na próxima vez quando for ensinar sempre tentar rebater esses erros para que não ocorram mais. Mas sempre surgem outros porque os alunos são muito criativos. Em 1970, quando entrei no CEFET, eu cheguei a dar 38 horas de aula aqui no CEFET e 20 no Liceu. Dei quase 60 horas por semana de aula. Era muito cansativo. Com o passar do tempo, pegar cinco aulas seguidas cansava. A pessoa não rendia tanto como rendia nas três primeiras aulas. É um crime hoje em dia o professor tentar concentrar as aulas em determinado período só pra ficar livre no outro, isso é prejudicial e vai perdendo o gosto pelo ensino, a pessoa vai tomando ojeriza, até quando ouve o toque o cara fica doidinho, ainda vai ter que dar mais duas. Fica muito cansativo. Quando comecei ensinar na Universidade e na Escola Técnica, procurei colocar minhas aulas da Universidade no começo, no período da manhã todos os dias e, no CEFET, no final da manhã e no final da tarde. Pronto, tranquilo, não tinha esse problema de querer dar aula direto, assim seguido. É sempre bom ser reconhecido. Sair na rua e encontrar os alunos, ex-alunos, alunos novatos, pais e filhos. Já ensinei, por exemplo, ao pai aos filhos e aos netos.

Já ensinei duas gerações. Ensinei a um anão, um tempo desses lá em Mamanguape¹⁴. Nunca tinha ensinado a um anão. Terceiro ano, bichinho pequenininho, safadinho que só, filão. Para conquistar a turma, a gente sempre procurava se tornar amigo do aluno sem perder o moral. Procurava conquistar a turma explicando direito, expondo direitinho no quadro a matéria, organizando direitinho, preparando a aula, tendo contato direto com os alunos, com todos eles, tentando chegar até eles através de aulas de exercícios, aulas de reforço, inclusive atendimento extraclasse também. Esse contato direto..., o professor tem que ser amigo do aluno. Tem de se aproximar do aluno. E atualmente considero até como neto, os alunos. Tem uma que quando eu chego lá, vejo bem novinha, digo “Oh minha neta.” Boto logo para ser a secretária da turma. Tem uma galeguinha lá, bem bonitinha, parece uma boneca, eu digo “É minha neta.” Boto prá fazer as coisas, ela fica rindo. Ensinei na graduação, na pós-graduação (especialização e mestrado de Economia e Engenharia de Produção) e no ensino médio. Na década de 1960 até mais ou menos década de 1970, realmente, o nível dos alunos e dos professores era outro. Eram professores que tinham muito interesse, muitos deles, apesar de ensinar no Liceu, no Estado, mas naquele tempo não tinha inflação, o salário era bom. Era um salário que dava para pessoa, principalmente quem era estudante. Aquele dinheirinho, que ganhava no Liceu e depois aqui na Escola... Quando eu entrei na Escola o salário dava para comprar... (ganhava 22 vezes o salário mínimo da época). A pessoa entrava, comprava logo um carro zero. O salário era quase secreto. Só vim comprar carro em 1978 pois tinha medo de dirigir.

O livro da década de 1960, e até o começo da de 1970, é Ari Quintela. O livro do Ari Quintela era usado quase em todos os colégios, Ari Quintela no ginásio e Manoel Jairo Bezerra no científico – livro de eruditos padrões, inclusive era confundido com a Bíblia porque era livro bem grosso, os professores usavam muito. Agora no ensino médio, no científico, geralmente os professores tinham de ter outros livros, compravam outros livros no ensino médio. O professor comprava e os alunos tinham também. Os alunos tinham de comprar livro. Por exemplo, Física: quem estudava Física tinha de comprar também a coleção de Rosenberg que era para resolver problema de Física, e era quase Matemática pura. A pessoa tinha que visualizar o fenômeno físico e a partir daí resolver, era Matemática pura. E de Matemática tinha também, as coleções de Herbert Pinto, Alberto Nunes Serrão, eram coleções que

¹⁴ Mamanguape – cidade do Litoral Paraibano.

complementavam a disciplina de Matemática, principalmente para quem ia fazer o vestibular de área um, que era engenharia.

Marta: Lá no Liceu tinha essa separação de quem ia seguir para engenharia e de quem ia seguir para outros cursos?

Prof. Martinho: Tinha, no Liceu era separado: tinha os alunos da área um, os alunos da área dois, os alunos da área três. A área um era só Engenharia. Na área dois era para Odontologia, Medicina e Farmácia que já tinha naquele tempo. Área três era Direito, Economia, Administração, Letras e assim por diante.

Marta: No caso da Matemática, além dos livros tinha algum outro material didático?

Prof. Martinho: Não, nessa época não se tinha, não se fazia uso de material concreto, eram aulas só expositivas, mas aula bem dadas que dava para o aluno chegar até ele. Agora o livro de Ari Quintela do ensino médio era muito seco, não foi muito usado não. Com a entrada do Colégio Universitário começaram a surgir uns livros americanos aqui, o SMSG¹⁵, uns livros sim que eram bons, começou a se importar livros. O professor até recebia alguns da editora, mas era muito difícil, aí comprava. Comprava, mas era barato, livro era muito barato naquele tempo. Dava era, dava para comprar, tinha condições.

Marta: Dava para o aluno comprar?

Prof. Martinho: Dava, todo mundo tinha livro. Todo mundo que estudava no Liceu tinha livro, no ginásio e nos colégios também.

Marta: Além do exame de suficiência, tinha mais alguma outra exigência para a pessoa poder exercer o magistério?

Prof. Martinho: O exame de suficiência valeu até mais ou menos 1970. De 1970 em diante se contou com o projeto PREMEN I e II¹⁶ que foi para capacitar professores. O coordenador, esqueci o nome dele agora, foi um professor de Biologia lá do Liceu. Ceciliano também foi coordenador do PREMEN. Teve o PREMEN I e II que era para capacitar professores. Tinha

¹⁵ *School Mathematics Study Group (SMSG).*

¹⁶ Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) foi “criado com o objetivo de aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil” (Art. 1º do Decreto nº 70.067 de 26/1/1972).

LOGOS I e LOGOS II¹⁷ que era para o professor primário e pedagogia. Isso aí foi depois do exame de suficiência. O PREMEN I e II era para quem já ensinava e não era capacitado, e o LOGOS I e II também era para capacitar as professoras do primário e os professores da pedagogia. Isso foi na década de 1970, porque o exame de suficiência, se não me engano, foi até 1970. Porque só faltava a licenciatura em que? Matemática, Química, Física e Biologia. Suficiência, na maioria, era só para capacitar professor para essas áreas. A prova era de conteúdo e de Didática. Aí fazia uma prova mesmo de quatro horas de aula. Eu fiz aqui, eram dez questões abertas de Matemática e questões de Didática. Não tinha professor com formação nessa época, não existia essa licenciatura, então era obrigado a ter sempre esse exame de suficiência e com a extinção veio o projeto PREMEN I e II que foi justamente para tentar fazer isso aí.

Marta: Quando fui marcar a entrevista com o professor Espedito, que será agora às dez horas, ele falou nesse professor Ceciliano. Disse que ele está aposentado e que eu poderia conseguir uma entrevista com ele também.

Prof. Martinho: Ceciliano Vanderlei. Pode. Ele foi professor do Colégio Universitário, ele e Yvon Rabelo que é engenheiro. Ceciliano, se não me engano, está aposentado da Federal, mas parece que ele está atuando aí na UNIPÊ¹⁸. Ele era coordenador de Ciências Contábeis, não sei se ainda é. Mas Ceciliano se lembra do Projeto PREMEN I e II, de outros projetos para capacitar professores. Ele pode mais..., porque é muito ligado à parte de Educação e dá esses cursos. Ele tem uma coisa melhor para você falar mais sobre isso de uma maneira com mais detalhe. Por exemplo, professor Espedito e professor Levino eram economistas. Eles só entraram aqui porque tinham exame de suficiência. Levino entrou antes de mim, entrou em 1968, mas porque tinha suficiência. Já era professor de lá do Colégio Estadual de Jaguaribe, aí depois passou para ficar aqui.

Marta: Em todas as épocas, sempre se está discutindo o ensino, então nessa época, havia discussão sobre o ensino da Matemática? Se havia, como? Em que situações? Em que ambiente?

¹⁷ Projeto LOGOS I e LOGOS II, respectivamente, criados (1973) para capacitar professores leigos nos 1º e 2º graus. Inicialmente atendendo aos estados da Paraíba e do Piauí, bem como os territórios federais Rondônia e Roraima..

¹⁸ UNIPÊ – Centro Universitário de João Pessoa (universidade católica, fundada em 1971).

Prof. Martinho: Não, olhe... Em 1970... Não, em 1965, 1966, por influência dos Estados Unidos foi introduzido um currículo de Matemática, a Teoria dos Conjuntos, dando ali já o termo Matemática Moderna. Mas essa parte aí para o ensino foi um fracasso, porque o povo tentou trocar os pés pelas mãos. Primeiro não foi bem direcionado, e deu origem a esse livro de romance. Eu tenho aquele livro lá, *O Fracasso da Matemática Moderna... O Fracasso da Matemática Moderna* fala de uma nova maneira de tentar passar a Matemática de raciocínio para os alunos, entendeu? Usando os diagramas de John Venn ficou mais fácil de tentar resolver certos problemas, e é a introdução de uma parte da Matemática que seria usada e é usada até hoje, com muito rigor, na Matemática do curso superior, principalmente nas graduações de Matemática.

Marta: Essas discussões sobre essa Matemática Moderna, esse Movimento da Matemática Moderna, elas eram feitas como? Onde? De que forma?

Prof. Martinho: Não, isso aí chegou e foi adotado pelo governo, não tinha quase discussões e a Secretaria de Educação aceitou, foi introduzido. Inclusive no vestibular de 1966 já tinha Matemática Moderna. Tinha livro, foi elaborado com muito zelo. De 1966 em diante, de 1965, começaram editar aqueles livros. Os pais não sabiam mais tirar dúvidas dos alunos porque tinha aquele negócio de conjunto e não estavam entendendo o que era. Antigamente só sabiam fazer aquelas contas que vinham, aqueles probleminhas de Aritmética que todo pai e toda mãe sabia. O exame de admissão de antigamente, meu pai e minha mãe estudavam e via até a teoria dos números. Muita parte de aritmética era muito profunda. Tinha problema de máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum que hoje a gente vê em Álgebra.

Marta: E essa transição, do professor está em sala de aula e chegar o Movimento da Matemática Moderna?

Prof. Martinho: Ah..., pronto, Ceciliano Vanderlei e Yvon Rabelo introduziram no Colégio Universitário e foram responsáveis pela capacitação, encarregados de passar para os outros professores. A Secretaria de Educação trouxe até... Por que é que Ceciliano até hoje está ao lado da Educação? Ele é engenheiro civil. Por quê? Porque justamente ele terminou e está engajado por aí com essas suas coisas de Educação, e continuou nisso aí. Eles foram os capacitadores dos professores daqui. A gente no Colégio Universitário foi a primeira turma que conviveu com essa preparação para a Matemática Moderna. Em 1965 foi colocado no currículo do Colégio Universitário. No Liceu não, foi introduzido aqui no Colégio

Universitário que era um projeto pela SUDENE¹⁹ que durou 10 anos, até 1975 mais ou menos. Um comecinho da Matemática Moderna já estava acontecendo no Colégio Universitário, ele mediu tudo que hoje em dia se dá. Teve até indução através de Matemática Moderna... É porque os professores não tinham conhecimento, e os livros começaram a serem feitos. Nos cursos de pedagogia as professoras todas tiveram que ter cursos, porque geralmente já eram professoras muito antigas. A professora Daura Santiago era professora de Matemática, ela era excelente professora e foi a diretora do Liceu. Uma das maiores diretoras.

Marta: Nessa época, a ação do Governo em cima do ensino secundário, era através...

Prof. Martinho: Era fiscalizada através da Inspetoria Seccional do Médio. Essa Inspetoria se baseava no seguinte: ela vinha todo semestre, ia lá na secretaria do colégio, examinava todas as cadernetas, o total do programa que estava sendo cumprido. Tinha uma fiscalização danada. Os professores eram capacitados. Tinha a Delegacia do MEC²⁰. Delegacia, olhe o nome! [risos] Delegacia do MEC, era fogo..., chegava de repente. Eles não avisavam não, chegava lá... Às vezes estava dando aula, pediam o diário. Aqui também tinha fiscalização da delegacia do MEC. Aqui²¹ tinha também, federal, estadual... tudinho era fiscalizado, fiscalizava tudo. Acabou, com aquele negócio de Collor, de Fernando Henrique e botou pro Recife²², depois não tem aqui não. Onde era a Delegacia do MEC agora é do CEFET, ali ao lado da João Machado²³, lá junto da Igreja de Lourdes, em Trincheira²⁴. Você sabia alguma coisa sobre a Matemática Moderna? O Governo, como foi que introduziu? Nesse livro tem. *O Fracasso da Matemática Moderna* fala o que foi que houve.

Marta: A gente falou aqui de ação do Governo, de algumas alterações significativas nesse período ou alguma coisa que foi bem marcante durante a sua atuação, em relação métodos, materiais, legislação no ensino da Matemática. Que pontos o senhor destacaria?

¹⁹ SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste.

²⁰ MEC - Ministério de Educação e Cultura.

²¹ IFPB.

²² DEMEC – Delegacias Regionais do MEC, que substituindo as Inspetorias Regionais, Seccionais e Representações Estaduais dos órgãos do MEC, foram criadas (Decreto nº. 66.967 de 27/07/1970) para coordenar, supervisionar e acompanhar as ações do MEC nos estados e municípios; e foram extintas (Decreto nº 2 890 de 21/12/1998) – com exceção das de São Paulo e Rio de Janeiro que foram transformadas em representações do MEC nesses estados – como resultado da decisão do Governo Federal de implantar Gerências Regionais de Serviços, visando reduzir os custos de apoio às unidades do governo. (FRANCO, 2008).

²³ Av. João Machado em João Pessoa (PB).

²⁴ Rua das Trincheira em João Pessoa (PB).

Prof. Martinho: Bom, uma alteração significativa é justamente a metodologia introduzida pela Matemática Moderna. Foi ela que tentou abrir mais uma maneira de melhorar o ensino. Mas muitos professores não entenderam a maneira de apresentar a disciplina e aí complicaram as coisas. Foi a transição da Matemática Tradicional para Matemática Moderna que é a Matemática ensinada com o auxílio da Teoria dos Conjuntos. Como hoje em dia, para você estudar Álgebra, Álgebra está associada diretamente à Geometria, né verdade? Através de área, de perímetro, de comprimento, de volume, associa-se Álgebra com Geometria. Todos os livros de Álgebra da sétima série associam Geometria às áreas... os estudos da Álgebra, principalmente na parte de Produtos Notáveis e Fatoração. Isso aí também foi muito incentivado porque os livros de antigamente eram muito secos, aí passaram a ser mais ilustrados. Isso tudinho foi motivado pela Teoria dos Conjuntos.

Marta: Eu gostaria que agora o senhor falasse sobre esta entrevista. O que achou dela?

Prof. Martinho: A entrevista? [risos] A entrevista foi ótima e a entrevistadora melhor ainda, porque me deu oportunidade de falar sobre a minha vivência profissional e eu me sinto muito agradecido por ter sido convidado por minha ex-aluna da universidade. Espero que esse seu trabalho, essa tese aí, ajude a melhorar o ensino da Matemática e o amor pela profissão dos professores de Matemática. Tem muita gente que ensina só porque ainda hoje é o emprego mais fácil, ser professor, mais fácil de conseguir. Só que agora tem que se capacitar, porque existe a licenciatura, mas antigamente (ainda é) para ganhar um trocadinho o professor vai ensinar. Quando eu ensino, geralmente procuro fazer o seguinte: fazer com que o aluno assista a minha aula já estudando, no quadro, devagar, e o aluno já vai copiando. Aula expositiva, mas que a pessoa vai copiando e já vai aprendendo ali na hora, se tiver base suficiente. E tentar, sempre devagar e organizado, fazer com que fique mais fácil de entender. E outra coisa, o aluno deve sempre chegar na hora, porque se pegar já o quadro todo pronto não entende. Não é só o que está escrito ali. Eu explico aquilo e boto ali, mas é o que eu falo antes que fica, entendeu? Tem que ser desse jeito e tem que gostar, gostar de dar aula, se não gostar não adianta não. Eu me sinto bem quando estou dando aula, quando não estou dando aula, sinto um negócio chato, medonho... ou então estou jogando, fazendo qualquer coisa. Calculando... Mas você pode até escrever alguma coisa que você esperava e que você, como sendo minha aluna, viu... as aulas que dei... pode botar que eu vou concordar.

3.2. Prof. Espedito Pereira

ILUSTRAÇÃO 6 -Prof. Espedito Pereira numa sala do IFPB¹.



FONTE: Arquivo nosso.

Sendo professora no IFPB, de onde o professor Espedito é aposentado, tomei conhecimento que ele lecionara Matemática para o ensino secundário nos entornos da década de 1960. Em julho de 2009 encontrei-o em um supermercado da cidade de João Pessoa (PB), e nesta oportunidade lhe falei da minha intenção de entrevistá-lo. Tomei nota dos números de seus telefones para entrar em contato no momento oportuno. No dia 23 de abril de 2010 agendei, por telefone, a entrevista com o professor Espedito para o dia 26 de abril de 2010, às 10 horas no IFPB. Nosso local de encontro foi na sala de reuniões da Biblioteca Nilo Peçanha, no IFPB, campus João Pessoa. O professor Espedito não se limitou a responder as perguntas feitas, mas agiu como um conselheiro, evidenciando as possibilidades que o ser humano tem de exercer o bem. Ele nos fez entender que tinha satisfação em ser entrevistado. A entrevista, que durou 1h17min51, foi filmada apenas em parte porque a bateria da filmadora descarregou e não estávamos com o carregador.

¹ Tal instituição passou por várias fases evolutivas: Escola de Aprendizes Artífice (1909); Liceu Industrial (1937); Escola Industrial de João Pessoa (1942); ETEPB – Escola Técnica Federal da Paraíba (1960); CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999); IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2009). Nossos professores-colaboradores se referem a esta instituição ora como “Escola Industrial”, ora como “Escola Técnica”, ora como “Escola”.

Marta: Professor Espedito, eu gostaria que o senhor se apresentasse.

Prof. Espedito: Meu nome é Espedito Pereira, com “s”, [pausadamente] Espedito Pereira. Eu sou de Pombal², Pombal, filho de agricultor. Com a idade de quatorze anos fui para o Seminário Franciscano para trabalhar na linha Franciscana. Eu sou franciscano. Então fizemos nossos estudos – primário, naquele tempo, depois ginásio e colegial – tudo no Seminário de Filosofia. Ingressamos na Teologia e deixamos. Já perto da ordenação a gente deixou. Viemos pra João Pessoa, eram os idos de 1962. Aqui ingressamos no magistério, caiu pra nós justamente a Matemática, que era muito deficiente, sempre foi deficiente professor de Matemática, principalmente naquela época. Então pegamos essa canoa e fomos ser professor de Matemática. Havia muita dificuldade, mas de início, assim em 1966, o Ministério de Educação e Cultura ministrou o primeiro curso de professores secundários para as matérias básicas, inclusive Matemática. Fizemos esse curso de Matemática na antiga FAFI, Faculdade de Filosofia da Paraíba, que hoje em dia é a Escola Olivina Olívia³. Ali era a FAFI, era o centro da Universidade Federal. Nós fizemos lá durante cinco meses, e em 1966 começamos a lecionar, a lecionar no Estado. Colégio Estadual, na secção do Roger e de Jaguaribe⁴. Fomos contratados e seguimos como professor de Matemática. Estava no fluxo da Matemática Moderna, como nós chamávamos esse estilo novo, estilo cartesiano. A Universidade dava muito apoio e havia um professor na Universidade chamado Kleber Marques⁵, ele foi quem assumiu. Ele já faleceu. Ele assumiu e também com ele estava Ceciliano⁶, não sei o nome dele completo, que também ministrou.

Marta: Ceciliano Vanderlei?

Prof. Espedito: Vanderlei, pronto. Ele ministrou muitos cursos paralelos sobre Matemática Moderna. Lecionávamos no Roger e aqui em Jaguaribe. Depois eu vim só pra Jaguaribe e era professor de Matemática viu, no Colégio Estadual de Jaguaribe, aqui atrás da Escola Técnica. Depois passamos a ser diretor de Jaguaribe e fizemos a seleção pra Escola Técnica em 1968, pra ensinar Matemática no Ginásio Industrial. Aí vim pra cá. Fomos selecionados e em 1968 começamos a ensinar Matemática, até 1976 mais ou menos, quando fechou o Ginásio

² Pombal – cidade do Sertão Paraibano.

³ Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Olivina Olívia Carneiro da Cunha.

⁴ Roger e Jaguaribe – bairros da cidade de João Pessoa (PB).

⁵ Prof. Kleber Cruz Marques.

⁶ Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei – um dos professores entrevistados para esta pesquisa.

Industrial. Passamos para o técnico, mas já com outra cadeira, chama-se Organização e Normas. Nesse período nós fizemos o curso de Pedagogia, Administração Escolar e então nos dedicamos muito à Administração Escolar, mas o que importa pra você é Matemática.

Marta: Importa a sua formação, a sua história.

Prof. Espedito: Minha formação... Então, como professor de Matemática eu tive muitos outros colégios e muitos alunos, muitos alunos... Eu era um professor de muitas aulas. Tivemos, por exemplo, Madalena, Maria Madalena⁷, não sei se você a conhece, ela é casada com Renê, um ex-padre. Ela ensinou em Jaguaribe. Mas nós tínhamos aqui, na Escola, o professor José Soares⁸. O nome dele é José Soares, todo mundo conhece: Zé Soares. Ele foi professor aqui muito tempo e depois foi pra Universidade Federal, viu? Dito isso nós fizemos então o Esquema I⁹, que era como uma Licenciatura Curta, de curta duração, aproveitando o cabedal de conhecimento que eu já tinha para ensinar no segundo grau. Já Organização e Normas, Estatística e Economia de Mercado, eram outras áreas, outras áreas. Nossa formação como administrador escolar nos oportunizou assumir, pelo Ministério de Educação, a direção da Escola Técnica. Passamos oito anos como diretor da Escola Técnica, como passamos oito anos como diretor do Colégio Estadual de Jaguaribe. Aqui atuamos mais como administrador de ensino. Por exemplo, eu fui administrador de ensino aqui, mais de dez anos. Aqui na Escola Técnica. Depois fui pra Direção Geral da Escola, viu? A Matemática Moderna... Sim, depois disto eu deixei o Estado e fui ser professor da Universidade Federal. Dado a minha graduação na Licenciatura, Pedagogia, Administração Escolar, eu fui fazer um curso pela Escola, que era obrigatório naquele tempo. O Ministério de Educação em convênio com o Exército ministrava para as Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas Federais, Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Ele ministrava. A gente chamava Seção Técnica de Ensino. Era a maneira como o Exército ensinava lá nos centros de estudo deles. Então fomos escalados pela Escola Técnica e nós fizemos, lá no Rio de Janeiro, no Leme, o Curso de Especialização, vale como Especialização, no Ministério de Educação. Fizemos na segunda turma, depois a Escola mandou outra turma com mais três e todas as universidades mandaram pessoas para se preparar. Quando voltamos do Rio de Janeiro, então fundamos aqui o Departamento de

⁷ Não foi possível lembrar o nome completo desta professora.

⁸ Prof. José Soares – um dos professores entrevistados para esta pesquisa.

⁹ A Portaria 432/71 dispõe as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias. Cursos reconhecidos como Esquema I e Esquema II.

Pedagogia e Apoio Didático, que chamamos DPAD. O outro era DE, que é Departamento de Ensino. Então, toda aquela organização da Escola no que diz respeito à Pedagogia, nós implantamos aqui na Escola Técnica. Eu, Socorro Taurino e Ângela Bezerra. Nós fomos fazer esse curso e fizemos isso. Depois fizemos essa organização. Foi quando surgiram, por exemplo, as normas escolares para avaliação, atribuição de notas, tudo nós fizemos aqui nessa época. Foi muito importante isso pra Escola. Passamos dois anos fazendo isso, depois disso temos o Departamento de Ensino. Eu sou especialista em Educação nessa área, vamos dizer Supervisão Escolar, vale como Supervisão Escolar. Tanto aqui na Escola eu sou especialista, como na Universidade, valeu como especialista. Eu sou professor da Universidade, aposentado, mas saí como especialista, na área de Educação, viu? Isto pra nós foi muito bom porque inclusive valeu como um trunfo junto ao Ministério que nós termos uma formação. Era a época da Revolução¹⁰, e a gente, como preparados pela Revolução, tínhamos muito aceite nos campos por causa dessa formação nossa. Foi muito bom nisso. Como professor de Matemática, nós atuamos muito aqui na Escola, muito na Escola, no Ginásio Industrial. E aqui nós introduzimos justamente essa metodologia nova da Matemática, que nós chamamos de Matemática Moderna. Na época, tirando todo aquele ranço antigo daquela Matemática pesada, uma falta de raciocínio, só decorativa. Essa não, essa já introduziu um conteúdo de raciocínio lógico. A Matemática Moderna leva a isso, naquele sistema de verdade ou mentira. Então, isso é muito importante para o aluno desenvolver o raciocínio. Porque, na verdade, tanto o Ministério de Educação como as Secretarias de Estado, elas não educam. Eu não sei se estou bulindo na área dos outros. Elas adestram. Agora, educação, são outros princípios. Envolve outras coisas, é modo de ser, de conduta, de se portar, então isso é que é educação. Mas a Matemática Moderna, ela se assemelha muito no rigorismo do Latim, ela disciplina o raciocínio, o raciocínio da pessoa. Porque ela tem muitos caminhos que a gente vai seguindo na metodologia dela e no modo de racionar, dando passos. A natureza não dá pulos, já é um axioma antigo: *Natura non facit saltus*¹¹. A natureza não dá pulos, ela vai seguindo sequencialmente, viu? De maneira que, a partir de 1966, a Matemática da Paraíba, digamos do Brasil, tomou outra feição dentro do ensino secundário. Naquele tempo era primeiro grau, segundo grau. No primeiro e no segundo grau ela tomou uma feição diferente, com uma metodologia nova, com um humanismo novo. Saiu daquela figura de bicho papão para algo mais acessível, mais acessível. A Matemática tornou-se mais acessível. E daí, começaram a

¹⁰ Revolução de 1964.

¹¹ *Natura non facit saltus* – frase em Latim.

surgir candidatos para a Matemática, sobretudo na Universidade. Pra estudar Matemática na Universidade, como aluno da Universidade, que a gente praticamente não tinha alunos fazendo curso de Matemática, licenciatura, porque todo mundo tinha medo. Todo mundo tinha medo da coisa, viu? Essa Matemática foi quem nos trouxe essa contribuição. Vale muito você consultar Ceciliano, porque Ceciliano foi professor nosso aqui um tempo e era professor da Universidade Federal. Aposentou-se por lá. Você pode ter um contato muito fácil com ele, anote aí, professora Ilka, ela é professora aposentada daqui. Ela é concunhada de Ceciliano. Aqui no DP¹² mesmo pode ter os dados dela porque ela é aposentada lá, viu? Ceciliano tinha outra pessoa que trabalhava com ele, outro engenheiro, e ele pode dar o nome dele também. O outro também era muito atuante nessa área. Engenheiro contemporâneo de Ceciliano.

Marta: É o Yvon¹³?

Prof. Espedito: Yvon Rabelo, pronto. Isso é muito importante, essas duas pessoas. Eles eram os discípulos mais ligados ao professor Kleber Marques que foi “o fundador” da Matemática Moderna aqui e foram eles dois que nos transmitiram mais os conhecimentos da Matemática Moderna, viu? Daí surgiu alguma esperança bem alvissareira de que a Matemática se tornaria uma coisa mais acessível e se tornaria não uma inimiga do aluno, mas uma amiga que daria a ele um conteúdo muito importante que ele não tinha na época, que era pensar, raciocinar. Que é justamente o que falta na gente. Se pensássemos, raciocinássemos, meditássemos, seríamos pessoas excelentes. Porque o homem não é só fórmulas. O que que tu queres mais de mim?

Marta: Eu quero saber do tornar-se professor de Matemática. Teve alguma influência?

Prof. Espedito: Teve, uma grande influência pra eu ser professor de Matemática. Diz que a ocasião faz o ladrão, pois a necessidade me fez professor de Matemática. Quando eu cheguei aqui pra João Pessoa, eu vim pra aqui pra fazer um estágio na Secretaria de Finanças do Estado, que eu tinha passado num concurso público pra Agente Fiscal, então eu vim pra aqui pra fazer o estágio de três meses. E nesse ínterim apareceu esse primeiro curso de professor secundário. Aí eu fiz, já pra ir ensinar em Pombal. Ser Agente Fiscal em Pombal e ensinar no Ginásio Diocesano de Pombal, porque eu tinha sido professor lá. Eu vim como indicação de

¹² DP – Departamento Pessoal.

¹³ Professor Yvon Luiz Barreto Rabelo.

Pombal, do Cônego Gualberto¹⁴, naquela época era do Colégio Diocesano. Aí, aqui, as coisas apertaram muito. Agora, o dinheiro que eu tinha era Matemática, porque eu tinha feito o curso. Como eu fiz o curso, eu tinha registro do Ministério de Educação.

Marta: Esse curso tinha um nome?

Prof. Espedito: Primeiro Curso para Professores Secundários de Matemática. Não lembro o nome dele não. Mas era aquele que, naquele tempo, era Seccional.

Marta: Que ano mais ou menos?

Prof. Espedito: Segundo semestre de 1965. Aí o que aconteceu? Esse curso deu-nos o registro de professor. E com o registro de professor eu tinha... era aberto para o Brasil inteiro, então eu fui. Deus escreve certo por linhas tortas. O coordenador do curso na Faculdade de Filosofia em 1965... Em 1966, João Agripino¹⁵ passou a ser o governador do Estado, o professor Manoel Viana foi ser o diretor do Liceu¹⁶. Como eu conhecia Mané Viana já do curso que ele era o coordenador e professor, fui falar com ele e ele me botou como professor. Me esqueci de um curso: é Economia, eu sou formado. O primeiro curso que eu tenho é Bacharelado em Economia, feito aqui na Paraíba. Feito aqui na Paraíba, viu? Depois foi que eu fiz Pedagogia.

Marta: Como o senhor avalia, naquela década de 1960, ser professor em João Pessoa?

Prof. Espedito: Olhe, eu lamento muito a vida dos antigos, inclusive a de papai e mamãe. Viveram muita penúria por falta das facilidades que hoje são oferecidas. Naquele tempo, havia muita dificuldade de professor de Matemática. Aliás, de professor em geral. Professor, em geral, não tinha não, era tudo emergencial. Tudo era feito na hora. Então, todo tipo de professor, sobretudo pra fora da capital, não tinha nada, era sempre “professores”, com as aspas assim, com o título de professor, mas que na realidade não tinha formação pedagógica. Não tinha nem formação de conteúdos, porque a Universidade funcionava só aqui. A Universidade só funcionava aqui em João Pessoa, não funcionava no Estado... O curso que

¹⁴ Padre responsável pela Diocese.

¹⁵ João Agripino Filho governou o Estado da Paraíba de 1966 a 1971.

¹⁶ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

tinha aqui e tinha em Campina Grande¹⁷ era de Engenharia, depois foi que surgiu Medicina já no ano de 1968 pra 1970. Não tinham outros cursos. Depois foi pra Cajazeiras¹⁸, muito depois. Então, era a carência mesmo de professores, havia uma grande necessidade. Um curso desse que nós fizemos, foi uma coisa rara, era *summa cum laudis*¹⁹ pra quem pôde fazer. Porque eram limitadas as vagas e era restrito só à capital aqui. Vinha um professor, por exemplo, de Catolé do Rocha²⁰; vinha um, outro, eu de Pombal; um de Sapé²¹; dois de Campina Grande. Era assim, foi que fizeram uma turma de trinta, e era assim. O que era um professor de Catolé do Rocha, um de Pombal e dois de Campina Grande, professor de Matemática? Não era nada. O resto não tinha formação nenhuma, nem tinha treinamento como nós tivemos aqui. Nós tivemos um treinamento bom. Tivemos aulas de Filosofia boa, com Manoel Viana. Então essa formação cresceu pra mim. Pra mim que não foi muito difícil porque eu já tinha Filosofia, mas pra quem nunca teve... Pra quem era funcionário dos Correios e veio fazer um curso aqui em João Pessoa ... Não tinha outra formação, só era correio, bater aquelas coisas dos Correios, foi um negócio muito diferente. A carência era grande, pela falta mesmo, e pela necessidade que surgia. Outra coisa: a população crescia. A população sempre crescia e sempre cresce. O analfabetismo era assustador e hoje em dia ainda é. Mesmo com tudo ainda é. Porque todo ano sobe o analfabetismo e, sobretudo aquele de retorno, aquele que o camarada termina o curso e não sabe de nada, tem que fazer de novo. Você termina o segundo grau e mal sabe assinar seu nome, porque você não tem conteúdo nenhum. Isso ainda tem muito em todo o Brasil, não só aqui em João Pessoa, na Paraíba. Chama de retorno: o camarada tem que voltar às origens pra começar tudo de novo. Eu digo isso porque eu tive uma formação altamente e profundamente humanística e altamente disciplinada, eu estudei em seminário. Por exemplo, a língua que eu mais estudei foi latim. Grego, alemão, francês, inglês, tudo eu tive que estudar. Matemática, Física, Química, Biologia, tudo eu tive que estudar. Porque eu estava ali para estudar. Era o dia todo e todo dia aquele estudo. Então quando eu saí fora, quando eu entrei no mundo – eu vivia dentro do Seminário – encontrei dificuldade pra me adaptar às realidades, vamos dizer, mundanas, como a gente chama. No Seminário a vida é bem diferente. Mas ao mesmo tempo eu pude me impor. Eu pude me impor pelo conteúdo que eu trazia, pelo conteúdo que trazia. Quando

¹⁷ Campina Grande – cidade do Agreste Paraibano.

¹⁸ Cajazeiras – cidade do Sertão Paraibano.

¹⁹ *summa cum laudis* – frase em latim que significa “outorga com louvor”.

²⁰ Catolé do Rocha – cidade do Sertão Paraibano.

²¹ Sapé – cidade do Litoral Paraibano.

cheguei em Pombal eu era um assombro, eu era o dicionário ambulante. Tudo o que perguntavam, eu sabia para aquela população. Tudo em História Antiga eu sabia. Posso ter me esquecido, por conta do correr do tempo. Mas, isso faltava, o humanismo faltava lá. Pro seu conhecimento, eu tinha disciplina, disciplina de viver. Por exemplo, latim para mim, o latim era prego batido e ponta virada. É como Matemática, leva você a raciocinar até o lugar certo. Então, eu tinha isso e tinha mais a disciplina alemã, porque estudei com padres alemães no tempo da Guerra. Isto tudo, depois, valeu para mim, como cidadão brasileiro pra chegar e me impor diante de uma fatia da sociedade, que chamávamos Educação, essa fatia em que eu vivia e aqui, todo mundo passava a me conhecer de um modo diferente. Eu, por exemplo, com dois anos de professor do Estado, fui logo escolhido pra ser diretor, viu? Eu digo isso porque vivenciono essa cidade ambiental de pessoas que pudesse assumir isto. Então eu assumi, passei oito anos como diretor. Eu fui convidado, naquele tempo não tinha concurso para seleção, eu fui convidado para ser professor da Universidade Federal. A razão, eu não sei. Aqui eu fiz seleção pra Escola Técnica, fiz seleção, e fui logo chamado, eu fui logo chamado. E quando eu cheguei aqui, trabalhei seis, oito meses, já me tiraram uma parte das aulas para eu assumir funções pedagógicas dentro da Escola. Eu fui muito tempo coordenador de ensino, depois fui o diretor do Departamento de Pedagogia e Departamento de Ensino eu passei dez anos aqui. Vice-diretor da Escola e depois Diretor da Escola. No Estado eu fui muito tempo da equipe de currículo, de currículo de segundo grau do Estado. Passei bem uns dois anos lá. Por quê? Porque era uma pessoa, vamos dizer, não quero me gabar, mas que sabia entrar e sair dos cantos. O problema é esse, que nós não tínhamos essas pessoas naquela época. Naquela época faltava muito. Aí foi que a Universidade Federal começou a evoluir, quer dizer, aqueles professores bons que nós tínhamos no Liceu, saíram todos do Estado e foram todos pra Universidade. Foram fazer o Centro de Educação. Centro de Educação, Filosofia, Letras e Artes, começaram a subir os três centros ali. Começaram a subir, sobretudo a parte de Filosofia, Letras, Artes, História, Geografia e Educação, o CE de Educação. Esses começaram a subir e se organizar e tomar corpo com a nova legislação. Foi daí que começou a crescer a Universidade e as Escolas Técnicas Federais. Todas tinham as suas dificuldades, todas: por professor, por mão de obra. Porque era difícil a gente recrutar pessoas boas pra assumir funções importantes dentro dos estabelecimentos de ensino. Era muito difícil.

Marta: O senhor falou que trabalhou com a Seção de Currículos no Estado, na Secretaria de Educação. Como era que era isso?

Prof. Espedito: Na Área de Currículos, nós preparávamos a listagem das disciplinas com as cargas horárias, com os objetivos, pra todo Estado na área de segundo grau. Era muito precário. E também aquelas partes que o Governo Federal queria que se introduzisse no segundo grau, a parte profissionalizante, que era a coqueluche do momento. A lei 5.692. Começou mais ou menos em setenta... acho que 1976 por aí assim... A lei já era antes, a lei já era antes, porque depois da Revolução houve a grande reestruturação e a 5.692 é fácil de você descobrir a data dela. A 5.692 era a lei do ensino secundário e profissionalizante, viu? Então nós trabalhávamos nisso. Agora eu sofria muito, porque eu trabalhava na Escola com o ensino profissionalizante e no Estado era precaríssimo, porque sempre foi precaríssima essa situação de profissionalizante. Eu não sei agora nesses anos depois, eu não sei porque me afastei muito, eu não sei. Mas nós trabalhávamos muito. Eu sei que a Escola Técnica Federal da Paraíba, com o professor Itapuan ²² e conosco subiu muito no conceito das Escolas Técnicas Federais, porque nós primávamos muito justamente por essa preciosidade do ensino bom, do ensino bom, de profissionais conscientes e dedicados. Nós pensávamos muito nisso.

Marta: Agora a gente vai conversar sobre o cotidiano do professor e sala da aula.

Prof. Espedito: *Cotidiana vilescunt*²³, é uma expressão latina que diz “Tudo o que é do dia-a-dia se torna vil, se torna sem valor”. *Cotidiana vilescunt*. Então, toda profissão quando entra na rotina, se ele²⁴ não souber se olhar, ele começa a relaxar. Ele começa a fazer seus trabalhos e vai guardando ao longo de quatro, cinco anos, aí vai ficando repetido as mesmas coisas, porque se tornou vil pra ele, se tornou sem prestígio, não tem mais o elã, o elã. Então o que acontece? É importante o estabelecimento de ensino, a Secretaria do Estado e o Ministério de Educação estarem muito atentos, muito atentos a valorizar o profissional que eles querem. Se você chegar, por exemplo, em qualquer uma dessas empresas aqui do Distrito Industrial²⁵, o funcionário trabalha pra morrer, é quase um escravo. Mas o patrão deles, o empresário, dá o maior apoio e a maior atualização possível. Para que ele esteja no pique da onda, na crista da onda, dos conhecimentos que ele precisa pra produzirem pra a empresa. No ensino..., no ensino..., no Serviço Público, isso não acontece. Você faz o seu curso de Universidade... Você está fazendo doutorado, mas quando você terminar e defender sua tese, então se você por

²² Itapuan Bôto Targino – diretor da Escola Técnica Federal da Paraíba de 1964 a 1983.

²³ “Às coisas do cotidiano não se dá importância”.

²⁴ Ele – o professor.

²⁵ Distrito Industrial – bairro da cidade de João Pessoa (PB).

esforço próprio não se primar a você mesma, vai ser esquecida pelo sistema. O sistema engole você e deixa você novamente na *vilescent*, no vil. Porque não se vê o profissional como ser humano, como pessoa importante, engajada numa área importante para produzir novos produtos importantes, que são cidadãos da sociedade. A gente não vê isso. Isso está faltando. Isso é falta de Filosofia, de conhecimento, de humanismo dentro dos estabelecimentos de ensino, dentro do sistema como um todo. Quando uma administração passa e chega outra, esquece tudo da anterior. O homem não é seccionado. Como pessoas humanas, não podemos nos seccionar diante de realidades que vêm e passam. Temos que continuar sempre crescendo. *Continuum* crescendo, no *continuum* crescendo. Isto falta na sociedade e sobretudo nos poderes públicos. Há interesses maiores particulares do que eu te fazer uma cidadã consciente, digna e prestigiada. Isso falta, nós não temos isso. Por isso temos essas filas imensas aí de mendigos que são os nossos irmãos brasileiros – nos banco do INSS, em todo canto aí. Por que? Falta dignidade. Não falta dignidade deles, falta dar-lhe dignidade. E isso falta no ensino. O ensino é mais instrutivo, ele não é educativo.

Marta: Como foi a sua atuação em sala de aula?

Prof. Espedito: Em sala de aula eu fui sempre humanista. Eu ensinei muito tempo na Universidade Federal e aqui, mas todos os meus modos na sala de aula, ou nos corredores ou..., todos eram observados pelos alunos, porque a todos eu dava dignidade, todos. Porque a coisa pior que a gente tem no convívio... Porque viver todo mundo vive, agora conviver você não escolhe, você tem que conviver com borra e coisas boas. Com a borra e com o filé. Você tem que conviver. Você tem que ter o modo próprio de conviver. Aí você se torna aquela pessoa que se enquadra como elo que liga não sei quantas engrenagens. Isso falta, falta educação. Educação não é fórmulas. O teorema de Pitágoras diz assim: “o quadrado da hipotenusa é a soma do quadrado dos catetos”. Educação não é isso. Porque nós somos pessoas variáveis, variáveis. Todos nós somos pessoas variáveis. Eu estou aqui conversando com você, mas ao mesmo tempo que chegar aqui mais três pessoas eu não posso dizer a mesma coisa que eu estou dizendo a você, eu tenho que me limitar ao palco que se me apresenta. A minha conduta leva-me a assumir outra postura. Não são duas caras, é a realidade que existe no momento. Pra todo mundo é assim. Por exemplo, eu estou sendo entrevistado e sei que está sendo copiado aí, gravado. Mas quando você chega na sua sala de aula, você como professora, você é o pedestal, mas quando você chega na sua sala pra ser aluna do professor que vai ser o seu coordenador de mestrado, você já tem outra maneira,

você não pode ser a mesma professora entrevistadora minha, nem a mesma professora que estava dando aula aos meninos do secundário. Não pode ser. Você é a mesma pessoa, a mesma personalidade, mas tem que assumir aqueles palcos que vão se apresentando a você. Então aí é onde você se mostra você, a sua dignidade se mostra aí. E quando eu era professor, tanto de Matemática, como de Organização e Normas, aqui na Escola, como de Legislação de Ensino e Estrutura e Funcionamento de Primeiro e Segundo Graus, na Universidade, eu sempre usei muito a Filosofia, que era justamente o que mais importava aos meus alunos. Essas duas expressões que eu soltei em latim, me dizem muito para o meu interior e, então, eu as traduzia na prática com eles. Eu nunca me esqueço que eu usava sempre camisa de malha assim com aba fechadinha, e depois de uns dois semestres, eu recebi um pacote lá na Universidade, com uma camisa dessas fechadas assim. Aí eu disse: “Porque vocês estão fazendo isso comigo?” Disseram: “Porque o senhor é nosso professor e seu gosto é sempre por essas camisas.” Eu era observado. Tenho um aluno que é médico. Ele fez uma representação aqui numa despedida dessa, e tudo o que eu dizia, o que eu fazia, todos os meus gestos ele reproduziu. Tudininho, pra todos os colegas ficarem sorrindo de mim aqui. Porque a gente é observado. Porque todo mundo é importante, isso é que a gente deve entender, todo mundo é importante. Agora, sua importância quem faz é você.

Marta: Ainda no cotidiano do professor. Como era que o senhor fazia assim, qual a sua forma de agir com o aluno que tinha dificuldade de atingir determinado conhecimento? Qual a sua prática? Como era que o senhor agia?

Prof. Espedito: Olhe, eu mostrava muito aos alunos, aos meus alunos, aquilo que eu fui e aquilo que eu era. Você está fazendo uma entrevista comigo aqui para um doutorado, mas eu sou filho de um agricultor. Um pedacinho de terra lá no sertão, onde eu arrastei lá meus pés com a enxada, muito mato daquele que a gente limpava, era aquilo a agricultura de subsistência. E lá em casa se saiu eu. Os outros ficaram. Exceto o caçula, depois de mim, que ainda me acompanhou, ainda conseguiu estudar um pouquinho e sair do pesado. O resto, morreu tudo lá. Nós éramos sete, cinco morreram tudo lá no lugar. Porque não ia pra frente, não estudava, não fizeram nada, não conseguiram nada. E eu devo tudo ao estudo. Eu devo tudo ao estudo. Se eu não tivesse estudado, eu estava acabado. Talvez já tivesse morrido lá no interior sem assistência nenhuma. Porque o estudo é quem faz o conhecimento, é quem dá a dignidade. Você sabe quem é você porque você estudou. Veja a sua aspiração, você quer apresentar uma tese de doutorado, quer dizer é o *supra summa*. O PHD, o pós-doutorado, isso

aí são filigranas da vida, mas o doutorado é a carreira final. A carreira final. E você sabe de onde vem, sabe quem é você e sabe o que você está atingindo. Você tem uma ambição sadia. Então isto, este despertar dessas dignidades é que falta à nossa população. Falta. Porque a gente oferece à população, através dos meios de comunicação, só bagatelas que não botam ninguém pra frente. E professor de Matemática precisa disso. Outra coisa, não é o de Matemática, é qualquer profissional, ele tem que se posicionar como pessoa que se tornou importante, por isso que ele é *proficere*. O verbo *proficere*, do latim, significa professar. Se por exemplo eu digo “Eu sou cristão, católico, apostólico, romano. Eu sou, de corpo e alma.” Mas se você é evangélica, para mim tem a mesma dignidade, se você é budista para mim tem a mesma coisa, se você é espírita, para mim é a mesma coisa, você é uma pessoa e você escolheu. Quando a gente escolhe a coisa, a gente passa a amar aquela escolha nossa e a deixar o resto pra lá. Não é que a gente se diminui, pelo contrário, a gente cresce. Porque a gente usou o único atributo que nós temos na vida, que chama-se liberdade, e essa liberdade lhe deu a oportunidade de você escolher. E você escolheu. Quando você escolheu, então você passou a amar aquela sua escolha. E aquela sua escolha é a sua convicção, e a sua convicção é a sua verdade, e a sua verdade é a sua conduta, o seu comportamento. Isso é que é a realidade da vida para quem quiser levar as coisas a sério. Então, atuar em sala de aula é a mesma coisa de você atuar num laboratório, numa clínica médica. É você fazer as coisas com seriedade. Saber que você está ali, primeiro de tudo porque você quer, porque você escolheu. Ou então, se você não quer vá pra outro canto. O latim diz: *Quidquid agis prudenter agas et respice fine*, “tudo o que você fizer, faça bem e olhe o fim”. Você tem que estar sempre olhando. Você não pode fechar seu horizonte, onde o céu e a terra se encontram. Aí não é o horizonte, todo mundo vê isso. Todo mundo vê esse mesmo horizonte, o céu e a terra se encontram, aí é o horizonte. Não. O homem tem uma coisa a mais, ele tem uma inspiração a mais, ele vai ao infinito. O nosso horizonte é o infinito, pra todo ser humano. Pra todo ser humano. Aí é diferente. Portanto, se você é profissional em qualquer área, então sua atuação tem que ser sempre de sublimação, sua e de alguém ou alguéns a quem você está dedicada. Porque não é o limite do horizonte que dá a sua riqueza, é o que está depois dele. “Os dias não entendem o que os anos não explicam.” Não é isso? Está certo? “Os dias não entendem o que os anos não explicam.” Então, é isso, é tudo... vai muito mais além. Essa beleza! “Os dias não entendem o que os anos não explicam.” É por isso que a vida humana é uma beleza, viu? A gente atua como qualquer profissional digno. Porque se você que está como profissional e se apresenta como digno, você transmite a dignidade aos outros. Aí você é um profissional.

Marta: O senhor pode falar dos materiais pedagógicos usados dentro da Matemática? Lembra como era o acesso a esse material, se tinha facilidade? Livros e outro tipo de Material.

Prof. Espedito: [gargalhada] Olhe, você ser professor no Brasil... no Brasil, em qualquer área, qualquer uma da vida, você tem que ser um artista. Mais que isto. Porque se tem pouquíssimos meios pra utilizar em sala de aula. Pouquíssimos meios. Você é quem tem que fazer a sua maneira própria de levar, ao seu aluno, a compreensão. Imagine o desnível intelectual que tem dentro de uma sala de aula. Já pensou? Ali todo mundo chegou... Vamos dizer, você está na primeira série do primeiro grau. Tudo bom! Todo mundo está ali. Mas ali dentro, naquela sala de aula, tem um menino que veio da favela lá do final da cidade; tem talvez o menino que veio do sítio, ali pra dentro; tem o filho da classe média, que em casa tem a televisão; tem o filho do mais abençoado, que além da televisão tem um instrumento que ele quer tocar, que ele quer aprender, tem o jornal, tem a literatura que ele pode acessar, tem os computadores que ele pode navegar e ver as coisas por fora e até mais apressado do que o próprio professor. Há professores que não têm todas essas condições não. Então, você está numa sala de aula que é uma miscigenação de formação. Isso é em todos os tempos. Hoje em dia é do mesmo jeito. Então, você como professor, primeiro devia ser muito bem assistido com tudo o que o ensino requer, todos os meios possíveis. E nós sabemos que não existe isso, existe é uma quimera no Brasil. Nem as Secretarias fornecem, nem o Ministério, nem os colégios particulares também fornecem aos seus professores. Não. Você é quem tem que se fazer. Então você vai fazer de um sabugo... Sabe o que é sabugo, não sabe? Da espiga de milho. Você vai fazer do sabugo um instrumento que diga àquele aluno uma mensagem que você quer passar pra ele. Vai passar daquele sabugo... tirar daquele sabugo alguma coisa que você vai passar pra ele. Isso é a arte do professor, a arte do professor. E o pior de tudo: é para que todos entendam. O menino do computador, certamente entendeu rápido e achou até cafona. Mas o menino que veio da roça, ele se enquadrou e você deu o significado que o elevou a mais do que ele estava na roça. Quer dizer, quando ele voltar para casa, ele já está acima, na compreensão dele, já está acima do pessoal de casa. Onde ele vai conviver, vai matar, vai matar o conhecimento. Eu vou dar um exemplo. Não sei qual é a sua religião.

Marta: Sou adventista.

Prof. Espedito: Adventista? Pronto você é adventista. Você faz um curso lá na Adventista, um curso religioso e sai de lá empolgada, até derrama lágrimas lá de emoção enquanto tal curso. Aí quando você chega no mundo, no mundo..., o mundo só tem paganismo. Então esse

paganismo começa a corroer você, a todos nós, começa a corroer a todos nós. Então, você teve três dias de evangelização e teve trinta anos de paganismo fora, que é onde a gente vive. A gente saiu da igreja, está no paganismo, tudo o que a gente encontra é dismantelo. Não resta dúvida que é. Então, que é que vai triunfar dentro da minha personalidade? A minha religião ou o paganismo que tá lá fora? Eu duvido muito que a minha religião não sofra, porque eu sofro disso. Eu sofro disso. Você vai sentir isso na pele. Assim são aquelas pobres criaturas que estão como expectadoras de vocês. Você começa a dar uma roupagem nova, uma roupagem nova àquelas pessoas e aquelas pessoas começam a se elevar. Mas ao mesmo tempo começa a se corromper lá fora. Porque a situação do professor é diferente do engenheiro. O engenheiro... O escultor esculpe a figura toda por fora, assim: pega um torno de madeira aí faz uma imagem, uma caricatura, pronto; ou uma pedra, você esculpe todinha. O professor não é assim. O professor não tem cinzel, não tem material sólido pra chegar e fazer, ele vai fazer isto dentro da outra pessoa, da outra pessoa, sem instrumento nenhum, a não ser a sua personalidade, a sua convicção pessoal e o seu conhecimento. Então se você transmite esse conhecimento que você tem... Olhe bem, se você transmite esse conhecimento que você tem para ele, pra seu sobrinho²⁶, com consciência de que você está falando honestamente e com a verdade, ele vai ser preso no conhecimento, o conhecimento vai segurar. Mas se você fizer do seu conhecimento apenas uma retórica de se apresentar muito bonita por fora assim e sem convicção interior, não vai fazer lá. Porque só o que fala à alma é a alma. Só a alma fala à alma. Então, o profissional quando chega na sala de aula, ou no palco, ou na clínica, ou no laboratório, ele tem que dar de si. Ele tem que se tornar aquilo pra que ele foi contratado e para que foi preparado a exercer. Se você não fizer com convicção íntima sua, você capitula. Nos primeiros anos você vai muito bem. Agora, vou dar um exemplo a você que é religiosa. No começo do cristianismo – chama-se a Festa de Pentecostes, está lá nos Atos dos Apóstolos – São Pedro fez uma pregação que converteu três mil num dia, está lá escrito. Eu estou só transmitindo, você sabe disso. Três mil num dia. Em 1600, Vieira, o padre Antônio Vieira, dizia de público, nos sermões dele: “Olha, houve um homem que no início do cristianismo, cheio do Espírito Santo...”, quer dizer, estava falando da realidade que estava nele, a realidade que ele estava sentindo “... ele converteu três mil pessoas de uma vez só.” Foi *pei buf, vapt vupt*. “Hoje...” diz Vieira. “... três mil padres fazem sermões por ali e não convertem uma. Por quê? Porque não falam a verdade.” Fazem retórica, fazem retórica... Também pode ser um pastor, seu pastor pode ser um homem santo... Falar a verdade cativa a pessoa. Aí vem outro e

²⁶ O sobrinho da entrevistadora, Adriel Macena dos Santos, estava presente manipulando a filmadora.

faz um discurso bem bonito e foi mesmo que não disse nada, aquilo é vazio, impressionou no começo, mas não ficou nada. Se você não for a sua intimidade íntima você nunca a abrange. Porque nós temos uma transcendência que é a verdade de Deus, absoluta, e há uma imanência dentro da gente que faz com que a gente transmita essa transcendência, a verdade pura, “Eu sou a verdade”, passa para uma imanência e eu passo essa imanência para os outros. Essa verdade relacional, para os outros. Aí eu sou o artista. Aquele artista que convence. Assim é o professor, é o médico, é qualquer um. Não sei se eu tô dizendo alguma coisa.

Marta: Claro que está sim. Então, segundo as perspectivas daquela época havia exigência para que a pessoa pudesse exercer o magistério? Quais?

Prof. Espedito: Havia. Olhe, sempre há exigências quando a gente vai exercer alguma coisa. Sempre haverá exigências. Vou botar a grande exigência do curso de doutorado. Você fazer isso que está fazendo. É uma exigência. Se não fosse isso você não fazia. Você não estava nem aí. Então, sempre há exigências e são muito rigorosas, muito rigorosas. Vamos dizer são... como é o nome? de fiscal, “fiscalescas”, mais ou menos assim. Elas são sempre em cima assim, exigentes, pedindo resultado. Mas, não se sabe pedir resultado de personalidade. A alma, só a alma fala à alma. Já disse isso nesse instante. Então você não pode medir o incomensurável. A gente não pode medir o incomensurável. Eu não posso medir a sua verdade; não posso medir sua verdade; não posso medir sua solidariedade; não posso medir sua ajuda; seu favor; não posso medir isso [amassa um papel], porque isso está fora da lei. Isto está fora dessas leis que os homens fazem. Porque isso é Jesus Cristo. E quem não aceita isso, Jesus Cristo, não pode saber esses segredos. Só Jesus Cristo transmite esses segredos. Por quê? Porque você faz por amor, por doação. Você faz por doação. Você está fazendo um mestrado pra melhorar de vida. Você vai ganhar mais alguma coisa no seu salário. Você já é professora de carreira. Você vai aumentar o seu contracheque. Isso é importante porque é uma ambição sadia que você está subindo. Por causa disso você deixou de mestrado e já está no doutorado, não é mais professor normal de graduação. Isso é importante pra vida. Porque a gente vale quanto pesa e a gente pesa quanto é. Então você não é aquela professora de graduação, era aquela professora de graduação, mas você doutora, você pesa mais. E você vale por aquilo que você é. Agora você vale essa altitude que você alcançou se transforma numa verdade que você vai viver. Essa verdade sim, essa é a que te dá o valor. Não está no valor dos homens, está no valor da sua intimidade, viu? Da sua intimidade. Por isso você sempre se imprime, pra você, porque aí você se encontra.

Marta: E as exigências do magistério?

Prof. Espedito: As exigências? São demais, são fiscalescas. Eu vou dizer a você, por exemplo, no serviço público, as exigências pedagógicas, quem faz são as instituições. O Ministério não faz. O Ministério quer saber se você recebeu uma verba gastou direitinho e pronto. Por exemplo, passei dez anos como diretor do ensino aqui, tive uma visita pedagógica, uma vez. Uma visita pedagógica não, uma visita que veio aqui e disse que era pedagógica. Nunca se fez avaliação nenhuma. Agora, eu passei oito anos como diretor, eu tive (oito vezes quatro...), pelo menos trinta e duas visitas fiscalescas do dinheiro que faço. Fora a prestação de contas que eu fazia. Eu só presto atenção nisso. Se o seu aluno aprendeu, aprendeu; se não aprendeu bem, quer saber onde aplicou o dinheiro. É diferente.

Marta: O senhor como administrador que foi, dá pra ter essas duas verdades.

Prof. Espedito: É, há diferença. A diferença é grande. Agora quando precisa de você lá, você vai e diz: Olha, é assim... é assim... é assim... Isso a gente faz no estabelecimento. Como, por exemplo, aqui na Escola, nós fizemos as Normas Didáticas – e eu sei que ainda seguem muito delas aqui –, mas fomos nós que fizemos aqui com o professor Itapuan. Nós fizemos o esboço e entregamos ao procurador. O procurador, pronto, transformou em lei, na Escola, e o diretor assinou como disciplina.

Marta: A gente consegue essas normas?

Prof. Espedito: Deve conseguir. No Departamento deve conseguir. Documento importantíssimo, documento importantíssimo. Foi quem disciplinou a Escola todinha, foi isso. A realidade é essa.

Marta: Como naquela época se discutia o ensino da Matemática?

Prof. Espedito: Olhe. Naquela época. O ensino, em geral, toda vida foi difícil. O ensino da Matemática era difícilimo. Por falta de... Não era de conteúdo, porque a disciplina que tem mais conteúdo é a Matemática. De todas as disciplinas, a que tem mais conteúdo é Matemática. Agora nós não tínhamos, não tínhamos, uma esquematização e objetivos, de regras que nos levassem a como traduzir isso. Porque nós não tínhamos mesmos não. A coisa era muito paupérrima, muito paupérrima. Hoje em dia ainda é muito deficiente, imagine você naquela época. Eu estou falando de 1968 a 1975 por aí assim, que foi a vigência que eu

ensinei Matemática. Era muito difícil, praticamente nós fazíamos o planejamento anual, os professores de Matemática, e cada um seguia o seu, e cada um seguia o seu. Seu modo de avaliar, seu modo de acompanhar os alunos, seu modo de facilitar o aluno a aprender alguma coisa, isso cada um fazia. Havia uma diferença imensa entre um professor e outro, havia, muito grande. Porque era uma avaliação individualizada por cada pessoa. Não tinha nada a oferecer não.

Marta: O senhor indicaria outras pessoas para eu conversar sobre essas coisas?

Prof. Espedito: Oh, as minhas pessoas são essas: José Soares, professor da Escola, você já está com ele aí; Ceciliano; Yvon, Yvon Rabelo. Esses três, esses três é o que indico. São pessoas que eram mais chegadas a mim e que eu sabia que eles eram sérios nessa área de Matemática.

Marta: Como era a ação do governo referente ao ensino, na década de 1960?

Prof. Espedito: Vamos dizer assim, muito se fala e pouco se diz. Muito se fala e pouco se diz. Sempre que há movimentos políticos, se oferece muito, o ensino, o pobre e a infraestrutura, é essa que dá mais fruto, que dá mais fruto. E a saúde, tem a saúde e a segurança que acrescentaram já mais no fim. Mas que na realidade, na realidade, falta muito, falta muito para o ensino. Não é para o ensino, que eu não quero que ensine nada não. Eu quero que eduque, eduque. Se do Ministério de Educação, da Secretaria de Educação e do Departamento de Educação, fizessemos esforço para educar, não precisava muitos livros pra se editar não, pra se fazer conteúdo. Porque hoje em dia tudo é conteúdo. Mas todos estão despidos do principal conteúdo, que é a formação do homem. Isso é que falta: a formação do homem. Eu estou dizendo a uma pessoa, que agora estou identificado com ela, que você tem uma formação religiosa. E você sente o choque quando sai de sua casa ou de sua igreja, pra dentro da sociedade, pra dentro da Universidade, você sente o choque. Do modo como agem as pessoas. Porque as pessoas não têm que ser domesticadas não. A gente domestica o bruto, o animal, as pessoas a gente educa. Porque a pessoa, quando a gente passa a educar, ela começa a assumir uma postura de ser vivente, numa realidade tal que ela tem que absorver aquilo e repassar para outro. O animal não repassa nada. O animal desde que nasce é a mesma coisa. Mas nós temos que levar em consideração isso, nós somos uma pessoa missionada. Toda pessoa humana é missionada. Ela está em missão. Então todo mundo é importante, na sociedade, todo mundo é importante. Agora a gente se esquece desses valores intrínsecos lá

do íntimo da personalidade. Eu tenho medo, por exemplo, de ir daqui pra casa. Eu tenho medo de chegar em casa. De noite eu não posso chegar em casa. As minhas filhas não me deixam eu chegar em casa de noite, eu tenho que ir com o carro dela que bote dentro do apartamento porque o meu carro fica no prédio vizinho, por falta de garagem e eu não posso vir a pé cem metros, com medo. Por que eu vim com medo? Por falta disso. Vamos dizer, você vê uma pessoa caída na rua, aí você se condói, você que é religiosa. Você se condói, vai lá, mas chega lá, não é, era um engodo, era um assalto que estava pronto pra você. E esses crimes que tem tudo por aí, essa indústria de droga, isso tudo é falta de formação. Por quê? Porque o homem se desvalorizou a um ponto tal que, desvalorizou-se, perdeu a personalidade. Porque *persona*, aquela palavra *persona*, donde vem personalidade, é a pessoa e pessoa só existe quatro pessoas no mundo. Só existe Deus, como pessoa, o Anjo, o Cão e nós homens. Só existem essas quatro pessoas no mundo. O resto tudo é criatura. Nós, exceto Deus, tudo é criatura, mas, dessas criaturas, três são *personas*. O resto tudo é criatura. Nós nos tornamos só criatura, a pessoa lá fora, você não, você tem formação religiosa. Mas você é *persona*, você assumiu um objetivo de vida. Você sabe, mas a pessoa lá fora não sabe, só sabe olhar daqui pra baixo [indicando com a mão na testa]. E desde que ela toque, ela agride. Porque ela não tem uma convicção que a eleve à dignidade de pessoa. Você se animalizou. O homem quando se animaliza, é pior do que os outros animais. Daí aquela expressão: bestialidade – que homem faz atos sexuais piores do que os animais, faz pior que os animais, a bestialidade, né? Então falta isso, criar isso. Oh meu Deus, é o que dói mais em mim! É o que dói mais em mim! É por exemplo, eu chegar aqui e me entender com você, você ter uma profissão e eu ter outra, mas nós nos entendemos porque nós somos humanistas e porque acima de nós tem um órgão superior que nós chamamos Deus. Então esse Deus une a mim a você e você a mim. Não importa o modo da farsa que você vê de Deus, do caminho que você escolheu dele. Ele é o caminho, eu sou um, você é um caminho. Então, um caminho seu, um caminho meu, vai para o caminho que é esse Deus. Aí é outra coisa. É uma coisa bem diferente de qualquer... Eu estou falando numa linguagem que você entende, mas noventa e nove, vírgula nove por cento do que está lá fora não entende o que eu estou dizendo a você. E eu estou dizendo isso a você porque você é religiosa. Se não, eu já tinha cortado essa entrevista.

Marta: Já tinha cortado... Estamos no final, faltam duas. Quero saber se teve algumas alterações significativas no método, materiais, legislação, no ensino da Matemática.

Prof. Espedito: A legislação quando vem, ela vem pra todo mundo, é uma só, a legislação. Os materiais é que são escassos. Para alguns são mais fáceis. Por exemplo, para a área social, é muito mais fácil. Até são mais maneiros, você compra um globo terrestre, já tem um grande pacote de informações de um mapa... Então é fácil oh! Pra Matemática é mais difícil, porque Matemática requer, como requer raciocínio, requer lógica, então a gente tem que criar instrumentos que levem o raciocínio da pessoa à lógica, à lógica. E essa lógica requer instrumentos pequenos que às vezes você precisa dar forma neles, que está tudo desmantelado, você dá forma, pra você criar o raciocínio daquele quebra cabeça. É como se fosse um quebra cabeça. Matemática sempre leva a isso, a você descobrir, descobrir uma solução. Não é como você estudar Geografia, não, ou História, não. A Matemática leva você a descobrir soluções. Como Física, como Química também, quer soluções. E pra essas soluções, o instrumental é muito fraco. Pelo menos na minha época, eu estou falando da minha época. Hoje em dia não, tem muitas coisas, muitas coisas boas já feitas aí. Mas já estão feitas. Por exemplo, você chega e desmonta um corpo humano todinho feito em pedaços de gesso, já está todo prontinho, eu chego e encaixo todinho, sai o corpo humano todinho. Você pega uma esfera e tira as partes dela todinha e mostra pronto, ela é assim, agora é assim. O cérebro, você chega nos consultórios, tira as partes todinhas e diz: olhe aqui. Sim, é muito fácil, mas não é isso. Não é isso a questão do homem. A questão do homem é o por quê isso? Isso eu estou vendo. Eu estou vendo, você está de óculos, eu estou vendo. Mas como é o óculos? Os óculos. Como são os óculos? Então tem que ver isso aí. Não é o “quê?” é o “por quê?” Por que é que eu me comporto dessa maneira, saudável, com respeito a você? E por que é que eu chego ali e levo um trancão? Por quê? Por que é que eu evito toda palavra de baixo calão e chego ali e o cabra diz: “Isso, aquilo, tu desse essas risadas todas, o que é isso?” Essas coisas é o que pesa. Então, os instrumentos, os instrumentos de você raciocinar Matemática, não são instrumentos difíceis não, não. São instrumentos humanos. Agora são instrumentos que antes de levar você a raciocinar Matemática, você racionar você, você como pessoa. O que é que eu sou? Tem até a expressão “*cogito, ergo sum*”. Não sei se eu já lhe falei isso, que Descartes usou para a Matemática Moderna dele. Essa expressão não é de Descartes, ele usou no século XVI. Essa expressão é de Santo Agostinho no Livro *De civitate Dei*. Quando Santo Agostinho estava saindo do maniqueísmo e se convertendo ao Cristianismo, ele usou isto: *cogito ergo sum*. Por que é que eu penso? Ora, se eu estou pensando, então eu sou alguma coisa. Porque o animal nem se preocupa com isso. Agora eu estou preocupado porque eu estou pensando. Então o difícil não é o instrumento de você levar não, é você preparar a pessoa, preparar o ambiente intelectual, emocional das pessoas a aceitar a verdade que quer transmitir como verdade,

como verdade que você está convicta, porque só a convicção faz isto. Então, você pode fazer uma professora vir lá do interior, que não tem formação nenhuma, ela pode dar um show porque ela é uma pessoa altamente, altamente doada daquele dado que ela faz. Ela está se introduzindo dentro de você. Introduzindo-se dentro de você porque é dela a doação dela. E o amor é que faz isso. Não há nada, não há nada no mundo que equivalha ao amor. Nada edifica como o amor. Você vai ser doutora, se Deus quiser. Mas se seu doutorado não lhe transmitir uma cota de doação plena, eu tenho isso, eu sou doutora, agora eu quero esse doutorado pra transmitir esse doutorado, as verdades que eu consegui nele. Transmitir a alguém sem pedir de volta. Aí é onde está, se você fizer isso, pra nós católicos, você é uma santa. Pra vocês também são os salvos. Porque salvo não é dizer: Abraão, Isac e Jacó. Não é isso. Isso não é ser salvo. Deus de Abraão, Isac e Jacó. Isso não é ser salvo. Salvo é você fazer o que Jesus fez, se doar aos outros, de graça, gratuitamente. Ir até as últimas consequências, até o fim, até quando não puder mais. Aí sim, isso aí é que é instrumento de educação, é instrumento de você ensinar Matemática, Física, Química, Biologia, o que você quiser. Porque você pode terminar o seu doutorado, mas se você for egoísta, for vaidosa, for intragável com as pessoas, porque você se encheu de vaidade porque é doutorado, então o seu doutorado não vale o que a professora primária lá do interior da Paraíba ensina. Porque ele não transmite nada, destrói. É mesmo que uma bomba atômica. Você fez um doutorado e foi uma bomba atômica dentro do estabelecimento, porque você não deu nada. Você é aquela intragável dentro do estabelecimento. Agora se você se doar de corpo e alma, disser “Não, eu cheguei a isso!” Pronto, daqui pra frente não tem mais. Pós-doutorado, isso é besteira; PHD, isso é besteira. São requififes demais. “Mas eu sou uma professora de carreira, titulada, no ponto mais alto. Agora eu quero transmitir isso de corpo e alma a quem não tem e a quem precisa”. Aí está certo, aí você é uma doutora. Você é uma doutora, não é doutora do ensino, é doutora humana. Está bom?

Marta: E nesse momento quero que o senhor diga algo sobre essa entrevista.

Prof. Espedito: Essa entrevista, a primeira coisa que trouxe pra mim foi uma pessoa que eu pouco conhecia e se tornou amiga minha porque me identificou, me identificou muito com você. Você sabe quem eu sou e eu sei quem você é, mais ou menos. Você não me revelou, foi aos poucos assim. Eu me sinto enriquecido. Toda vida que eu consigo ser compreendido por alguém, eu passo a pertencer ao patrimônio daquele alguém. Aquele alguém se tornou, se tornou patrimônio meu. Eu não posso, por exemplo, passar mais por você e não conhecer.

Isso é importantíssimo pra quem é místico, religioso, que acredita nesses pagos lá de cima, né? Quem aqui tem e não tem nada disso, não vale nada. Mas para mim isso é importantíssimo. Outra coisa, me aproximou muito. Você se aproxima muito de mim. Mais do que ele, que ele ficou calado, mas que ele estava ali me observando com aquele negócio [a filmadora]. Mas você ficou mais em diálogo comigo. A entrevista pra mim foi enriquecedora. Sei que eu disse muita besteira, viu? Mas são as coisas que carrego dentro de mim. Isso chama-se “meu arquivo”. Meu arquivo pessoal. Desse arquivo eu vivo. Eu vivo. Porque eu vivo uma verdade absoluta. Chama-se Jesus Cristo. Essa verdade é que me faz tudo o mais. Não tem lei, não tem coisa, não tem nada, tem Jesus Cristo, mas por Ele eu me pauto. Eu me pauto. E então, o que digo a você, digo como diria a Ele na mesma hora, como eu diria com a mão em cima da bíblia. Porque essa é a minha profissão. Pra mim, você é uma daquelas, vamos dizer assim, uma daquelas lutadoras que hão de vencer. Vamos dizer assim porque você tem o que deixar para os outros. Não carregue pra você em nada, viu?

3.3. Prof. Levino Augusto de Carvalho

ILUSTRAÇÃO 7 - Prof. Levino Augusto de Carvalho na área de sua residência.



FONTE: Arquivo nosso.

Professor Levino e eu fomos contemporâneos no IFPB¹. Mesmo depois de sua aposentadoria, por vezes nos encontrávamos pelos corredores daquela instituição. Assim, quando aprovada para o doutorado lhe falei que pretendia entrevistá-lo. No dia 23 de abril de 2010 conversei, por telefone, com a sua esposa, professora Maria da Salete Figueiredo de Carvalho, mas não pude conversar com o professor Levino. Voltei a telefonar no dia 24 de abril de 2010 (sábado) quando agendei a entrevista para o dia 26 de abril de 2010 (segunda-feira) às 20 horas na sua residência em João Pessoa (PB). Ele lecionou Matemática para o ensino secundário na década de 1960. A entrevista, que durou 38min24, foi realizada numa área colada à sala onde pessoas estavam assistindo à televisão. Percebem-se algumas interferências do som da televisão tanto na gravação de áudio quanto na gravação de vídeo. Mesmo com um semblante impassível, o professor nos deu a entender que tinha satisfação em ser entrevistado.

¹ Tal instituição passou por várias fases evolutivas: Escola de Aprendizes Artífice (1909); Liceu Industrial (1937); Escola Industrial de João Pessoa (1942); ETEPB – Escola Técnica Federal da Paraíba (1960); CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999); IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2009). Nossos professores-colaboradores se referem a esta instituição ora como “Escola Industrial”, ora como “Escola Técnica”, ora como “Escola”.

Marta: Nesse momento o senhor vai cuidar de sua apresentação.

Prof. Levino: Meu nome é Levino Augusto de Carvalho. Levino é um nome que quase não existe aqui em João Pessoa. É o nome do irmão de meu pai, ele morreu na Amazônia, naquela época da borracha. Eu coloquei também esse nome no meu menino aí, é Levino Augusto de Carvalho Júnior. Tenho três filhos, um na Austrália; Aluísio, formado em Publicidade e Propaganda, trabalha; e tem um na Polícia Federal, em Alagoas. O que mais? Nascimento foi 10 de janeiro de 1937, 73 anos. Nasci aqui em João Pessoa mesmo, no bairro de Jaguaribe, na rua Vasco da Gama, número 480. Estudei o Primário no Grupo Santo Antônio², logo aqui juntinho em Jaguaribe. Também no Grupo Dom Pedro II³, lá nas Trincheiras⁴. Somente esses dois. Depois aí eu fiz o ginásio no Solon de Lucena⁵, nas Trincheiras, que hoje não existe mais. Fiz a segunda e a terceira série. A quarta série eu fiz no Liceu de Cruz das Armas⁶ e depois o Científico fiz lá no Liceu⁷, na época de dona Daura. Era muito pesado o ensino naquela época. Fiz o primeiro ano e o segundo ano, no terceiro ano eu fui para o Clássico. Terminei o Clássico e fiz o vestibular. Um ano, não passei, no outro fiz de novo e passei. Fiz Economia. Terminei Economia em 1970, entrei em 1967 e terminei em 1970. Também Salete [sua esposa] terminou nesse mesmo ano.

Marta: Como aconteceu de ser professor de Matemática?

Prof. Levino: Olhe, eu nunca pensei na vida ser professor. Eu passei um ano e seis meses no Egito, no Canal de Suez. Nós fomos em 1957 e voltamos em 1958. Lá no deserto no Egito, na época da guerra... daquela *Guerra dos Seis Dias* que houve entre Egito e Israel. Eu era da tropa da ONU. Fui como soldado brasileiro, aqui no 15⁸. Cheguei no 15, dei baixa e fui. Foi até uma mera coincidência logo de eu ir, tinha uma turma de 20 pessoas num lado assim e tinha 20 de outro pra ir, aí disse: “Esse pessoal aqui... que está aqui vai... vai hoje.” Eu estava no meio. É o destino mesmo. “Rapaz, a gente tem que se preparar pra ir... coisa e tal...” “Então vai amanhã, vocês se preparem que amanhã vai.” Nós embarcamos, fomos para

² Grupo Santo Antônio – hoje extinto.

³ Grupo Dom Pedro II – hoje extinto.

⁴ Rua das Trincheira em João Pessoa (PB).

⁵ Ginásio Solon de Lucena, antiga escola em João Pessoa, hoje extinta.

⁶ Cruz das Armas – bairro de João Pessoa (PB).

⁷ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

⁸ 15 RI – 15º Regimento de Infantaria Motorizado em João Pessoa (PB).

Recife, passamos um tempo lá em treinamento, pegamos um navio e fomos pro Egito. Foi em 1957, mais ou menos em maio de 1957. Voltei em 1958, quando reiniciei os estudos no Solon de Lucena, na segunda série ginásial. Fiz segunda série e terceira série, e fui pro Liceu em Cruz das Armas. Nessa turma lá de Cruz das Armas, na quarta série, na época só terminou parece que foi oito pessoas dessa turma. Era pesado o ensino na época. Depois eu fui pro Liceu Central. Cheguei lá fiz o primeiro ano. Teve professor como Pimentel⁹ que era um grande professor de Matemática. Ainda está vivo. Fiz o primeiro ano e o segundo ano, mas no terceiro ano estava tão pesado numa prova que eu digo “Vou pro Clássico.” O Clássico era mais maneiro. O pessoal do Clássico tinha Filosofia, História, Geografia, num tinha muita Matemática, nem Física, nem Química. Era muito pesado. Terminei o Liceu fui e enfrentei o vestibular. Primeiro eu fiz Filosofia, não passei. Fiz Economia, passei e terminei em 1970.

Marta: Mas, como se deu o ser professor de Matemática?

Prof. Levino: Sim, professor de Matemática. Foi o seguinte: eu não pensava nunca ser professor de Matemática. Eu estava no Ponto Cem Réis¹⁰ e a dado momento apareceu um camarada com uma equação do segundo grau, daquela literal. Botei pra ordenar direitinho, chegar àquele discriminante pra depois chegar à fórmula, botar a fórmula pra resolver. Num instante eu fiz a equação. Já estudava Matemática, bem assim... por lazer. Ele diz: “Rapaz não queres ensinar não?” Digo “Aonde?” Disse “No Underwood¹¹.” Lá num colégio que tinha lá na Duque de Caxias¹², colégio pago, particular. No outro dia eu fui, ele me apresentou lá ao diretor. Pronto, eu comecei a ensinar. Depois eu fiz o curso da CADES¹³. Fiz o curso da CADES e depois fiz suficiência¹⁴ em Campina Grande¹⁵. Fiz esse curso em Campina Grande. Depois do Underwood, eu ensinei lá no Liceu. No Liceu não fui ensinar Matemática não, fui ensinar Inglês. Aí um amigo meu me apresentou ao diretor do Liceu, não estou lembrado..., ele era até um professor de Química que me apresentou a ele e fui lecionar em Jaguaribe. Foi

⁹ Prof. Severino Ramos Pimentel – um dos professores entrevistados para esta pesquisa.

¹⁰ Ponto dos Cem Réis – nome conservado desde que, antigamente, era o ponto de parada do bonde cuja passagem custava 100 réis.

¹¹ Escola Comercial Underwood – antiga escola em João Pessoa (PB), hoje extinta.

¹² Duque de Caxias - rua da cidade de João Pessoa (PB).

¹³ CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, instituída pelo decreto nº 34.638 (14/11/1953), para a formação emergencial de professores secundários.

¹⁴ A Lei nº 2.430 (19/2/1955) conferia aos aprovados no exame de suficiência, o registro de professor do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de licenciados por faculdade de filosofia.

¹⁵ Campina Grande – cidade do Agreste Paraibano.

quando apareceu o concurso da Escola, 1968. Eu e Espedito¹⁶ fizemos o concurso da Escola. Passei. Eu e um amigo meu que a gente estudava junto, hoje ele é engenheiro, Monteiro. Fui chamado, porque acho que morreu um professor lá, houve um desastre e ele morreu. Abriu essa vaga e eu entrei. Bom, eu ensinei em 1968 e me aposentei em 1994. Em 1994 foi quando você entrou?

Marta: Não, eu entrei em 1992. Mas em que ano estava ensinando no Underwood?

Prof. Levino: Underwood? Eita! Sabe que é difícil eu saber? Não dá não. Deixe eu ver... 1960... espere aí... 1958... 1959... 1960... Mais ou menos uns 1960, década de 1960, 1961.

Marta: E esse professor Pimentel?

Prof. Levino: Pimentel era professor de Matemática. Ele era engenheiro e lecionava no Liceu. Foi muito bom professor.

Marta: Ele foi uma das pessoas que lhe influenciou?

Prof. Levino: Não gostava muito de Matemática não. No primário eu era um péssimo aluno de Matemática. Eu vim gostar quando estava na quarta série ginásial lá no Liceu em Cruz das Armas. Tirei uma nota bem baixa e o professor era José Soares, o que lecionou na Escola. José Soares e também aquele professor de Música, Maurício, que ensinava música também. Será Maurício o nome dele? Ele tinha um coral. Ele era também professor de Matemática. Pronto, eu fiz a quarta série e tirei uma nota bem baixa na primeira prova, então eu falei com ele “Por favor, como é que faz pra gente melhorar?” Ele disse: “Olhe você pegue o livro de Ari Quintela.” Eu tinha o Ari Quintela. Não sei se você conhece Ari Quintela... Eram os quatro volumes: primeira série, segunda série, terceira série e quarta série. Daí eu meti o pau pra cima e pronto..., comecei a aumentar a nota e fui um dos primeiros lá da turma. Tinha uma prova oral no fim do ano e uma escrita. A escrita foi com José Soares, a oral foi com Maurício. José Soares colocou nove lá, Maurício colocou dez. Quer dizer, na final, praticamente, eu me reabilitei em Matemática. A partir daí, pronto... comecei a estudar Matemática, fui pra Escola, fiz o curso, ano de 1968, foi em maio de 1968 que eu entrei na Escola. Não me lembro o dia que eu entrei na Escola.

¹⁶ Prof. Espedito Pereira – um dos professores entrevistados para esta pesquisa.

Marta: O senhor falou da CADES.

Prof. Levino: O curso da CADES é um cursozinho pra lecionar. A gente fez. Fomos pra Campina Grande, fizemos esse curso lá. Tinha vários, todo ano tinha. Até era aquele professor que leciona lá no IPÊ¹⁷ ainda. Ah meu Deus! Não estou lembrado.

Marta: Ceciliano Vanderlei?

Prof. Levino: Não, não. Ceciliano deu aula para a gente em Campina Grande, de Matemática. Era outro professor que fazia engenharia também... Não, Ceciliano era do curso de Matemática.

Marta: Esse curso que a CADES dava, não tinha aqui em João Pessoa.

Prof. Levino: Era orientação... Não, não... era um curso que fazia pra ensinar aos professores, reciclar. Depois teve suficiência. Eu fiz pra lecionar o segundo grau na Escola. Eu tive que fazer o exame de suficiência. Eu entrei na Escola sem ser formado em Matemática, apenas estava me formando em Economia, mas Economia tem Matemática Superior também. Minha formação é Economia, Ciências Econômicas. Eu entrei na Escola com o curso de Economia. Foi fácil entrar, hoje não entraria mais, só entra formado. Mas eu fiz o teste de suficiência. Fiz eu e aquele menino..., ele tinha um cursinho aí, que morreu agora, que era espírita... Como era o nome dele mesmo? Que era bem famoso aqui... Ele fez comigo. O cara colocou 20 problemas de Geometria no Espaço. Então a turma disse “É de lascar mesmo!” A prova foi isso. Teve a parte de didática, que eu já tinha, não foi preciso fazer, fiz só a parte de Matemática. Passei. Pronto. Na Escola lecionei o segundo grau. Peguei turma de Mecânica, Estradas, no fim, peguei as turmas de Eletrônica, aquela turma estudava muito. Botava problema difícil, o cabra fazia. Sempre botava na prova um problema que ninguém fazia. Tinha vez que botava um que a turma rodava pra resolver. Mecânica era um pessoal bagunceiro; Estradas meio fraquinho também; Saneamento também era fraco; melhor era Eletrotécnica e Eletrônica.

Marta: Como era naquela época ser professor em João Pessoa?

¹⁷ UNIPÊ (antigo IPÊ) – Centro Universitário de João Pessoa (universidade católica, desde 1971).

Prof. Levino: Olhe, não posso nem lhe dizer nada assim porque tinha um certo valor o professor, na época. Inclusive eu, quando lecionei no Underwood, eu coloquei numa prova uma equação do segundo grau que a raiz não era exata, raiz de 45. Os cabras não conseguiram resolver e fizeram um abaixo assinado bem grande pra me botar pra fora. O diretor pegou. Havia isso, tinha um bocado de gente lá que era filho de médico, tinha filho de Asdrubal e outros caras mais que agora não lembro. Fizeram um abaixo assinado, mas o diretor não aceitou não. A gente ganhava pouco, ganhava muito pouco na época, mas dava pra ir levando. Quando entrei no Liceu, depois na Escola, melhorou mais a remuneração. Eu preparava minhas aulas sempre em casa. Sempre, para minhas aulas, eu pesquisava. Tenho uma biblioteca aí, tem mais de oito estantes aí abarrotada de livros. De Matemática eu tinha muita coisa, muita coisa mesmo. Eu tinha o livro de Ari Quintela, de Osvaldo Sangiorgi, Carlos Galante, consegui num sebo. Tudo livro antigo. Mas eu usava mais Ari Quintela. Eu preparava minhas aulas aqui, foi na época em apareceram os filhos e eu me dedicava muito a preparar as aulas em casa, me dedicava muito mesmo, assim..., demais mesmo, em questão de aula. A gente usava apostila pra dar aula. Determinantes, Matrizes, Análise Combinatória, tudo isso eu fazia apostila para os alunos. A turma gostava muito das aulas, sabe? Gostava muito. Inclusive teve um fato lá interessante, que era Amelinha. Aquela baixinha que os alunos chamavam ela de Amelinha. Ela disse que vinham os alunos, tudo correndo. “Pra onde esse pessoal vai correndo assim?” “Vai assistir aula do professor Levino, ficar na frente logo.” Porque na sala de aula, eu dava aula de Matemática, mas também conversava muito, todos os assuntos. Conversava sobre discos voadores, que eu gostava muito e ainda gosto pra estudar. Saúde... O que eu lia – eu lia muito, hoje ainda leio muito –, com a leitura que eu tinha, eu jogava em sala de aula pra os alunos e a turma gostava. Tem o caso de Gutemberg que foi aluno meu, ele hoje é professor da Universidade. Ele tirou um zero, praticamente um zero – parece que botei meio ponto numa prova –, ele chegou em casa e chorou que só, tinha tirado quase um zero em Matemática. Ele disse que graças a esse zero, hoje é o que é. Ele é professor de Matemática. Ele é professor de Filosofia na Universidade, mas leciona Matemática e também Química. Ele está na Universidade. Nunca mais eu o vi. Mas ele diz que foi graças a mim que ele hoje é o que é. Tem caso assim de aluno que gostava de fazer a prova pelos outros. Agora mesmo eu tive aí na Honda, fomos pra comprar um carro. Primeiro eu fui na Promac. O rapaz que trabalhava na Promac hoje ele está na Honda. Ele disse: “Professor Levino, oh... aconteceu um negócio lá, que eu não sei se o senhor está lembrado.” Eu não estava mais lembrado disso. Ele fez uma prova pra outro aluno e eu peguei e puni. Ele quase perdia o ano porque fez isso, mas depois... Ele disse: “Olha professor, eu não tenho

raiva do senhor de jeito nenhum não.” Porque na época ele fez isso pra ajudar o amigo dele. Teve esse caso. Tem outros casos também. Tem o caso também de uma pessoa que eu estava assistindo uma palestra lá na Escola, ele já era formado, ele lembrou e disse “Olha...” Ele gostava muito de curiosidade Matemática. Ele disse: “Oh, tem um professor aqui na Escola que sempre, em sala de aula, ilustrava as aulas...” Eu gostava sempre de ilustrar as aulas. Pegava o teorema de Pitágoras, na parte de Geometria. Eu me dediquei muito à Geometria. Fui lecionar Geometria, tive que estudar, estudar muito mesmo. Até tem uma apostila de Geometria. Quem tem é o diretor da Escola¹⁸, é uma relíquia, ele diz, essa apostila que ele tem de Geometria. Tem outro aluno também: tem um caso que me assaltaram aí em Tambaú¹⁹, e apareceu um rapaz, Davi. Hoje ele é médico, foi quem me ajudou lá. O cara arrebatou a minha carteira e saiu correndo, ainda bem que ele jogou fora e acharam. Eu ia dizendo, ele tem também essa minha apostila, guardadinha como relíquia mesmo. Não tem jeito... Como eu estava dizendo, eu sempre ilustrava as aulas. Ia dar teorema de Pitágoras, falava sobre Pitágoras, quem era Pitágoras, que era filósofo. Eu gostava muito de Filosofia também, lia muito Filosofia e ilustrava as aulas, sabe? Quanto aos livros, eu utilizava muito Ari Quintela e aquele Gelson Iezzi. Tenho uma coleção dele, uma coleção de dez volumes se não me engano. E tem outro também que não estou lembrando o nome.

Marta: Quais, na época, as exigências para o magistério.

Prof. Levino: Nem me lembro disso sabe? Eu sei o seguinte: eu entrei na escola só com esse exame, quer dizer, com a prova que eu fiz no concurso, e tinha o curso de Economia, foi o que facilitou... A CADES foi mais uma reciclagem que a gente fazia. É, me lembro que quando entrei no Underwood eles me mandaram logo pra Campina Grande fazer esse curso lá, pra melhorar o ensino médio. É que lá a gente tinha aula de Matemática, Pedagogia, tudinho lá no curso da CADES. Na época, era o Augusto Simões, daqui de João Pessoa, quem fazia os cursos da CADES. Era promovido pela Secretaria de Educação. Ele comandava. Eu fiz. Augusto Simões era uma espécie de secretário.

Marta: Nesse período, sobre o ensino da Matemática, o que ficou gravado? O que ficou mais na mente, como professor de Matemática, sobre o ensino de Matemática? Quais eram as preocupações? Onde se discutia? Em que local havia discussões?

¹⁸ Reitor do IFPB – João Batista de Oliveira Silva (diretor do CEFET de julho de 2006 até janeiro de 2009 e reitor do IFPB de janeiro de 2009 até hoje).

¹⁹ Tambaú – bairro da cidade de João Pessoa (PB).

Prof. Levino: Na Universidade tinha também, uns cursos de Matemática. Eu fiz vários. Lá, como professor, eu participava. Fui da Matemática lá. Isso na Universidade, na UFPB²⁰. Não sei se ainda existe lá. Mas acho que, cursos assim de reciclagem, fiz vários.

Marta: Então os ambientes de discussões eram nesses cursos?

Prof. Levino: Eram esses cursos mesmo.

Marta: E as ações do Governo em favor do ensino secundário?

Prof. Levino: Ações? Na época, não sei. Não tenho ideia disso não.

Marta: Em que níveis de ensino o senhor já lecionou?

Prof. Levino: Colégios. Não, aqui em João Pessoa eu lecionei em alguns colégios também, lecionei no Pio XII²¹, no Underwood e... só esses colégios. Tinha outro no bairro de Jaguaribe que acabou, não estou lembrado do nome. Mas eu lecionei mais no Underwood, nesse Pio XII eu só lecionei pouco tempo, um mês.

Marta: E as alterações significativas que ocorreram na época? Metodologia de ensino, materiais, legislações... teve alguma mudança que marcou?

Prof. Levino: Marcou? Não, teve não, teve não. O ensino era esse mesmo, né?

Marta: Como era a sua forma de dar aula?

Prof. Levino: Olha, teve um aluno meu que ele é PHD em Física. Dizem que ele, agora, a cabeça dele deu a... começou agora se voltar pra Bíblia, deixou tudo e voltou-se pra Bíblia. Encontrei com ele, disse: “Levino, eu fiquei atordoado no primeiro dia de aula. Porque quando você chegou no primeiro dia de aula e disse: *Um tijolo pesa um quilo mais meio tijolo, quanto pesa um tijolo e meio?*” Se você faz isso em sala de aula, na entrada... Já no início das aulas eu fazia isso. Ele ficou atordoado. Disse: “Rapaz oh, eu não pude tomar nem pé, eu vi que não sabia nada de Matemática quando vi o senhor com um problema desse.” Ele vinha do interior pra Escola e sentiu esse impacto [risos]. Também gostava de botar sempre uma frase no quadro. Era: Deus é igual a luz que é igual a amor. Uma equação, uma

²⁰ UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

²¹ Colégio Arquidiocesano Pio XII.

igualdade. Deus é igual a luz é igual a amor. Eu lia muito também. Tem uma prova de que dois é igual a um, que é um sofisma. O cara coloca $A=B$, multiplica A por A e B por A , depois subtrai B^2 , desce, no fim $2=1$. Estão pensando que sou louco na Escola por estar falando que dois é igual a um...

3.4. Prof. José Soares de Andrade

ILUSTRAÇÃO 8 - Prof. José Soares de Andrade numa sala de sua residência.



FONTE: Arquivo nosso.

Colegas do IFPB¹, professor Espedito me informou que o professor José Soares (aposentado) tinha lecionado Matemática no ensino secundário. No Departamento Pessoal da instituição constava José Soares de Andrade e José Soares. Por não saber qual deles eu procurava, escolhi o primeiro, mas depois procurei também o outro. Forneceram-me o número do seu telefone, liguei, e a entrevista foi agendada (no dia 14 de maio de 2010) para o dia 17 de maio de 2010, às 10h30, na sua residência em João Pessoa (PB). Naquele momento, cuidou de ensinar o que suponha ser desconhecido para mim. A entrevista durou 1h06min33. Sua esposa, professora Terezinha Pereira Pinto de Andrade, poderia ter sido uma colaboradora-depoente, mas rejeitou veementemente o pedido que lhe fiz. Durante a transcrição percebi que o barulho provocado por crianças e adultos dificultou um pouco, mesmo usando a gravação de áudio e de vídeo.

O professor José Soares de Andrade indicou o professor Severino Ramos Pimentel e foi gentil em conseguir, para mim, o telefone e endereço dele.

¹ Tal instituição passou por várias fases evolutivas: Escola de Aprendizes Artífice (1909); Liceu Industrial (1937); Escola Industrial de João Pessoa (1942); ETEPB – Escola Técnica Federal da Paraíba (1960); CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999); IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2009). Nossos professores-colaboradores se referem a esta instituição ora como “Escola Industrial”, ora como “Escola Técnica”, ora como “Escola”.

Marta: Professor Soares, este é o momento para a sua apresentação.

Prof. J. Soares de Andrade: Nascimento: 29 de setembro de 1936, no distrito de Riacho dos Cavalos², na área de Catolé do Rocha³, nesse Estado. Iniciei meus estudos num Grupo Dutra⁴, naquela época, numa comunidade chamada Contendas. Depois eu estive em Catolé. Fiz o então exame de admissão, próprio da época, no Ginásio Diocesano Seridoense, em Caicó⁵, no Rio Grande do Norte. Concluí o ginásio no Colégio Estadual da Prata, em Campina Grande⁶, em 1954. Em 1955 eu fui para Natal onde fiz o Curso Científico no Colégio Estadual do Atheneu Norte-rio-grandense⁷, conhecido como o Atheneu, colégio estadual de lá. Como nós temos o Liceu⁸ aqui, lá tem o Atheneu. Em 1959 eu vim para João Pessoa e fiz o vestibular de Engenharia Civil, para uma Escola⁹ que estava ainda surgindo. Terminei meu curso em 1963, a terceira turma da então Escola de Engenharia que hoje é Centro de Tecnologia. Como estudante de Engenharia, eu comecei a ensinar Matemática – mesmo, formalmente, em classe, colégio e tudo – quando eu cursava o quarto ano da Escola. Então ensinei Matemática em 1962, 1963, no então Colégio Lins de Vasconcelos. Foi um colégio tradicional aqui de João Pessoa, hoje não existe mais, o Colégio Lins de Vasconcelos. Em 1963, terminando meu curso, ingressei no DER¹⁰ e fui trabalhar como chefe da residência rodoviária do DER, em Patos¹¹. Patos nessa época já tinha o Colégio Estadual. Um dos primeiros colégios estaduais fora da área de João Pessoa. E então, lá eu ensinei em 1964, 1965, 1966 e 1967. Lá, por quatro anos, ensinei Matemática e Física para o segundo grau, que no tempo chamava Científico. Ensinei sempre no Científico. Em 1968 eu vim para João Pessoa, ensinei um ano

² Riacho dos Cavalos – cidade do Sertão Paraibano.

³ Catolé do Rocha – cidade do Sertão Paraibano.

⁴ Um texto do professor José Soares de Andrade, ao término de sua entrevista, esclarece a respeito do Grupo Dutra.

⁵ Caicó – cidade da região do Seridó Norte-rio-grandense.

⁶ Campina Grande – cidade do Agreste Paraibano.

⁷ Colégio Estadual do Atheneu Norte-rio-grandense – fundado em 03/02/1834 (antes, portanto, do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro), pelo Presidente da Província Basílio Quaresma Torreão, também seu primeiro diretor-geral. Disponível em: <http://atheneu.norteriograndense.vilabol.uol.com.br/hist.htm>. Acesso em 17.dez.2010.

⁸ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

⁹ O Vocábulo “Escola” aparece isolado no texto, ora com Escola de Engenharia, ora como Escola Técnica Federal da Paraíba.

¹⁰ DER – Departamento de Estradas e Rodagem.

¹¹ Patos – cidade do Sertão Paraibano.

no Liceu, também Matemática no Científico. E em 1969 fui pra Escola e comecei a trabalhar na área técnica profissional de Engenharia propriamente dita.

Marta: Como foi o tornar-se professor de Matemática?

Prof. J. Soares de Andrade: Acredito que eu tinha uma vocação. Eu sempre gostava de ensinar, gostei muito de ensinar. Naquela época, professor de Matemática era difícil, mesmo em João Pessoa. Os cursos não existiam – os cursos de formação de Matemática –, a Escola de Engenharia estava chegando, nem todo estudante de Engenharia, por um processo normal, gosta de ensinar, como hoje acontece. Mas aqueles que tinham mais vocação, eu não digo nem aptidão, que tinham mais vocação, se dedicavam. E eu fui substituir um colega em fim de ano, para fazer as provas dele em 1961, aí fui convidado em 1962 e fui até me aposentar em 1994.

Marta: Teve alguma influência de outros professores seu, de alguém?

Prof. J. Soares de Andrade: Não. Eu sempre, me perdoe a modéstia, era visto como um aluno que tinha um certo potencial para as Ciências Exatas. Tanto é que eu no Ginásial, modéstia a parte, fui um excepcional aluno de Latim. Tirei 10 em Latim até não querer mais. Tirava 10 brincando, exatamente porque a associação lógica da Matemática com a Análise Lógica ou Sintaxe, como queira, são coisas mais ou menos parecidas. Naquele tempo, era mais próximo ainda porque as coisas ainda eram mais abstratas. Então você começar a entender Análise Lógica na Língua Portuguesa, que a matriz de tudo é o Latim com suas declinações e aquela coisa toda que não cabe aqui comentar... Mas eu sempre me achava bom, ainda hoje eu acho. Tem um neto aqui que eu me divirto. Eu tenho uma série de livros matemáticos, ainda dou uma passeadazinha nas “*pobabilidades*” como dizia meu professor [risos]. Minha esposa também era professora de Matemática nessa mesma época. Nós temos aí algumas edições de livros, mas já são mais modernos. Agora, dos livros da Matemática do então ginásial, que é depois da oitava série, da oitava não, da quinta, minha esposa têm alguma coisa aí, “*bíblios*” dessa época, mas eu mesmo não tenho, nem caderneta. E de plano de aula, disso não se falava muito. A gente aprendia Matemática pra vestibular e também na Escola de Engenharia com o objetivo de você ter uma formação Matemática e lhe capacitar a estudar as matérias do Ciclo Básico da profissão, que todas elas são ligadas à arte de medir e de comparar. A gente, de chuva pra frente, media tudo [risos].

Marta: Como foi o ser professor em João Pessoa na década de 1960?

Prof. J. Soares de Andrade: O que eu posso dizer é o seguinte, ser professor tinha uma coisa que podia ser fundamental, que devia ser fundamental, mas não era tão estimulante. Ensinei porque eu precisava de dinheiro pra fazer o meu Curso de Engenharia, porque eu tinha um emprego em Natal e deixei quando vim pr'aqui, deixei tudo pra fazer meu Curso de Engenharia, então eu tive que ensinar. Ensinei muito. E então o ensino de Engenharia – oh, perdão – o ensino de Matemática me serviu como fonte de renda. Embora que eu não me sentisse muito estimulado, eu não tinha muito gosto pelo dinheiro que eu ganhava não, eu tinha gosto porque eu gostava de ensinar Matemática. Naquele tempo a gente ensinava muito, era muito rígido, era muito cheio de teoremazinho, muito cheio de coisa, de demonstração, praticamente não se inferia nada, tudo era na base do teorema, na base da demonstração, na base da consequência, na base do corolário. Corolário e também os postulados. Postulados de Euclides, não sei o quê de uma reta, do ponto... Eu gostava muito. Enfim, eu digo que eu ensinei mais Matemática porque gostava. Embora que fosse um gosto útil porque me serviu muito, me serviu muito porque na época eu tinha a minha fonte de renda. Papai não era rico, eu tinha minha fonte de renda pra continuar meus estudos e me manter na Escola de Engenharia.

Marta: E nesse ensinar, o que lhe causou alegria? Qual estratégia usava para atingir os alunos com dificuldades e fazer com que eles adquirissem o conhecimento?

Prof. J. Soares de Andrade: Bom, primeira coisa, para nós que fizemos um curso científico, fizemos um vestibular de Engenharia, fizemos Engenharia, a não ser que você tivesse algum potencial natural, mas normalmente, vamos dizer, essa metodologia didático-pedagógica, não nos era ofertada e nem a gente também buscava. A gente tinha que fazer uns cursos da CADES¹² ou coisa desse tipo, que era apenas em rápidas pinceladas.

Marta: Dá para falar um pouquinho mais desse curso, depois a gente retoma sobre o seu cotidiano?

Prof. J. Soares de Andrade: Pois não. Os cursos da CADES eram feitos para formalizar a capacidade daquele que era admitido e que já tinha conteúdo, mas que não tinha nenhuma

¹² CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, instituída pelo decreto nº 34.638 (14/11/1953) (BRASIL, 1953), para a formação emergencial de professores secundários.

formação pedagógica ou coisa semelhante. Havia como que uma tolerância do Ministério, digamos assim. Porque pela carência de professor na região, então o que é que eles faziam? Eles faziam aqueles cursos, chamavam CADES. É uma sigla, não sei o que é. Eu acho que havia, vamos dizer assim, um consenso da parte do Ministério que, de qualquer forma, também não devia ficar o professor totalmente leigo na arte de ensinar, nas Ciências pedagógicas ou coisa desse tipo. Tinham os cursos de Pedagogia que formavam, mas na área de Matemática praticamente não tinha, porque não tinha curso de Matemática Pura aqui na época ainda.

Marta: Fez quantos desses cursos da CADES?

Prof. J. Soares de Andrade: Acho que fiz bem dois, ou três. Eles eram ministrados aqui em João Pessoa. Eu me lembro muito bem de um, o último que fiz, eu já estava em Patos, foi feito na então Faculdade de Filosofia ali perto do Liceu. Era uma semana, a gente passava uma semana. A gente vinha e passava a semana todinha.

Marta: Quem eram os professores que davam as aulas? Lembra de algum?

Prof. J. Soares de Andrade: Não lembro não. Não lembro mesmo.

Marta: E professor Ceciliano, ele ministrou alguma parte?

Prof. J. Soares de Andrade: Não, porque Ceciliano é mais jovem do que eu. Ceciliano entrou na Escola no ano que eu saí. Ceciliano e Yvon vão dar uma informação muito boa à senhora porque eles tiveram alguma iniciativa na área da Matemática Moderna, coisa desse tipo, porque também eles foram daquela equipe que criou o então chamado Colégio Universitário¹³. Acho que a senhora já ouviu falar alguma coisa a respeito disso.

Marta: Professor Martinho estudou lá. A CADES favoreceu a atuação em sala de aula?

Prof. J. Soares de Andrade: É, o espírito da CADES era dar uma formação de cunho pedagógico para quem já tinha o conteúdo da disciplina e pretendia ensinar, era esse o objetivo. O Ministério fazia isso, eu acho que, com muita sabedoria, porque estava diante de uma situação de fato. Quer dizer, professor de Matemática, de Física, de Química, de

¹³ A Lei nº 4.024 (20/12/1961) fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta lei, o § 2º do Art. 46 e o § 3º do Art. 79 dispõem sobre a terceira série do ciclo colegial e sobre a instituição de Colégios Universitários destinados a ministrar o ensino à referida série (BRASIL, 1961).

Desenho, nessa área, era difícil porque não tinha uma formação específica. E fazer o quê? Já era um estágio de evolução porque antes disso se ensinava sem nada mesmo, porque tinha o conteúdo. Aqui, essas coisas melhoram um pouco quando se criou a Escola de Engenharia, porque aí o pessoal que se dedicava mais um pouquinho para o vestibular, quando aprovado, ficou por aqui. Então a oferta de professores, apesar de, digamos assim, com pouca experiência, mesmo, de ensinar a matéria específica a que ele se propunha, mesmo assim...

Marta: Voltando agora ao cotidiano do professor. Sala de aula. Alegrias, tristezas, o que incomodava mais? Algum jeitinho especial pra atingir aquele aluno que tinha dificuldade?

Prof. J. Soares de Andrade: Tinha. Olhe, eu sempre fui um professor que tinha um ponto de vista que eu achava muito importante. Inclusive eu dizia muitas vezes ao meu aluno: “O importante não é o professor, o importante não é o aluno, o importante é o fato de haver um certo número de pessoas aqui reunidas querendo aprender e alguém como professor, com a obrigação de ensinar.” Então com isso o que é que acontece? Vamos dizer, em termos de compreensão, de autoridade, ou coisas assemelhadas. A gente não tinha aquele negócio de o professor entra, o aluno se levanta, essas coisas não existiam. Devo dizer que realmente eu era um pouquinho acessível. Nunca fui muito arrogante, não. Sempre a gente detectava um aluno que tinha uma dificuldade, nunca fiz questão. Mesmo assim, eu acho que foi uma coisa mais espontânea, uma coisa que eu via com mais naturalidade. Partindo daquele princípio que “alguém queria aprender e alguém estava ali para ensinar”, então essa premissa era muito importante e muito indutiva para esse aspecto, de você entender que você não era um deus e que você devia ir ao encontro do aluno. Logicamente não tinha esse recurso da metodologia pedagógica ou coisas assemelhadas, mas só o fato de você ter boa vontade, o fato de você aquiescer, e o fato de você querer encontrar isso... Isso eu vivi muito na época em que eu ensinei disciplinas técnicas de formação na Escola Técnica. Porque aí você vai ensinar uma disciplina como Mecânica dos Solos a um jovem de 15 anos, não é fácil. Você tem que renunciar a muitas e muitas e muitas coisas, para que você desça lá da sua honraria, se você acha que tem, e vá ao encontro do aluno. Eu sempre fui dessa tese de encontrar, mesmo sem, digamos assim, renunciar a uma rigidez. Eu acho que o índice de abstração na época era um pouco alto. Primeiro porque você não tinha essa formação; segundo porque as próprias editoras não eram tão ricas de material, de equipamentos que pudessem fazer livros ilustrados, com mais ilustrações; e terceiro porque não havia também, assim, tempo. Quer dizer nós tínhamos o científico, ou o ginásio, do primeiro ao quarto ano, para fazer aquele *bô bô bô*,

aquela coisa. Hoje não, meu neto aqui, com 10 anos, já está quase ensinando o Teorema de Pitágoras pra gente [risos]. Cada professor, no meu entender, mesmo naquela época, abordava o assunto com uma complexidade que ele via, por um processo natural que é toda estrutura psíquica profissional que cada um tem. Então um aborda mais simples, outro aborda..., um fala mais, outro fala menos. Eu, por exemplo, tinha uma coisa que sempre foi muito característica minha: nunca dava aula sentado, nunca me lembro de ter dado aula sentado, me sentava só para fazer a chamada e coisa desse tipo, depois começava, enchia o quadro, uma vez, duas e ia. Mas eu entendo que, digamos assim, a gente enquanto professor ensinava de forma mais abstrata. Eu até acredito que, para o aluno da época, fosse mais difícil de aprender do que hoje, com os livros, com a orientação, com as pedagogias que se tem. Possivelmente nós fizéssemos assim a disciplina ser um pouquinho mais difícil para o aluno. Por que mais abstrata, por que mais rígida, por que mais dos teoremas, por que mais não sei o quê? E depois também tinha outra coisa que a gente fazia, o índice de problemas era muito grande. Não problemas assim de dificuldades, mas problemas de resolução de problemas. É isso que eu quero dizer. Certo? Então era muito comum a gente sair atrás de tudo o que era livro daquele nível, a gente resolvia todos os problemas de todos os assuntos que encontrasse. É claro que os alunos não acompanhavam isso. É claro. Não vamos dizer que os alunos sabiam, que 100% ou 75% dos alunos fosse capaz de resolver todos aqueles problemas: não eram. É normal, não adianta a gente querer... Mas assim, em resumo é isso.

Marta: Nas escolas que já lecionou, ensinou no ensino fundamental ou no ensino médio?

Prof. J. Soares de Andrade: Ensinei mais no ensino médio, todo tempo. Primeiro no Lins, 1962 e 1963, depois em Patos foi 1964, 1965, 1966 e 1967. Foram quatro anos. No Liceu, ensinei um ano: 1968. Olhe, eu devo dizer à senhora o seguinte: não por restrição, não por deficiência de professor ou deficiência de instalação, mas eu noto que a gente, não sei se porque, de qualquer forma as coisas já caminhavam, as universidades estavam chegando, as coisas estavam mais se abrindo, mas de qualquer forma, com todo o respeito que eu tenho ao colégio onde eu comecei, eu ainda acho que, em termos médio de aprendizagem, o mais baixo ainda foi o Lins. Nada pejorativo, nada de prejudicar, mas isso que eu digo, eu acho assim... Isso, agora eu digo, a evolução em prática foi melhor aqui no Liceu. Eu tive uma turma, inclusive Rosilda foi minha aluna nesse tempo, e o índice de aproveitamento de ingresso na universidade foi muito grande. E mesmo no colégio de Patos também, que eu ensinei, o índice de aproveitamento para a universidade era muito alto. Naquele tempo, sem cursinho, mas

havia um bom professor de Biologia, um bom professor de Química, um bom professor de Português, eu ensinava Física e Matemática. A gente formava uma equipe que a gente colocava aluno na universidade, aqui e em Recife, de brincadeira. Muito, muito aluno, era tudo de Engenharia e Medicina, fazia direto, tranquilo, aqui e em Recife.

Marta: Então tinha uma metodologia de ensino. Tinha uma forma para fazer com que essa turma assimilasse esse conhecimento.

Prof. J. Soares de Andrade: Tinha, né, professora? Tinha. Agora, eu não sei explicar à senhora. Porque, honestamente falando o que eu digo, isso, não vamos dizer que fosse empírico, mas vamos dizer que fosse... tinha muita coisa de intuitivo.

Marta: Se tinha um método intuitivo, então o senhor poderia falar dessa intuição, sua ou, então, lembrando de algum colega seu... o que se comentava?

Prof. J. Soares de Andrade: Não sei se esse diagnóstico que vou dar é perfeito. Mas, por exemplo, no Colégio Estadual de Patos, nós tínhamos um professor e diretor, era o Monsenhor Manoel Vieira, muito conhecido. Era um educador. Que plena convicção! Um homem dedicado à Educação. Na época que trabalhei lá, eu era engenheiro, tinha dois médicos e mais uns dois ou três advogados. Era realmente um conjunto de professores bons. Eu acredito que havia uma série de fatores que se harmonizavam. Primeiro, a feliz coincidência de uma congregação de professores. Um conjunto de professores homogêneo em termos de responsabilidade, em termos de conceito social da cidade, em termos de conceito profissional, em termos de conceito familiar. Nós éramos uns dez ou doze professores. Isso contribui, né? Segundo, cada um tinha a sua experiência, a sua intuição, vamos dizer, de criar alguma coisa, pouca, porque tanto o colégio, como a mentalidade, como a época, não era de criar. Mas de qualquer forma se fazia alguma coisa. Mas eu quero dizer que o que nós tínhamos de fundamental importância nesse contexto, era o suporte dado, pelo assim... aquele clima psíquico-pedagógico, vamos dizer, que a diretoria do colégio criava. E aquilo tinha como resposta alunos também eufóricos, alunos também entusiasmados, alunos também destinados, preparados para participar. Aquilo então era um conjunto assim, vamos dizer, complexo, mas tinha um grau de homogeneidade grande, cada um no seu papel. O diretor no seu papel, o alunado no seu papel, o professor da disciplina no seu, mas tudo harmônico. Então era um... Nesse aspecto, o colégio era muito bom, tanto é que eu digo: se reflete, nós colocávamos alunos nos cursos de Engenharia e de Medicina em Recife e aqui,

tranquilamente. Muitos. E não tinha cursinho não, eles saiam só com a gente. Agora, também os professores... É o que eu digo: “ter além de”. Não só de conteúdo, mas também sentiam, assim, uma responsabilidade e até certo entusiasmo mesmo. Porque a remuneração não era tanto, cada um tinha aquilo como um valor agregado não tão expressivo em relação à sua renda total. No meu caso, digamos assim, o colégio me pagava 15% da minha renda, então... Já como profissional, talvez nem isso. Mas havia sim esse entusiasmo e realmente buscava-se alguma coisa em enriquecer o que o livro trazia para que o livro texto fosse predominante, a influência do livro texto era muito grande.

Marta: Que livros? Que autores? Que materiais pedagógicos? Porque o senhor falou que o livro texto era muito importante...

Prof. J. Soares de Andrade: Que livros? É, os livros... Em relação à hoje, eles não tinham nem praticamente comparação, porque não tinham o advento da informática, não tinham advento de fazer curvas e desenhos, e cores, e textos, e destaques de letras, isso tudo. Agora, o que havia eram alguns autores que tinham uma abordagem mais complexa, ou seja, eles faziam o mesmo assunto um pouquinho mais aprofundado. Por exemplo, vamos dizer assim: problemas sobre equação de segundo grau. Uma vez a pessoa aprofundava mais uma coisinha, o outro mais, e outros eram mais suaves. Mas se a senhora me perguntar assim: “Em termo de exposição, em termo de redação dos autores...”. Não havia muito, eu não alcanço que tenha havido muita diferença não, praticamente era uma coisa bem homogênea entre os diversos autores. Naquele tempo a gente tinha quem? Ari Quintela, Manoel Jairo, e nesse tempo não tinha, mas eu vou dizer um nome que a senhora nunca ouviu nem falar, Jácomo Stávale, foi bem da década de 1950, era um autor de Matemática, ele tinha um detalhe, não tinha resposta dos problemas. Então eu passei pelo Jácomo Stávale. Tinha um que chamavam quatro autores, eu não sei se a senhora viu esse, eu sei que era Roberto Peixoto... *O Homem que Calculava*, como era o nome dele?

Marta: Malba Tahan.

Prof. J. Soares de Andrade: Não, era Malba Tahan, mas o nome... isso é um pseudônimo. Eram quatro autores, um é Roberto Peixoto, depois teve muitos livros de Analítica. Mello e Souza, não? Júlio César de Mello e Souza, Eu não me lembro quem eram os outros dois, mas eram quatro autores. Jácomo Stávale já estava ultrapassado a essas alturas. Tinha também um professor do Paraná, Algacyr Munhoz, era outro professor. Mas já pra frente, os livros que

predominavam mesmo eram dois: o Ari Quintela e o Manoel Jairo. Manoel Jairo Bezerra. Sabe qual é?

Marta: Que o pessoal chama até o Jairão¹⁴. Parece que era isso.

Prof. J. Soares de Andrade: Ele tinha até um livro que era condensado, o curso completo num tomo só.

Marta: E o acesso a esse material, era fácil? Como era que o professor conseguia esse material pra ir para sala de aula?

Prof. J. Soares de Andrade: Bom, professora, honestamente falando, em termos de material, digamos assim, para enriquecimento, praticamente não tinha não. Agora, o acesso aos livros era nas livrarias mesmo, a pessoa normalmente comprava. Eu sempre fui meio de... gostei muito de ter meus livros. Hoje não, porque a gente vai tendo problema de espaço, se muda para apartamento. Depois teve uns livros, por sinal de um paraibano, que ele era professor – acho que era da AMAN¹⁵, escola militar – que era Darcy Leal de Menezes, era *Abecedário da Álgebra*¹⁶. Ele fez dois volumes, um correspondente ao ciclo do ginásio e outro correspondente ao ciclo segundo grau, entra a parte do segundo grau todinha, inclusive Séries. Porque naquele tempo, no segundo grau a gente estudava Derivadas, Limites e dava um pouquinho de integralzinha. Tinha umas integralzinhas pra despertar, a gente dava pra os meninos, Derivada então a gente dava tudo [com ênfase]. Derivada de ponta a ponta. Aí depois aquela lei com as curvas: máximo e mínimo; inflexão; não sei o que lá, aquelas coisas todinhas, a gente fazia aquilo tudinho. O aluno comprava na livraria. Mas o acesso, assim como o livro tá agora, com enriquecimento didático... Primeira coisa: não havia nenhuma estrutura do colégio não havia nenhuma. Esse pessoal de apoio, de apoio didático-pedagógico, isso não existia não. Se você um dia quisesse fazer uma ilustração qualquer, uma coisa, não tinha não. O grande instrumento era giz e quadro-negro mesmo. Também o aluno gostava, o aluno até estudava mais um pouco. Mas eu gosto muito de citar esse exemplo de Patos porque houve assim um conjunto, como digo à senhora, de fatores que convergiram e que se harmonizaram, porque tinham que convergir: o professor, o aluno e a diretoria da escola têm que convergir porque todos estão fazendo a mesma coisa, têm que convergir, e havia uma

¹⁴ Na verdade, chamam Bezerrão.

¹⁵ AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras.

¹⁶ Publicado pela NOBEL, na década de 1970.

harmonia. Quer dizer então, dentro do conceito da ética e de conceito também de colégio de Educação Pública, era um colégio muito bom nesse aspecto. Foi muito dinâmico, os alunos eram muito estimulados, eu não sei também se porque era do interior, porque o Colégio Estadual de Patos, praticamente, foi um dos pioneiros em termo de descentralização. E até acho que no início da década de 1960, por aí, a Educação Pública no Estado se reduzia ao Colégio Estadual. Eu me lembro muito bem, eu estudei 1953, 1954 no Colégio Estadual da Prata em Campina Grande, que foi o primeiro colégio, fora o Liceu, no Estado. Foi inaugurado em 1953, lá em Campina Grande. Em Campina Grande a educação gravitava muito em torno do Pio XI, daquele grupo de Viana, a família Viana, Padre Emílio, Manoel Viana, que ainda hoje não sei se ainda ensina na universidade, mas foi professor da universidade muito tempo. Era a família pioneira dessa parte de educação básica lá em Campina. Então, o Colégio Estadual de Patos tinha isso, esse elã.

Marta: Quais eram as exigências para o exercício do magistério?

Prof. J. Soares de Andrade: Foi aquilo que eu falei a senhora. Na época, como a oferta de professores, sobretudo nessas disciplinas Física, Química, Matemática, Desenho, era uma coisa muito pequena, o Estado, no seu conceito constitucional, praticamente reconhecia e permitia que você ensinasse. Então, pra que ele não ficasse à margem do processo e nem impedisse também uma situação que, de fato – era de fato mesmo, ou seja, ou pegava aquele pessoal ou não tinha –, então, o que eu me lembro que a gente fez em termo de didática foi a CADES. CADES, só CADES.

Marta: Sobre o ensino da Matemática mesmo, tem lembrança de algum evento, algum acontecimento, alguma tomada de decisão sobre o ensino da Matemática, nesse período?

Prof. J. Soares de Andrade: Não. Eu me lembro que eu já estava em Patos quando surgiu o Colégio Universitário, o pessoal de lá, notadamente Ceciliano, eu me lembro que eles tinham alguns recursos, assim, complementares, pra ilustrar. Eu me lembro que tinha um esquemazinho do Sistema de Base, Numeração, não sei o quê. Agora, que eu tenha feito e que eu tenha criado, estimulado ou contribuído, eu diria à senhora que não. É o que eu digo, assim, que praticamente foi uma coisa intuitiva. Agora, também com isso não significa dizer que não tenha havido, que eu vivesse todo o horizonte, todo o universo de ensino da Matemática naquela época, até porque eu tinha outra profissão. Apesar de eu ensinar muito tempo, mas tinha dupla atividade e, na realidade, a minha atividade principal já era a atividade

de Engenharia. Quer dizer, eu não vivia, nem vivenciava totalmente. O meu índice de ocupação com a área de professor não era tão grande. Eu participava assim de alguma coisa, desses cursos de CADES. Mas também na época não tinha muita...

Marta: Onde discutir o ensino da Matemática?

Prof. J. Soares de Andrade: É, não tinha. Não tinha, exatamente por isso, porque o grande fator que desabrochou, e que levou a isso a se expandir e chegar ao estágio que tem, foi o alcance da universidade. Quer dizer, não só porque se criaram universidades em todas as capitais praticamente, mas também porque se enriqueceram os cursos, os cursos foram muito enriquecidos. A oferta de curso para formar A, B... Então, na área de Educação, chegamos ao ponto, já na década de 1970, eu acredito, de ter o Centro de Educação. Centro de Educação como a área da Saúde, como outro qualquer. Mas naquele tempo, o que se tinha... Tinha os cursos chamados Normais Regionais¹⁷. Não sei se a senhora ouviu falar nisso. Normais Regionais era um curso dado ao nível do ginásio em sete anos. Normalmente era mais próprio para as mulheres e feito em colégio de freiras. Essas franciscanas aí do João XXIII¹⁸, lá em Catolé tinha o Francisca Mendes, tinha um colégio em Areia¹⁹ também. Esse pessoal trabalhava muito nessa área, mas era mais pra o pessoal do primário. Mas, assim, honestamente, eu não me lembro que houvesse essa preocupação de formar o professor, não em conteúdo, não é isso? Que é isso que a senhora busca, não é? Não se preocupar tanto com o conteúdo, mas se preocupar com a arte de lidar com o ensino, de lidar com o aluno, de lidar com a disciplina que ele optou, ou coisa desse tipo não é?

Marta: O senhor já falou sobre, “A ação do Governo sobre o ensino”, com a atuação da CADES.

Prof. J. Soares de Andrade: Agora, isso era tão discreto em relação ao total, professora. Era assim, uma semana, um curso de uma semana, de três em três anos, de dois em dois anos, se muito, ou então uma vez por ano. Porque às vezes pegava um professor da área de Matemática, depois pegava da área de biologia e tal, podia ser coisa desse tipo. Mas era tão

¹⁷ O Decreto-lei nº 8.530 (2/1/1946) promulga a Lei Orgânica do Ensino Normal, dispondo que este ensino será ministrado em dois ciclos: curso de regente do ensino primário, em quatro anos; curso de formação de professores primários, em três anos em dois tipos de estabelecimento: o curso normal regional e a escola normal. A conclusão do segundo ciclo assegurava o direito de ingresso a cursos da faculdade de filosofia.

¹⁸ Instituto João XXIII – Escola tradicional da Ordem das Irmãs Franciscanas – hoje misto, antes só feminino –, no bairro do Roger, em João Pessoa (PB).

¹⁹ Areia – cidade do Agreste Paraibano.

discreta essa participação. Era uma situação de fato, como já o disse e vou reiterar. O Estado reconhecia que não tinha formação de professores da área – no caso: Física, Química e Matemática, principalmente –, e se a senhora fosse da área de Física ia encontrar mais dificuldade ainda. Porque, praticamente, os professores de Física só surgiram com a chegada dos cursos de Engenharia. Não era muito comum, um advogado, uma pessoa orgulhosa, ensinar Física, porque não tinha, não tinha, nem um produto tinha posse, e estamos conversados. O conjunto de Engenheiros, ou coisas assemelhadas, nas capitais já era pequeno. No interior, nem pensar.

Marta: Alterações significativas em métodos, materiais, legislação?

Prof. J. Soares de Andrade: Não, não, legislação eu não teria muitas condições de falar com a senhora sobre o assunto.

Marta: Bom, terminamos. O que achou desta entrevista?

Prof. J. Soares de Andrade: Olhe, eu acho muito válido porque a gente tem que ter a convicção de que o aperfeiçoamento do hoje e do amanhã será muito mais consistente se a gente conhecer o ontem. Será muito mais consistente, será muito mais confiável. Não para que a gente fuja daquele ontem, mas para que a gente o aperfeiçoe, o aprimore. Então eu acho essas coisas muito válidas. Não sei se é porque eu gosto de dizer que a essas alturas, com meu setenta e tantos anos, já estou mais pro ocaso do que pra o alvorecer [risos]... mas é muito bom que a gente reveja, que a gente pense isso e que se avalie a contribuição que aquela parcela da sociedade deu. E os alunos também. É preciso que se atribua muitos valores aos alunos.

Marta: O senhor indicaria algum aluno seu que a gente pudesse conversar com ele? Lembra de algum?

Prof. J. Soares de Andrade: Por exemplo, lá no Liceu eu tive Rosilda. Rosilda fez Física

Marta: Eu poderia conversar com Rosilda. De repente ela pode falar da sua metodologia, do seu jeito de ensinar.

Prof. J. Soares de Andrade: Pode conversar com Rosilda, ela é uma ótima professora e tem uma coisa boa, é muito honesta, muito séria, é da área. Isso dá confiança na gente. Porque é

preciso uma pessoa que a gente saiba que é isenta. Porque o importante: só se faz história, só se faz ciência, só se faz pesquisa com isenção. Com apadrinhamento ou com qualquer outra coisa não, de maneira nenhuma. A minha história não é rica, entendeu? Ela pode ter assim, fatos importantes, ou seja, eu gosto sempre de trabalhar muito com a ideia do contexto, do que se vivia. Porque não adianta você se alienar de uma série de fatores. Hoje, por exemplo, a senhora tá tendo a oportunidade de fazer um doutorado, um mestrado, ou coisa que o valha, uma coisa louvável, muito louvável. Qual seja: a senhora praticamente não está se preocupando em aperfeiçoar conteúdo. No tempo da gente, conteúdo era o tudo, quase que era o único. É por isso que na Matemática dois e dois é quatro, se não for tá errado, não existiam outras alternativas, não existiam outros caminhos. Hoje você praticamente pode caminhar para a Matemática e chegar lá de forma bem mais suave. Eu me lembro muito bem que uma vez eu estava conversando com meus alunos, e fui falar com eles o que seria a imagem de um metro cúbito. Ninguém sabia! Mas eu já tinha ensinado, já tinha feito. Por quê? Porque se era muito... Eu disse: “Não meu filho, você pega um *bureau*²⁰, pronto. Um *bureau* de mais ou menos assim, é um metro cúbito. Aí você olha que ele representa muito bem a imagem de um metro cúbito”. Por exemplo, eu tinha muito uma coisa que eu gostava muito que, modéstia à parte, ainda hoje eu valorizo: são os exemplos elementares. Você encontrar uma coisa bem simples que às vezes tem uma mensagem bem profunda. Isso eu acho muito importante, você encontrar exemplos desse tipo. Por exemplo, quando eu ensinava na Escola, pro aluno despertar o que é um projeto, então eu dizia que projeto começa desde o primeiro instante que você pensa em fazer uma coisa. Se você pensa em almoçar, se você pensa em tomar café, você faz um projeto. Você pensa “Eu vou me sentar à mesa.” E caminha, mesmo de forma intuitiva, mas vai pra lá. Então para que o aluno entendesse como isso é importante na vida da gente. Porque não é só o projeto de Engenharia. Não é só o projeto de Transposição da Água do Rio São Francisco, que é um projeto enorme, porque é complexo, tem assistência social, banco, finanças, economia, agronomia e por aí vai. Mas coisas bem, bem, bem, bem, bem elementares eu gostava então de dizer muito aos meus alunos. Para a senhora ver como eu chamava esse “exemplo imbecil”. É muito conhecida essa expressão. Você sai de casa, não sabe pra onde vai, que ônibus você pega? [pausa] Se você não sabe pra onde vai, você não pensou, você não fez um projeto. Fez? Então você, ao sair de casa, não precisou de papel, mas você ordenou uma série de providências para atingir um determinado objetivo. Fixar metas e chegar a transformar aqueles objetivos em metas. Então esse é o tipo do exemplo que eu

²⁰ *Bureau* (do francês) – escrivaninha.

gostava muito de dizer: “Se você sai de casa e não sabe pra onde vai, que ônibus você pega?” Você pára logo na calçada, não faz nada. Por quê? Você não estruturou, não fez o projeto, enfim. Você não projetou nada. Isso é um dado que eu chamo de “exemplo imbecil” porque é tão bobo, é tão besta, é tão elementar, é tão trivial, é tão comum, mas tem a sua mensagem. Tem a sua mensagem. Quer dizer, a senhora tá me ouvindo, no final da história, a senhora tá desenvolvendo um projeto. Fez todo um roteiro, toda uma metodologia, tem uma orientação, tem um professor que a cada instante tá... o orientador de tese, como eles chamam, que a cada instante tá corrigindo, tá aperfeiçoando, tá reduzindo. Eu fui à tese de doutorado de minha filha o ano passado, foi odontologia. Tá gravando, mas a senhora depois apaga [risos]. Mas teve um exemplo muito edificante de um dos integrantes da mesa. Ele disse que tinha gostado da tese dela porque ela tinha concluído, veja bem, ela tinha concluído, aí contou: disse que um rei – como uma parábola... não deixa de ser – chamou alguém e disse que ele escolhesse o que quisesse para ele fazer à vida dele, em termos de terra, de área, de não sei o quê. Então ele se entusiasmou muito e foi pegando uma área, e foi pegando outra, e foi pegando outra e, depois de um determinado tempo, ele não fez nada porque pegou demais [risos]. Quer dizer, são exemplos edificantes desse tipo. Você saber parar, saber dimensionar os seus objetivos, saber quantificar e, sobretudo, o que é mais difícil, é saber permanecer com eles. Olha, porque é tão fácil você começar a pensar isso que eu falei com cinco, depois passa pra sete, depois passa pra.... Quer dizer, manter os objetivos iniciais é difícil, por isso é muito importante que a pessoa pense bem direito, trabalhe com o orientador, passe e repasse, pra que depois quando fizer esse aqui dizer: “Ah, mas não, esse aqui não presta mais não. Aí bota mais um, tira mais outro, bota mais um, tira mais outro.” E para o final da história, essa manutenção da estrutura inicial do trabalho – os objetivos, fixação e depois quais são as metas pretendidas –, se lá na frente, com esses objetivos, você tiver uma surpresa agradável e aparecer mais algumas metas boas, tudo bem, graças a Deus. O importante é que eu não me perca, não fique passando de um pra outro. Certamente como o exemplo do professor lá. Achei muito edificante esse exemplo.

Marta: Eu vim com a intenção de começar pelo Liceu Paraibano, só que no Liceu tá difícil de você encontrar lá alguma coisa. Interessante é que, o senhor é o quarto professor que eu conversei e todos são do CEFET, mas todos passaram pelo Liceu. Martinho, o professor Espedito, Levino, o senhor, são todos do CEFET, mas todos passaram pelo Liceu.

Prof. J. Soares de Andrade: Porque, naquela época, a grande fonte de absorção do professor, em João Pessoa, era o Liceu. Até dava um *status*. Ser professor do Liceu dava *status* porque a universidade estava surgindo do nada, estava começando. Já tinha uns cursos – Direito, Odontologia, Medicina, Economia e tal –, mas cada um no seu universo, cada um no seu mundo, cada um na sua parte. Houve um momento que, eu não sei explicar à senhora como, houve uma expansão na procura de professores para a Escola, criaram vários cursos, o Curso de Edificações, porque o Curso de Estradas é pioneiro, praticamente. Os cursos de Estradas, Mecânica, basicamente esses dois cursos e Eletrotécnica. Praticamente esses três cursos, eu acho que o mais velho de todos é Mecânica. Até porque o Curso de Mecânica tem uma função social específica porque, normalmente, o mecânico pega as classes sociais de poder aquisitivo menor, ou seja, aquele pessoal lá, de um poder menor, é mais fácil ir pra uma oficina do que ir pra outro ambiente, até porque, por exemplo, o pai da família, de vizinhos são dessa ordem. Mas, com a evolução normal, passaram a ter uma dimensão diferente e a necessidade, por exemplo, de formação do Técnico em Eletrotécnica começou a ser uma coisa gritante. Como também, por exemplo, a nível superior, eu acredito que até a década de 20 do século passado – eu não tenho condições de debater a História da Educação, mas... – você tinha praticamente Engenharia Civil e Engenharia Militar. A Engenharia Civil ganhou esse nome, segundo dizem, exatamente por isso, porque ela fazia, não concorria, mas era o outro universo da Engenharia. Então eu ainda alcancei aqui o curso de Engenharia Civil, o engenheiro civil fazendo tudo. Quando ele entrava na Área de Estrutura, que ainda entra, na Área de Hidráulica, na Área de Eletro. Então quem supria tudo isso? O engenheiro civil. O engenheiro civil fazia planejamento. Por quê? Porque ele tinha certa formação de Matemática e com qualquer aptidãozinha a mais ele começava a fazer os outros passos. Planejamento entrava na área do economista também, porque o embasamento matemático dele era muito bom. Professora, eu estou conversando demais, né?

Marta: Não, pode ficar a vontade [riso]. Eu vim pra isso. Eu vim exatamente pra essa conversa com o senhor.

Prof. J. Soares de Andrade: Porque na realidade o grande instrumento de que a senhora dispõe para trabalhar nessas Ciências, em qualquer coisa de racional ou de estruturante, ainda é a Matemática. Aliás, eu, pretensiosamente, sempre gosto de dizer uma máxima que, me perdoe a modéstia, eu acho que é minha, eu digo que “A grande arte de fazer, se reduz a duas coisas: a demanda e o atendimento.” Entendeu? O que é demanda e atendimento? Então eu

descobri o que é que é necessário. Esse “o que é necessário” pode estar explícito ou pode estar implícito ou pode se agregar a um valor. Por exemplo, eu vou criar um distrito industrial numa determinada área, isso vai gerar uma demanda de muita coisa. Vão aparecer muitas necessidades. Aí eu tenho que gerar o atendimento também. Eu tenho que conhecer o que eu preciso e tenho que ter capacidade de fazer, se não eu não faço. Eu tinha um livro de Física que tinha um pensamento, parece que era de um físico inglês, que dizia “Ou você quantifica os seus conhecimentos ou você não faz nada.” Trocado por miúdos, o que quer dizer isso? Vamos dar um exemplo aqui imbecil para a senhora ver [risos]. Por exemplo, como que a senhora toma remédio? Tem o número de gotas, o numero de comprimidos. Ou seja, a senhora quantifica, não quantifica? Se a senhora não quantificar... Tome de três em três horas dois comprimidos... Então para que a senhora realize alguma coisa é preciso quantificar Como é que um juiz dá uma sentença? No final da história o que é que ele conclui? Se tem que passar tantos anos preso, tantos anos livre, tantos anos não sei o quê, tantos anos prestando serviço a comunidade. Ou seja, se não quantificar não faz. Como é que a senhora faz um trabalho desse? Se eu vou fazer dez entrevistas? Se a senhora não disser quantas entrevistas vai fazer, não faz. Quer dizer, esse é um dado fundamental. Qualquer coisa que a senhora for fazer na vida a senhora tem que levantar a demanda e o atendimento. Quer dizer, as necessidades, que podem ser naturais, por exemplo, se a senhora for estudar Saúde Pública já vai encontrar muita necessidade hoje que existente. Mas se a senhora for fazer um plano de expansão das rodovias, aí é outra coisa, vai ter: por onde é que eu vou fazer? Quantas eu vou fazer?... Pra eu atender tem que ter 50 engenheiros, então... A universidade: ah, não dá. Tem que criar universidade, tem que ampliar, sei lá. Isso é uma pirâmide assim, olhe. A senhora começa no vértice, lá em cima, demanda-atendimento... Eu concebo assim, posso estar fazendo uma coisa abobada, e à medida que a senhora vai entrando ela vai... só faz aumentar, eu acho que a base não chega nunca. Porque se a senhora pegar qualquer coisa de... sei lá... Eu vou fazer um... lotear uma cidadezinha em tal comunidade onde eu vou desenvolver um projeto agrícola, então vou precisar de fazer uma pequena comunidade. Então o que é que eu vou fazer? Vou fazer uma cidade. Então lá vai. Pra eu fazer a cidade, o que é que eu tenho? Tenho que escolher um lugar bom. Não vou fazer uma cidade de dentro de uma lagoa, nem na beira de um rio porque de rio já chega [risos], de inundação já chega por aí [risos]...

Texto editado pelo professor José Soares de Andrade:

GRUPO DUTRA

UMA TENTATIVA GOVERNAMENTAL DE IMPLEMENTAR EDUCAÇÃO NA ZONA RURAL DO INTERIOR DO NORDESTE NAS DÉCADAS DE 1940 E 1950?

Tudo que vamos falar aqui é fruto de um empirismo recomposto muito tempo depois da ocorrência dos fatos.

Vamos tentar mostrar nosso entendimento de uma situação vivida na nossa adolescência e compreendida na idade adulta.

A vertente educacional de nossa vida como criança da zona rural ou de pequenos aglomerados urbanos, vivenciada praticamente a partir de meados da década iniciada em 1940 e no interior do nordeste, anos depois nos marcou profundamente, possivelmente porque nossas atividades, além de um Curso Superior, também incluíram o Magistério.

A verdade é que, associando a experiência de agora com os fatos vividos naquela época, projetamos algumas ideias sobre a presença do Estado na Educação daquela época e naquela região.

Contentemo-nos com um “TUDO ERA DIFÍCIL”.

Contudo, acreditamos que já na década iniciada em 1950, hoje sabemos, ontem não, surgiram duas ações educacionais na região:

- Escola de Alfabetização de Adultos;
- Grupos Dutra.

A Escola de Alfabetização de Adultos funcionava à noite, “*na base da lamparina*” em casas cujas famílias se predispunham a colaborar e eram, evidentemente, destinadas a adultos. Foi distribuído um livro texto. Os Professores eram pessoas da comunidade de melhor grau de instrução. Como se pode observar, capilarizando a sociedade rural, a Escola ia até o homem do campo, cremos nós, procurando preservar seu STATUS QUO de rurícola e agricultor que praticava uma agricultura de subsistência.

Assim, a ordem econômica e a cultural eram respeitadas, sendo que se procurava enriquecer um pouco a cultura muito subestimada e o aspecto econômico, como suporte da subsistência, era totalmente preservado.

Admitimos que, embora precariamente, equacionado o problema na faixa etária dos adultos, a mesma diretriz não tivesse esquecido os jovens e crianças.

Assim alcançamos e entendemos a presença dos GRUPOS DUTRA.

Fisicamente se tratava de uma edificação de cerca de 10,0x15,0 m, de padrão bem simples e, tanto quanto possível, construída se usando materiais da região.

Compreendia três ambientes distintos:

- Uma Sala de Aula;
- Uma área de recreação;
- Uma “CASA” para a Professora.

Embora também dirigidos a uma clientela rural, estes Grupos foram edificados junto a pequenas comunidades, como por exemplo, um aglomerado com quinze famílias.

Aqui, também, podemos imaginar que se procurava respeitar a permanência do adolescente no campo, visto que muitos já representavam uma mão-de-obra a mais nas atividades primárias da família.

Professora Marta: Depois de mais de trinta anos como Professor e tendo vivido muitas outras experiências, admitimos que tais ações foram frutos de uma “POLÍTICA EDUCACIONAL” do Governo Federal cujo chefe era o Marechal EURICO GASPARD DUTRA – daí o nome – tentando implementar um programa educacional destinado ao homem do campo sem afastá-lo de seu ambiente onde praticava uma agricultura de subsistência.

Embora desconheçamos os efeitos desta iniciativa, cada vez mais somos seus admiradores e a reputamos de sábia, oportuna e de rara sabedoria.

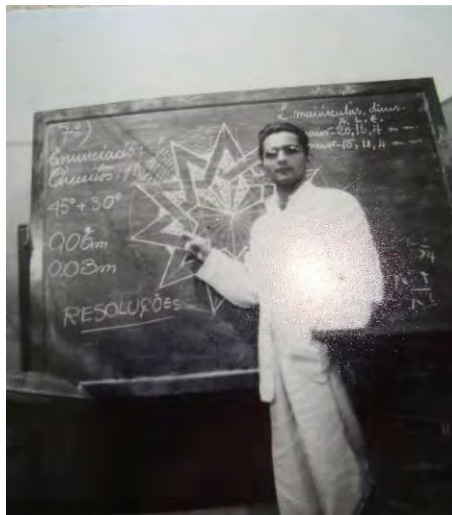
Enfim, minhas desculpas por só poder contribuir com ilações, deduções ou mesmo frágeis inferências.

João Pessoa, 22.06.2011

José Soares

3.5. Prof. Severino Ramos Pimentel

ILUSTRAÇÃO 9 - Prof. Severino Ramos Pimentel, um jovem professor.



FONTE: Arquivo pessoal do professor.

ILUSTRAÇÃO 10 - Prof. Severino Ramos Pimentel numa sala de sua residência.



FONTE: Arquivo nosso.

O professor Pimentel foi citado nas entrevistas do professor Levino e do professor J. Soares de Andrade. Depois de todo empenho do professor Andrade em localizar telefone e endereço de residência do professor Pimentel, pude conversar com sua esposa, Marta, que informou sobre o seu estado de saúde: dificuldades de lembrar, de escrever e visão parcial. Havia saído de um quadro de AVC em poucos dias, mas conversou com ele e agendamos

nossa entrevista para o dia 18 de maio de 2010 às 9h30. Esse alegre casal nos recebeu de bom grado. Sua esposa esteve ao seu lado durante toda entrevista (46min31), instigando-o a lembrar de alguns eventos pitorescos relacionados ao cotidiano docente. Tudo transcorreu num clima de muita alegria e leveza, do qual ficaram gravadas algumas gargalhadas.

Prof. Pimentel: Meu nome completo é Severino Ramos Pimentel, nascido em Mamanguape¹, no dia 30 de março de 1927. A Escola Primária foi lá. O Secundário foi feito em Campina Grande², no Pio XI³ e, quando eu entrei na terceira série do secundário, passei para o velho Liceu⁴. Depois do Liceu eu entrei na Escola de Engenharia. Nós fomos uma das primeiras turmas de engenheiros aqui na Paraíba na UFPB. Foram cinco. Dos cinco eu estou incluído. Lá na UFPB tem uma placazinha de metal onde você poderá fotografar todos os nomes. Pode procurar, tem todos os nomes. Nós entramos com treze, mas saíram só cinco: eu, Jeová Heimer de Carvalhos, João Chrisóstimo de Paiva e Hermano José de Farias. Esses foram os heróis. Naquela plaquinha a senhora vai ver o nome de todos eles.

ILUSTRAÇÃO 11 - Placa da Universidade da Paraíba, Escola de Engenharia, 1961⁵.



FONTE: Arquivo nosso.

¹ Mamanguape – cidade do Litoral Paraibano.

² Campina Grande – cidade do Agreste Paraibano.

³ Colégio Diocesano Pio XI.

⁴ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

⁵ Transcrição: UNIVERSIDADE DA PARAÍBA / ESCOLA DE ENGENHARIA / ENGENHEIRANDOS DE 1961 / TURMA PIONEIRA / GILBERTO M. PORDEUS – HERMANO JOSÉ S. FARIAS – JEOVÁ HEIMER DE CARVALHO – JOÃO CHRISÓSTOMO PAIVA – SEVERINO RAMOS PIMENTEL (ORADOR).

Marta: E como foi que se deu essa história de tornar-se professor de Matemática?

Prof. Pimentel: Desde novinho eu lembro que ensinava Matemática particular, depois vieram as oportunidades e eu entrei no Liceu, como professor. De lá passei pra Universidade, para a Matemática e, depois para a Estatística. Eu fiz o curso de Matemática Pura no Recife, numa Escola Católica⁶. Terminei o curso lá e vim pra cá. Depois, o tempo se encarregou de me nomear professor de Matemática do Liceu e daí passei direto pra Universidade. Foi uma indicação de Kleber Cruz Marques que era professor de Matemática. Nessa época, na UFPB, só tinha um bloco, o primeiro que foi construído. A gente ia pra lá à noite e mantínhamos o curso de Matemática. Depois, foi criado na UFPB o Instituto de Matemática, onde eu trabalhei junto com Fernando Melo. Não sei se você conheceu, mas Fernando era professor conhecido. Todos os professores estavam agregados a esse Instituto. Fernando Melo ensinava Estatística ou coisa que o valha. Eu fiz o Bacharelado na Universidade Católica, era um tranco, eu ia quase todo dia lá. Depois vim pra cá, fui nomeado para o Liceu e fiz Engenharia na UFPB. Não me lembro de ter sido influenciado por alguém, realmente não me lembro. É claro que eu me espelhava nos professores da época. Por exemplo, me lembro de Kleber Cruz Marques, que era de Matemática. Seria não uma orientação, mas um espelho. Eu o via trabalhando e gostei, e fui também trabalhando na Matemática. Foi quando foi criado o Instituto de Matemática aqui na Paraíba, na UFPB.

Marta: O senhor pode falar do seu cotidiano como professor, a sua atuação em sala de aula?

Prof. Pimentel: Oito horas de aula por dia. Mas era mesmo. Saía do banco, ia pra universidade. Aí era onde eu ensinava, passava o dia pregado no quadro-negro. Eram oito horas de aula pregadas no quadro. No secundário atuei no Liceu, o velho Liceu. Mas minha atuação não tem nada de especial assim, não. Eu sempre me orientava na Matemática seguindo aquele ritual determinado pelo MEC⁷. Tinha os programas. Seguia sempre aquela orientação. Naquela época as coisas eram mais simples, não tinha esses aparatos. Nessa época os professores eram um pouco *magister dixit*⁸ – o professor disse. Meus alunos... Eu tive

⁶ Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco.

⁷ MEC – Ministério de Educação e Cultura.

⁸ *Magister dixit* – frase em latim, proverbial entre os antigos.

vários alunos importantes... um é Carlos Pereira⁹. Um aluno comum. Esse Carlos Pereira era um aluno comum, não era esse gênio não. Como ele é jornalista, colocou uma vez no jornal um episódio ocorrido em minha sala de aula. O tempo era chuvoso. Então Carlos vinha de Jaguaribe¹⁰ para o Liceu de pé. A senhora sabe onde é Jaguaribe. Quando chegou, chegou todo molhado... Então foi chamado... Havia chamadas orais naquela época. Eu o chamei e

⁹ Carlos Pereira (cpcsilva@bol.com.br) é jornalista, escritor, engenheiro e professor universitário. Em sua coluna no Jornal A União (<http://www.auniao.pb.gov.br/>), publicou (03 de abril de 2010) um episódio ocorrido numa aula do professor Pimentel:

Um 4 de abril para (não) recordar

Já contei esta história, mas não custa repeti-la neste domingo, exatos 56 anos depois de ocorrida. Vamos lá:

A rigor, aquela chuarada não era da segunda-feira. Ela começara já na noite de domingo e os seus primeiros pingos eu sentira quando voltava pra casa do cinema Jaguaribe (ou Santo Antônio, nem sei bem). Tinha ido assistir "Por quem os sinos dobram", diga-se de passagem, um dos melhores filmes que vi em minha vida e, ali pela rua do Meio, ela (a chuva) me pegou por inteiro - foi uma corrida só e uma chegada em casa todo molhado.

A segunda-feira, dia 4 de abril, amanheceu com a cidade meio desprevenida e inteiramente surpreendida pelo tamanho e pela intensidade daquele dilúvio. Choveu a noite inteirinha e lá em casa, sem laje nem forro, o jeito foi conviver com a situação e dormir com o barulho dos pingos da goteira no telhado, que caíam num ritmo intermitente, pertinho do espelho da minha cama.

Estudava eu no Liceu e fazia a quarta série ginasial e o meu horário escolar marcava aula de Matemática para as 7 da manhã das segundas-feiras. Eu fazia o gênero do estudante "caxias" e me considerava um bom aluno com frequência quase total e uma média bastante razoável e, portanto, era um sujeito acima das intempéries do tempo, ou seja, superior às chuvas e trovoadas - quando se tratava de cumprir o dever de estudar.

E foi nessa condição que, seis e meia da manhã, a cidade inundada, escura como se fosse de noite, debaixo de um guarda-chuva que não me livrava da chuva de vento que me molhava os ombros, as pernas e os pés, seguia, ainda meio sonolento, para assistir à aula de Matemática do Professor Pimentel (que recentemente substituíra Dona Daura, nomeada para diretora do Liceu). Livrando as poças d'água maiores, sapatos e meias encharcados, lépido e não muito fagueiro, seguia pela João Machado, debaixo das mangueiras e pegava a Tabajaras que era um rio só, chegando enfim no Liceu, desconfiado que o Professor talvez não fosse dar aula.

Mas o quê? Não só ele foi como ainda por cima inventou uma chamada oral, considerando que havia poucos gatos pingados (e molhados) que tiveram a coragem de enfrentar aquele dilúvio. Sem ter avisado, pegou a gente de surpresa e começou a chamada pelo primeiro aluno da caderneta presente, que, coincidentemente era o degas aqui. Entre surpreso, contrafeito e até irado, não tive escapatória - fui para o quadro-negro, submetido a uma das mais duras provas da minha vida de estudante.

E, enquanto a chuva lá fora continuava o seu estrago na cidade, eu, ali dentro me saía muito mal na chamada, para a qual não me preparei.

E o resultado não poderia ser outro: nota quatro, um dos poucos quatro que tirei na minha vida de estudante.

E se ruim foi a nota baixa, destoante por inteiro de todo o meu histórico escolar, pior mesmo foi a sentença proferida pelo Professor Pimentel (hoje meu colega e amigo, com quem tempos depois comentei o fato) ao me atribuir aquela nota:

– Como hoje é 4 de 4 de 54, você é da 4ª. série e o seu número é 4, dou-lhe nota quatro.

Talvez, por causa dessa (injusta) combinação numérica em que predominou o quatro, eu nunca tenha conseguido esquecer o fato.

Disponível

http://www.auniao.pb.gov.br/v2/index.php?option=com_content&task=view&id=35213&Itemid=55
(dez.2010).

em:

(12

¹⁰ Jaguaribe – bairro da cidade de João Pessoa (PB).

atribui a nota. Ele perguntou: “Qual é a minha nota?” Eu digo: “Como hoje é... ainda estamos em abril, hoje é quatro do mês quatro, te dou a nota quatro.” Mas teve outras coisas também. Mas não tem muita coisa marcante na minha vida de professor não. Realmente eu não me recordo assim de fatos marcantes não. Outro que me lembro é o José Soares. E dentre os meus professores, eu destaco Hélio Guimarães – não sei a senhora chegou a conhecer – e o doutor José Soares. São duas figuras primordiais no ensino na época. O Hélio me ensinou desde o primeiro ano de Engenharia, do primeiro ao quinto. Ele sempre assumiu a cadeira durante cinco anos. Homem de muito valor, homem competente... É como eu disse: naquela época não tinha tantos aparatos nem aquela preocupação do professor para com o aluno. O professor ia e dava aula... É como o *magister dixit*: dava aula. Quem quisesse que aprendesse. Eu realmente tinha as minhas técnicas. Eu ia pra sala de aula sempre com minha aula pronta. Preparava a aula. Eu gostava de ler, pedagogia... Mas realmente, dada a aula, não me preocupava muito não. Eu gostava sempre de dar aula quando os alunos estivessem em silêncio, atentos... Então, quando o aluno não estava atento, eu sempre fazia com que ele voltasse a atenção pra aula. Então quase sempre eu fazia isso: “Cuidado, vamos ouvir... Fulano está conversando ali.” Então todo mundo ficava em silêncio. Está entendendo? Todo mundo ficava em silêncio... E nós depois continuávamos. Foi um tempo bom. Quanto às orientações do MEC, eles davam era de Plano de Aula... Entendeu? Então eu me orientava naquele plano de aula e fazia minha aulazinha, já levava minha aula preparada dentro daquele assunto... e me saía bem, Marta, me saía bem. Comecei em 1954 no Liceu e trabalhei lá até a aposentadoria. Passei cinquenta anos em sala de aula, me lembro bem disso, cinquenta anos.

Marta: Na década de 1960, como era ser professor em João Pessoa? Ser professor de Matemática?

Prof. Pimentel: Olha, o aluno sempre tinha muito respeito, era diferente de hoje. O aluno, eu acho que por causa da disciplina do Liceu, havia sempre esse respeito. E quando começou a falhar esse respeito, eu caí fora. Eu não me sentia bem não. Entendeu? Eu não me sentia bem mesmo. Deixei de ensinar. Foi exatamente nessa época de 1960. Foi quando começou essa explosão de indisciplina. Pode observar. Mais ou menos nessa sua época, você era aluna ainda, os alunos não respeitavam muito bem o professor não. Mesmo os universitários eram mais atentos. Os meus sempre estavam... Sempre porque eu fazia com que eles ficassem... Dava muita tarefa. Tinha o problema de tarefas. Quase sempre eu distribuía uma lista de alguns problemas... Distribuía pro camarada fazer e eu depois fazia com eles. Eu diria que

fui um bom professor, porque eu era disciplinado. Sempre fui disciplinado. Fazia com que meus alunos fossem disciplinados. E cuidadoso nas aulas.

Marta: E um aluno seu, como ele diria que o senhor era?

Prof. Pimentel: Um aluno meu [gargalhadas], sinceramente, a maioria sempre me disse que eu era durão. Entendeu? Muitos. Ainda hoje se guarda essa lembrança. Professor Pimentel como durão. Olhe, sempre eu viajava – São Paulo, Rio – e pra onde diabo eu fosse, encontrava sempre um aluno: “Oh professor, muito obrigado. Foi o tempo que eu aprendi Matemática.”

Marta: E os materiais pedagógicos, livros didáticos – do secundário?

Prof. Pimentel: Naquela época existiam bons livros, como ainda hoje, se você procurar encontra bons livros. Eu tinha uma coleçãozinha que eu sempre gostei, é da FTD¹¹. Depois vieram livros mais modernos, como o Scipione.

Marta: Quando começou a Faculdade de Matemática aqui, o senhor já foi um dos primeiros professores. O senhor fez parte do início da Faculdade de Matemática aqui em João Pessoa.

Prof. Pimentel: É. A Faculdade de Matemática aqui, não existia. Existia o Instituto de Matemática. De início, Kleber¹² e outros colegas, formaram o Instituto de Matemática.

Marta: Tinha algum momento, algum encontro onde eram feitas as discussões sobre o ensino?

Prof. Pimentel: Olha, realmente aí eu não me lembro, é uma pergunta muito objetiva... eu não me lembro.

Marta: E havia uma preocupação do Governo com relação ao ensino secundário?

Prof. Pimentel: Eu acredito que não. Quase sempre os professores eram nomeados de acordo com a vontade do governador. O governador era quem dizia: “Fulano, vá pra uma Matemática, bota uma Matemática.” No meu caso, por exemplo, eu fui nomeado para o Estado em cinquenta e... por indicação de outro professor. Eu fui indicado pra Matemática e

¹¹ Editora FTD.

¹² Prof. Kleber Cruz Marques.

fui nomeado, simplesmente. Não houve uma seleção pra professores não. Agora depois disso, começou a haver uma seleção, um cuidado maior com o ensino da Matemática. Também não existia a preocupação pra ensino de Matemática, não. Quando foi extinto o Instituto de Matemática, a orientação já era outra. Hoje já se tem o cuidado especial com o Estudo da Matemática. Temos uma gama de professores hoje, na área de Matemática já com..., não tem doutorado, mas tem mestrado. Mestrado tem muitos professores na área de Matemática. Agora doutor, não acredito não. Não tenho conhecimento.

Marta: Como eram as outras pessoas que ensinavam Matemática? Porque, no caso, nem todo mundo tinha o Bacharelado.

Prof. Pimentel: Na minha época, houve uma safra grande. Ainda digo gente que você conhece: José Soares. A maioria era Engenheiro, Benigno Valemassa, o doutor Hélio Guimarães...

Marta: Gostaria que o senhor falasse dessa entrevista. O que é que o senhor achou?

Prof. Pimentel: Você me colocou numa situação difícil. Eu lhe digo que eu precisava dela pra lembrar esse negócio todinho. Eu precisava dessa entrevista pra relembrar esse pessoal todo, esse tempo todo, a minha vida mesmo como professor.

3.6. Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei

ILUSTRAÇÃO 11 - Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei na área de sua residência.



FONTE: Arquivo nosso.

O nome do professor Ceciliano surgiu durante as entrevistas dos professores Martinho, Espedito e José Soares de Andrade. Não foi simples conseguir seu endereço. Fui ao UNIPÊ¹, local de seu último trabalho antes da aposentadoria, e lá me informaram um número de telefone que resultou em nada. Com outro número, liguei para o consultório de seu irmão, que estava viajando. No IFPB consegui o número do telefone de sua cunhada que me deu o número de sua irmã que, finalmente, me disse o número do telefone da casa do prof. Ceciliano. Agendamos o nosso diálogo para o dia 23 de maio de 2010, às 9 horas, na sua residência na praia de Camboinha, Cabedelo² (PB).

Professor Ceciliano, como o professor Pimentel, se restabelecia de um AVC, mas foi de uma atenção significativa e deu testemunho de que dispõe de um coleção de histórias que, num encadeamento, levavam a outras histórias. Não aceitou realizar a entrevista em duas etapas, assim nossa conversa ultrapassou o tempo de duas horas (2h29min20). Em muitos momentos sua postura foi professoral.

¹ UNIPÊ – Centro Universitário de João Pessoa (universidade católica, fundada em 1971).

² Cabedelo – cidade do Litoral Paraibano.

Marta: Professor Ceciliano, nós vamos começar com a sua apresentação. Certo?

Ceciliano: Bom, eu sou Ceciliano de Carvalho Vanderlei, professor aposentado da Universidade Federal da Paraíba, formado em Engenharia Civil pela Universidade Federal da Paraíba e com mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Unicamp³. Fui da primeira turma da pós-graduação do Instituto de Matemática da Unicamp. Um mestrado financiado pela OEA⁴, do qual participaram 30 alunos, 20 brasileiros e 10 hispano-americanos, dentre eles a Argentina, Peru, Nicarágua e Chile.

Marta: O senhor já está falando da sua formação acadêmica, mas faltou dizer de onde veio, a sua origem, data de nascimento e sua formação fundamental.

Ceciliano: Eu nasci no dia 14 de outubro de 1942, na cidade de Araruna⁵. Durante a guerra meu pai foi convocado e veio morar aqui em João Pessoa⁶. Então eu, logo cedo, dois, três anos, vim morar aqui em João Pessoa. Toda minha formação praticamente foi em escola pública, a não ser o primeiro ano do ginásio que foi no Colégio Lins de Vasconcelos⁷ particular. Mas no ano seguinte eu fiz prova, chamada de suficiência, para o Liceu⁸ e me transferi pro Liceu e fiz todo o meu ginásio e científico no Liceu Paraibano, na época de dona Daura Santiago Rangel. E lá também eu fui professor de Matemática. O meu primeiro emprego como professor remunerado foi no Liceu Paraibano.

Marta: O que foi que teve de exigência para que o senhor se tornasse professor de Matemática lá do Liceu?

Ceciliano: Bom, pra ser professor de Matemática tinha que ter o curso da CADES⁹. Eu fiz o primeiro ano de engenharia em Campina Grande¹⁰ e no ano seguinte me transferi pra'qui pra

³ Unicamp – Universidade Estadual de Campinas (SP).

⁴ OEA – Organização dos Estados Americanos.

⁵ Araruna – cidade do Agreste Paraibano.

⁶ João Pessoa – capital do Estado da Paraíba.

⁷ Colégio Lins de Vasconcelos – antiga escola em João Pessoa, hoje extinta.

⁸ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

⁹ CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, instituída pelo decreto nº 34.638 (14/11/1953) (BRASIL, 1953), para a formação emergencial de professores secundários.

¹⁰ Campina Grande – cidade do Agreste Paraibano.

João Pessoa. Chegando aqui, então, meu pai, que era muito amigo e ainda contra-parente de Pedro Gondim¹¹, que era governador, fez uma carta pedindo pra ele arranjar um lugar de professor no Liceu. Como eu tinha sido aluno de dona Daura, participado inclusive do movimento em que ela foi indicada por meio dos estudantes, eu sabia da sua maneira de administrar, e disse: “Não vou levar essa carta pro governador, eu vou entregar à dona Daura”.

Marta: E dona Daura lhe aceitou.

Ceciliano: Não, ela disse: “Professor, o senhor tem que ter o curso da CADES, daqui a umas duas semanas vai começar um curso da CADES e eu vou lhe indicar”. Ela me indicou. Até o ano anterior, vinha um grupo de professores do Rio de Janeiro, nessa época ainda a capital, comandado, se não me engano, pelo professor Assis Brasil, na área de Matemática. Ministrava o curso de um mês, fazia as provas e ia embora. Como foi crescendo no Brasil a necessidade desse curso – a CADES, que era Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário –, então eles resolveram levar grupos dos estados para formar e serem agentes multiplicadores. Da Paraíba foi Carlos Ovídio pra Biologia, Manoel Viana na área de Didática, Valdo Lima do Vale e João Crisóstimo na área de Matemática, um colega engenheiro. Foram, fizeram treinamento e voltaram. Nesse ano é que começa a influência de Piaget. A gente até brincava, durante o curso, que era ficha demais, e dizia que era um curso “psicoficherrico”. Porque a Psicopedagogia tinha ficha demais pra gente preencher. Tivemos a primeira aula de Didática, depois vem a aula de conteúdo. O professor João Crisóstimo era muito estressado, ele não se deu com o tipo de trabalho e no terceiro dia abandonou a turma. Manoel Viana então começa a dar aula de Didática e pede aos alunos para ajudar com o conteúdo pra fazer a aplicação do método ao conteúdo da Matemática. E eu comecei a me pronunciar. Quando foi na semana seguinte ele deu a aula de Didática e não voltou pra sala de aula. A gente ficou preocupado. Vai Manoel Viana e diz: “Não, eu vou lá agorinha, eu estou resolvendo aqui na secretaria, eu estou indo pra lá, podem ir pra sala de aula”. Fomos, e pra surpresa – foi um negócio assim que eu fico todo arrepiado –, ele disse: “Quem vai continuar o curso com vocês é o professor Ceciliano”. Eu saí da carteira de aluno e assumi a cátedra, foi uma coisa que eu não posso esquecer nunca. Eu estava no segundo ano de engenharia, 1963,

¹¹ Pedro Moreno Gondim governou o Estado da Paraíba de 1961 a 1966.

deixe ver... 7, 6, 5, 4, 3. Não, janeiro de 64. Às vésperas da revolução¹². Em março estourou a revolução.

Marta: O senhor é uma jóia pro meu trabalho, sabia?

Ceciliano: Aí, o problema: “Eu preciso do certificado pra poder ir pro Liceu e, eu não poderia fazer a prova porque eu era que tava aplicando a prova. E agora?” Manoel Viana fala com Augusto Simões que era o inspetor técnico da época, o DEMEC¹³ (foi extinto). O professor disse: “Não: vou ligar pro Rio de Janeiro pra saber de uma situação dessa, pra saber como vou resolver”. Liga para o professor Assis Brasil. Ele disse: “Mas Simões, qual é o problema?” Disse: “Não, porque ele precisa do certificado.” Disse: “Ainda não entregou não? Se ele é quem vai elaborar a prova, se ele vai corrigir, é quem vai avaliar, então esse homem já tá aprovado”. É... me entregaram a carteirinha que até hoje guardo.

Marta: Se tiver aí, o senhor quiser colocar pra gente fotografá-la...

Ceciliano: É... aí eu tenho que procurar...

Marta: Então deixe para outro momento.

Ceciliano: É, eu posso procurar, porque eu me mudei pra cá e minhas coisas inda não estão organizadas.

Marta: Tá bom, um outro momento.

¹² Golpe militar de 1964.

¹³ DEMEC – Delegacia do Ministério da Educação e Cultura (Paraíba).

ILUSTRAÇÃO 13- Certificado de Registro de Professores do professor Ceciliano¹⁴.

FONTE: Arquivo pessoal do professor.

Ceciliano: Ótimo. Aí, dentro ainda dessa perspectiva, vem o professor Osvaldo Sangiorgi apresentar o livro dele de Matemática Moderna. E eu fui pra assistir, pra ver as coisas e comecei a participar com ele, perguntando e comentando. Quando terminou a apresentação – por uns dois dias, um minicurso pra aplicar o livro dele –, ele me indica à Editora Nacional pra divulgar o livro dele da Bahia ao Ceará. A editora me dava passagem, dava um pequeno cachê, um jetom e hospedagem. Eu fui pra o CECIBA¹⁵ na Bahia, na época de Omar Catunda, e fiz a divulgação. Fui pra Pernambuco, na época era aquele menino do CECINE¹⁶, professor... agora não me lembro, depois ele foi pro CNPq. Fui até Fortaleza, e sai divulgando o livro dele. Sim, veio o Colégio Universitário¹⁷. Concurso pra professor do Colégio Universitário. Isso já foi em 1965 mais ou menos. Tá na minha carteira profissional que não encontrei. Ah, o concurso, e se inscreveram os medalhões da época. Eu ainda estudante, iniciando a vida de professor. Porque eu sempre pensei o seguinte: “Se tem uma vaga, por que não é minha?” Eu sempre pensei assim. Nunca me avaliei por baixo. “Se alguém vai passar, por que não eu?” E comecei a estudar, já com essa base da Matemática Moderna. Por

¹⁴ Transcrição: (frente) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO / Certificado de Registro de Professores / Registro nº D 43.525 / Nome CECILIANO DE CARVALHO VANDERLEI / Processo nº 225.779/66 / Brasília, 20/10/66 / Diretor do Ensino Secundário / (verso) Disciplinas Ciclos / MATEMÁTICA 2º / Obs. Para o Est. PB. em locais onde houver falta ou insuficiência de licenciados.

¹⁵ CECIBA – Centro de Ensino de Ciências da Bahia, que em 1964, foi criado juntamente com vários Centros de Ensino de Ciências em convênios com MEC, Secretarias de Educação e Universidades. Disponível em: <http://www.fis.ufba.br/historico.htm>. Acesso em: 24 jun. 2010.

¹⁶ CECINE – Coordenadoria de Ensino de Ciências do Nordeste (UFPE), criada em 1965 atuando na qualificação de professores do ensino básico, sobretudo da rede pública. Disponível em: http://www.ufpe.br/proext/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=97 Acesso em: 24 jun. 2010.

¹⁷ A Lei nº 4.024 (20/12/1961) fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta lei, o § 2º do Art. 46 e o § 3º do Art. 79 dispõem sobre a terceira série do ciclo colegial e sobre a instituição de Colégios Universitários destinados a ministrar o ensino à referida série (BRASIL, 1961).

coincidência, o tema que cai pra mim foi exatamente Teoria dos Conjuntos, o início, o B-A-bá da Matemática Moderna. Vários professores da Escola Técnica¹⁸, do Liceu, do Pio X¹⁹ – gente já com dez anos de magistério –, se inscreveram. Fui o último a dar aula. Fiz a prova escrita. Todo mundo passou na prova escrita. Foi tudo muito bem. Vamos agora para a aula, que era quem ia definir. Aí eu fui dá a minha aula. Quando eu termino a aula, dona Daura, que era a diretora, chama o chefe de disciplina, seu Andrade, diz: “Andrade, que tumulto danado é aquele lá embaixo?” Ele disse: “É o professor Ceciliano que deu aula e tá lá o maior fuzuê...” “Quando ele sair da sala, diga que eu quero falar com ele, que ele venha aqui.” Quando eu ia saindo: “Olhe, dona Daura tá lhe chamando.” Eu: “Tá certo... Pois não, dona Daura.” Disse: “Que foi que houve?” Aí, Andrade tava junto comigo, disse: “dona Daura, foi a aula que ele deu, os alunos aplaudiram de pé?” Ela disse: “Como é?” Ela se sentia, né? ... porque..., o início de tudo foi ela, ela que me deu a chance...

Marta: Ela tem um significado muito grande, não tem?

Ceciliano: Claro! Tem sim. Ela é a mestra dos mestres aqui na Paraíba. Aí ela diz: “Olhe, eu só lhe peço uma coisa, o que você ensinar no Colégio Universitário, ensine aqui no Liceu”. Eu: “Dona Daura ... eu estou ensinando aqui no Liceu no ginásio.” Eu preparava os meninos pra fazer exame de admissão e ensinava no ginásio, a Matemática do ginásio. Ela disse: “Não, você ensinava. A partir de amanhã, o primeiro ano científico é seu. E eu quero que o que você ensine lá... Só lhe peço isso, o que ensinar lá, ensine aqui.” “Dona Daura, nem saiu o resultado ainda!” Ela disse: “Qual é a banca que tem coragem de lhe reprovar? O grande avaliador do seu professor sempre foi os alunos. Você tá sendo examinado pra quê? Pra ser colocado na sala de aula pra dar aula. Se os consumidores estão aceitando o produto, por que não vai se divulgar esse produto?” Comecei o trabalho na Universidade²⁰, a partir daí. Fui pro Colégio Universitário, quando o Colégio Universitário acabou eu fui pro Instituto de Matemática. Também, sou fundador do Instituto Central de Matemática (ICM).

¹⁸ Tal instituição passou por várias fases evolutivas: Escola de Aprendizes Artífice (1909); Liceu Industrial (1937); Escola Industrial de João Pessoa (1942); ETFPB – Escola Técnica Federal da Paraíba (1960); CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999); IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2009). Nossos professores-colaboradores se referem a esta instituição ora como “Escola Industrial”, ora como “Escola Técnica”, ora como “Escola”.

¹⁹ Colégio Marista Pio X.

²⁰ UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

Marta: Junto com o professor Pimentel²¹.

Ceciliano: Com o professor Pimentel, com o professor Kleber.

Marta: Pronto. Professor Pimentel falou do Kleber. Então eu já tenho duas pessoas que foram fundadores do Instituto de Matemática, o senhor e o professor Pimentel.

Ceciliano: Kleber é do Instituto de Matemática. O Pimentel já como professor da Universidade. Porque antes eram Faculdades, aí veio a Reforma Cêntrica. Pegou o professor de Matemática lá de Ciências Econômicas, de Medicina, de Pedagogia..., pegou todo esse povo e colocou no Instituto Central de Matemática. Lá tinha o departamento de Estatística (de Matemática Aplicada) e o departamento de Matemática Pura. Depois vem a parte de informática quando se inicia a disseminação do uso do computador. Da Matemática Aplicada, saiu Estatística com autonomia e Informática com autonomia, mas no início era somente a Matemática Pura e Aplicada. Eu estava com Pimentel no grupo da Matemática Pura, ele ensinando cálculo pra o pessoal de engenharia e eu ensinando no Colégio Universitário.

Marta: Como era que era esse Colégio Universitário?

Ceciliano: O Colégio Universitário era o seguinte: era o terceiro ano do ensino médio. Bom, teve uma época que era ensino médio, segundo ciclo...

Marta: O senhor foi professor do professor José Martinho de Albuquerque.

Ceciliano: Sim, no Colégio Universitário.

Marta: Pronto. Eu já entrevistei a ele. Ele foi que falou no seu nome.

Ceciliano: É... Foi aluno no Colégio Universitário. Então o aluno fazia até o segundo ano nos colégios e no final do ano fazia seleção pro Colégio Universitário.

Marta: Todos os cursos?

Ceciliano: Não. Era áreas...

Marta: Eram pretendentes a que áreas?

²¹ Prof. Severino Ramos Pimentel é um dos entrevistados desta nossa pesquisa.

Ceciliano: Tinha a área um, dois e três.

Marta: No Colégio Universitário tinha essas áreas...

Ceciliano: Tinha a área um, dois e três. Aliás, um e dois, a três não. Era somente a área de Saúde e Engenharia. Então o aluno fazia o terceiro ano e se submetia ao vestibular. Acontece que o vestibular passou a ser a seleção do Colégio Universitário porque todos os alunos do Colégio Universitário passavam. Então eram trinta vagas em Engenharia, as trinta vagas eram os trinta que vinham do Colégio Universitário. Então...

Marta: Que o senhor foi fundador também.

Ceciliano: Também. Aí é que começa a confusão: a comunidade exigindo mais vagas no Colégio Universitário. E vem a reforma universitária, foi criado o ciclo básico. Acabou o Colégio Universitário...

Marta: Ele era particular ou era público?

Ceciliano: Não. Era da Universidade, inclusive financiado pela SUDENE²². Foi financiado pela SUDENE. A gente era pago pela SUDENE. Era um projeto de educação dentro da SUDENE. Quer dizer, ao invés de aumentar o Colégio Universitário, extinguiu-se o Colégio Universitário. O vestibular passou a ser por área e a opção passou a ser pós. O aluno entrava na área um, depois pelas notas, entrevista... é que ele escolhia. Pela ordem de aproveitamento, pelo CRE²³. Então o primeiro aluno: “Você quer ir pra onde?” “Eu quero ir pra Engenharia.” Preenchia. O segundo aluno: “Quer ir pra onde?” “Eu quero ir pra Matemática.” Preenchia. E assim ia, chamando na ordem decrescente. Mas aconteceu que tinha aluno que queria fazer Engenharia, mas já não tinha mais vaga pra ele.

Marta: O senhor já tinha concluído o curso de Engenharia a esta altura?

Ceciliano: Deixe ver... a Reforma com o tempo... eu... eu acho que se eu não tinha concluído, tava no final.

²² SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

²³ CRE – Coeficiente de Rendimento Escolar.

Marta: Quer dizer que o senhor passou a ser professor, praticamente da Universidade, sem a sua graduação.

Ceciliano: Foi. É isso que lhe digo que tinha esse grupo dentro do Instituto de Matemática, eu, Yvon²⁴. Yvon foi a mesma coisa. Colega, a gente andou junto a vida quase toda. Depois eu fui pro DER²⁵ e ele foi também. É, a gente tem muita coisa em comum. Então o que é que a Universidade faz? A Reforma não foi só aqui não, foi em nível nacional. Extingue-se o Colégio Universitário, cria-se o Ciclo Básico, depois de concluído o Ciclo Básico é que o aluno fazia a opção: pra Engenharia, pra Matemática, pra Física, pra Química. Aí começou a acontecer o que? O aluno queria ir pra Engenharia, não tinha pontos pra ir. Ele fazia o seguinte, se rematriculava nas disciplinas que ele tinha nota baixa para aumentar o CRE, pra no outro semestre tentar de novo. Isso começou dar um tumulto. Porque começou... a demanda ficou reprimida. Começou a sobrar vagas em Enfermagem, em Matemática, entendeu? E ficando a sobrecarga pra Medicina, pra Engenharia... Isso se chamava “os excedentes”. Por causa desses excedentes vem a ampliação de vagas, duplicou o número de vagas, entrava-se agora duas vezes por ano. Em Engenharia, ao invés de ter trinta vagas por ano passou a ter sessenta, exatamente para pegar essa demanda reprimida. Isso prejudicou os outros cursos menores. Porque nessa possibilidade: “É melhor perder um semestre aqui e tentar Engenharia de novo, do que entrar logo em Matemática que eu não quero.” Então, a partir disso vem a pré-opção. Disse: “Não, esse negócio não tá dando certo.” Então agora vamos fazer o vestibular o aluno já dizendo o que quer. Então é Matemática, já faz pra Matemática; é Engenharia, já faz pra Engenharia. O sistema tá vigorando porque depois veio o PSS²⁶, essas alterações no vestibular, mas não mais na filosofia de organização dos cursos. A Reforma Universitária foi quem deu esse arcabouço que tá aí. Já dura uns vinte anos.

Marta: Eu nem vou perguntar mais essa [mostrando uma das fichas: NÍVEIS DE ENSINO LECIONADOS] porque essa aqui o senhor já mostrou que já andou desde ginásio, secundário...

²⁴ Prof. Yvon Luiz Barreto Rabêlo é um dos entrevistados desta nossa pesquisa.

²⁵ DER – Departamento de Estradas e Rodagem.

²⁶ PSS – Processo Seletivo Simplificado, forma de seleção adotada pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, desde 1999 (conferir na COPERVE), para ingresso em seus cursos de graduação, exceto para os cursos de Bacharelado em Música, Licenciatura em Música, Teatro e Artes Visuais, cujos ingressos são regidos por legislação específica. O PSS está regulamentado pela Resolução Nº 027/2009, de 04/06/2009, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. A Comissão Permanente do Concurso Vestibular - COPERVE é o órgão responsável pela sua execução, em todas as fases. Disponível em: <http://www.coperve.ufpb.br/>. Acesso em: 26 jul. 2010.

Ceciliano: É... E na pós-graduação. Eu coordenei o curso de Educação Rural, aquele curso de especialização, e fui professor de Estatística no curso de especialização em psicopedagogia da Fundação Francisco Mascarenhas.

Marta: E a influência do tornar-se professor de Matemática?

Ceciliano: Ah! É que a minha família, a parte materna principalmente, tem uma tendência muito grande pra Matemática e pra ensino. As irmãs de minha mãe, todas foram professoras, a partir de minha mãe. Eu acompanhava mamãe desde criança porque ela era diretora de escola. Então eu ia com ela pra escola. Estudava na escola que ela era diretora. Então eu convivia com os professores... Onde hoje é a Penitenciária Modelo, lá no Roger²⁷, ali foi um Grupo, Grupo Escolar Conceição Cabral.

Marta: Que troca horrível!

Ceciliano: Pois é. Ao invés de você aumentar as salas de aula e educar o povo, você transforma uma escola numa cadeia pra marginalizar o ser humano. Então ali... eu estudei ali naquele grupo. Estudei, fui aluno lá, se não me engano no terceiro ano, quando mamãe tava dirigindo. E meus tios foram professores do Liceu: Jeová; William; um tio afim Hamilton, professor de Física; Djalma, professor lá em Odontologia; Wallace, professor lá em Farmácia. Então, a própria família de minha mãe sempre foi muito ligada ao magistério. Mas eram formados em Engenharia, em Farmácia, entendeu? Não tinha nenhum professor de Matemática na família de minha mãe, formado em Matemática. Mas na família de meu pai, um tio afim, Kleber²⁸, casado com uma tia minha, irmã de papai, era formado em Matemática e foi quem me deu o primeiro presente, que eu me lembro, significativo. Ele me deu um velocípede. E quando eu ia pra casa de minha vó, então ele tratava bem os sobrinhos. Um carinho, uma afeição... Minha tia Loinha, a esposa dela, cozinha muito bem até hoje. Eu adorava quando papai dizia: “Olhe, vamos pra casa de Loinha.” Digo: “Ah, já sei que hoje vou comer bem.” Aí na hora que eu ia fazer o vestibular, comentei que queria fazer pra Matemática. Papai foi um camarada muito sensato, aí sentou comigo e disse: “Olhe, seu tio Jeová é professor de Matemática né?” “É.” “Mas ele é formado em que?” “Engenharia.” “Seu tio William, é professor de Matemática né?” “É.” “Formado em que?” “Engenharia.” “Hamilton, é professor de que?” “De Física.” “Formado em que?” “Engenharia.” “Como é

²⁷ Roger – bairro da cidade de João Pessoa (PB).

²⁸ Prof. Kleber Cruz Marques.

que chamam Jeová? Professor Jeová?” “Não, Dr. Jeová” “William.” “Dr. William. Dr. Hamilton.” “Kleber é formado em que? Ensina o que?” “Matemática.” “É formado em que?” “Em Matemática.” “Como é que chama?” “Professor Kleber.” Você tá vendo, como é discriminado? Aí eu fiquei com aquilo. “Tá certo, eu vou fazer engenharia, mas vou ser professor de Matemática.” Comentei com Kleber que a princípio ficou assim meio chateado e disse: “Diga a seu pai que, pra ser professor não basta ser doutor, tem que ter algo mais, não é todo doutor que pode ser professor. Você pode ser chamado Dr. Fulano, Dr. ..., mas bote numa sala de aula que ele não desempenha. Então professor é mais do que doutor²⁹.”

Marta: E quando foi que foi a sua graduação em Engenharia?

Ceciliano: Em 1967.

Marta: Depois, com quanto tempo foi fazer o mestrado?

Ceciliano: Veja: em 1968, eu saio do Colégio Universitário, tinha me formado, e vou pro Instituto de Matemática como professor já de Cálculo. Antes era professor do ensino médio, dentro da Universidade, professor do ensino médio, dentro do Instituto, do Colégio Universitário. Bom, eu vou pra lá. Em 1970 é criado o curso de Pedagogia. Porque antes era Filosofia e dentro de Filosofia você tinha uma habilitação de magistério, mas não tinha o curso de Pedagogia como é hoje, era um apêndice de Filosofia. Você entrava em Filosofia pra ser professor de História, de Geografia, ou fazia a parte pedagógica – você fazia três anos de conteúdo e um ano de formação pedagógica. Três em um. Três mais um, aliás. Bom, em 70, quando cria o curso de Pedagogia, precisava de um professor de Estatística. Vão para o Instituto de Matemática procurar um professor, e ninguém quis. “Não, pra ensinar pra essas meninas...” Porque naquele tempo Pedagogia só tinha moças e a turma dizia que era o curso casamenteiro. Elas iam pra Pedagogia pra poder se encontrar com os alunos de Engenharia, de Medicina pra arranjar um casamento. “Vou topar” Fui falar com Manoel Viana. Não, com Valdo Lima, que era quem tava implantando a Faculdade de Educação. Disse “Olhe, você que já tem essa experiência, você prepara a documentação que eu vou abrir concurso, pra professor titular.” “Mas professor Valdo...” Disse: “Eu já soube que você tem uma apostila que é a tradução de um livro.” – O livro de Vance³⁰, eu e Yvon traduzimos esse livro no

²⁹ O entrevistado destaca que doutor usado neste diálogo tem o sentido lato, no senso comum.

³⁰ VANCE, Elbridge P. **Modern Algebra and Trigonometry / Algebra y Trigonometria Modernas**. Traducción del inglés por Alberto Saenger L. Massachusetts: Addison-Wesley, 1964. Edición bilingua.

Colégio Universitário. – “Isso aí já é um ponto muito bom.” Até porque a Universidade foi que pagou a gente pra traduzir. Tinha um documento comprovando que a gente tinha sido o tradutor. Eu tinha um documento da própria Universidade. Disse: “É, isso aí ninguém pode negar que vocês...” Porque não tava publicado, era só publicação interna, mas tinha um documento da Universidade, um contrato, pagando a gente pra traduzir o livro, a gente tinha que entregar tantos capítulos.

Marta: O título desse livro era...

Ceciliano: O autor era Vance, tenho a impressão que eu tenho esse livro. Não me lembro do nome completo. Era um livro bilíngue. Ele era inglês e espanhol. A gente traduziu do espanhol pro português. Era um livro importado, tinham poucos. Era somente um do Instituto de Matemática, um que o professor Kleber tinha, um meu e o de Yvon. A gente traduzia, montava em estêncil a álcool, fazendo aquelas figuras coloridas, trocando o carbono, carbono verde, vermelho pra fazer os conjuntos. Ficou muito bem apresentável.

Marta: Tem um exemplar dele aí em algum lugar?

Ceciliano: Talvez tenha a tradução, mas ela já desbotou, já não tem mais a cor, ela é toda como um roxo, porque aquele estêncil a álcool com o tempo ele perde... Então eu fiz o concurso pra professor titular. Uma vaga. Passei. Fui pro Centro de Educação, fui pra Faculdade de Educação e lá comecei ensinar Estatística Aplicada a Educação, Estatística I e Estatística II. Fiquei com dois vínculos. Em 1975 a Unicamp abre o mestrado em Ensino de Ciências e Matemática financiado pela OEA. Aí vem um comunicado para o Centro de Educação. Ninguém se interessou. Era para professor de Matemática, Física, Química ou Biologia. Professor Zé Ramos, que era o pró-reitor de graduação, manda me chamar. Porque, depois do episódio da CADES, eu continuei na equipe dando o curso da CADES. Todo final de ano o pessoal vinha do interior fazer o curso. Fazer a prova pra poder ter o registro pra continuar ensinando. E lá, como era um mestrado pra educação, ele me chamou e disse: “Ceciliano, eu acho que isso é bom pra você.” Eu digo: “Mas rapaz, eu não tenho licenciatura não professor, o senhor não sabe que sou engenheiro?” Ele disse: “Mas tem muita experiência com a formação de professor. Você quer que eu lhe indique?” “Quer dizer, se o senhor quer arriscar perder uma vaga... Mas eu acho muito difícil ser selecionado, porque pelo que tá dito aí, pelo perfil.” Ele disse: “Não, as exigências formais você não preenche, mas o perfil é seu. Eu vou lhe indicar. Prepare o currículo.” Aí eu preparei o currículo tal, mandei. Quando

menos espero, fui aprovado. Isso às véspera do Carnaval, pra na quarta-feira de cinza alçar vôo pra Campinas, pra começar o curso na segunda-feira. Quarta-feira de cinza tinha que viajar pra na segunda-feira começar as aulas. Éramos eu, a minha primeira esposa e três filhas. Eu troquei o meu carro, peguei um carro novo, um TL, fiz um kit família (três pratos, três ...), as coisas das crianças, um fogareirozinho, fogão de camping de duas bocas, aquele bujãozinho de lâmpadas, botei tudo no carro, embalei numas caixas e fui embora pra Campinas. Quando chego lá, que eu vou pra um hotel, estou me organizando, encontro Fernando Melo do Nascimento, que tinha sido o meu diretor no Instituto de Matemática, já tava fazendo a pós-graduação. Aí Fernando: “Oh rapaz! Que beleza, tal.” Eu digo: “Professor, agora como é que eu vou fazer? Vou tirar essas coisas todinhas do carro?” Ele disse: “É bom tirar, não deixe não...” Porque o hotel não tinha estacionamento ficava no meio da rua. “Mas não se preocupe não, eu fico aqui no carro, você vai levando. Eu fico tomando conta.” Pra você ver, o camarada chegar em Campinas encontrar o seu ex-diretor na hora que você tá fazendo a mudança. Aí tem esses episódios assim. Ele ficou tomando conta e eu... Domingo, a gente pegou o jornal, começou a ver apartamento pra alugar. Eu fui pela manhã lá pra Unicamp, lá em Barão Geraldo. De tarde fui na OTOT, aquela administradora, e aluguei o apartamento, de noite a gente já tava..., comprei os colchões, a gente já tava tudo no apartamento, com luz de vela. Pedi pra ligar a luz, no outro dia ligaram, mas na segunda-feira de noite a gente já tava... No centro comprava as coisas, eu mesmo levava, os colchões, os negócios. Peguei um bocado de caixa de maçã, lá duma japonesa que tinha num mercado ali bem pertinho... Bem no centro mesmo. Quase abaixo da... Assim ao lado do edifício... tinha um mercado. Falei com uma japonesa, umas caixas que estavam desocupadas, aí improvisei um lastro de cama... Depois comprei cama em segunda mão, um beliche... beliche não, uma bicama – a de baixo abre como uma gaveta – pra botar as meninas. Depois eu transformei as caixas em armário. Revesti com plástico, um plasticozinho verde, com percevejo, organizei, fiz minha estante, fiz as coisas, passei um ano lá em Campinas desse jeito.

Marta: Pagou as disciplinas e depois defendeu.

Ceciliano: É... Eu já saí de Campinas com o projeto pronto. A gente tinha a obrigação de publicar um trabalho, tinha que fazer um artigo. Depois a OEA publicou um livro com todos os artigos da gente...

Marta: Como é mesmo o título do seu mestrado?

Ceciliano: O mestrado é: Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. O meu trabalho foi: “Modelo de Distribuição Espacial das Escolas da Zona Rural da Paraíba”. Eu estudei... Na época eram 171 municípios, eu estudei os 171 municípios do ponto de vista de área, escolas, população escolarizada e escolarizável pra ver o déficit de escola e onde colocar escola, e fiz um modelo a partir da abelha. Sete escolas eu formava um núcleo educacional. A escola do centro, como a administração da célula, com as vivendas, para que os professores, formando um conjunto, pudessem ter abastecimento d’água, luz, mesmo na zona rural, um posto de saúde, então era...

Marta: Isso foi posto em prática em algum lugar do...?

Ceciliano: Em parte, em parte. Buriti³¹, por exemplo, na hora de contratar professor, ele usava o estudo que eu fiz para ver se realmente naquele município estava precisando de professor ou não. Algumas escolas eu propunha a desativação, pra você poder administrar melhor e evitar que uma escola funcionasse com poucos alunos. Então concentrava numa delas e as outras se transformavam em centros culturais. Não dava outra destinação à escola a não ser dentro da área de educação. Por exemplo, transformava numa biblioteca; transformava no que tão fazendo muito hoje pra idoso, pra recuperação motora, pra reprofissionalizar o indivíduo...

Marta: E o seu projeto... teria que estar mais próximo na área, estar dentro de um...

Ceciliano: Uma escola atuava dentro de uma área com dois quilômetros de raio. Por quê? Porque a criança que estava entre uma escola e outra, na fronteira, ela andava no máximo dois quilômetros pra ir e dois pra voltar. Por quê? Porque você, numa marcha normal, você, a criança, ela tem uma velocidade de quatro quilômetros por hora. Então em meia hora ela estava na escola, porque só eram dois quilômetros. Então o raio que eu determinei foi o raio de dois quilômetros. No máximo, a criança andava meia hora a pé pra escola e meia pra voltar.

Marta: Esse trabalho surgiu assim, foi uma coisa da sua cabeça ou foi alguém que lhe chamou a... que influência teve pro surgimento?

³¹ Tarcísio de Miranda Buriti governou o Estado da Paraíba de 1979 a 1982.

Ceciliano: O meu pai e minha mãe, que sempre foram ligados à Educação. Meu pai foi o primeiro secretário da Escola de Engenharia. Foi ele quem montou todo o processo de criação da Escola de Engenharia aqui em João Pessoa. E foi quem montou todo o projeto da Universidade. Que na época era estadual, a Universidade da Paraíba. Zé Américo³² era o governador da época e meu pai trabalhava na Secretaria da Educação com Durmeval Trigueiro do Vale que foi o primeiro reitor da Universidade. Então, Zé Américo confiava muito em papai, porque papai tinha uma dedicação muito grande às coisas públicas. Não saia um documento do palácio que não passasse pela mão de meu pai. O que ia pra Assembleia, a revisão da legislação dos fundamentos, tudinho, não era a procuradoria que fazia, era meu pai que fazia isso. Zé Américo só assinava quando papai levava. “Governador, tá revisado.” Aí ele assinava. É tanto que... É outro fato pitoresco. No dia da assinatura da lei que cria a Universidade da Paraíba, eu fui quem entregou a caneta a Zé Américo. Eu tinha dez anos. Uma caneta *parker 51* verdinha que, por infelicidade, depois que minha mãe morreu, e meu pai..., eu procurei das minhas irmãs, e elas não sabiam disso, não deram valor ou jogaram fora. Porque eu queria exatamente pra levar pro museu da Universidade.

Marta: Tem um museu José Américo né?

Ceciliano: É... Tem também. É tanto que aquela frase que está no frontispício da Universidade, tem um erro. Zé Américo não disse do jeito que está lá. Lá está “Eu vos dei as raízes e outros vos darão asas e o selo da perpetuidade.” Aí tem um erro grosseiro que Zé Américo não ia cometer nunca. Porque no sentido figurado você não usa artigo definido. “Eu vos dei raízes” não “as raízes”. Eu era criança com dez anos, mas gravei isso. “Eu vos dei...”. Não, “vos dei” não. Era naquela hora, “Eu vos dou”. “Eu vos dou raízes outros vos darão asas e o selo da perpetuidade.” Fui falar com Clemilda, que foi quem colocou a frase... Disse: “Não, mas o governador disse que era pra ser assim...” Digo: “Olhe, eu acho estranho Zé Américo mandar colocar errado.” Tá no jornal a frase dele. Houve a exposição dos cinquenta anos, tava lá o jornal divulgando o discurso dele e a frase. Foi daí que ficou colocado lá na parede, immortalizaram a frase. Mas Zé Américo ajudou muito, ele foi o elemento definidor da criação da Universidade. Não só porque ele como governador se determinou a isso, como também pelo prestígio dele lá no Rio de Janeiro.

Marta: E ser professor em João Pessoa, professor secundário, naquela época?

³² José Américo de Almeida governou o Estado da Paraíba em 1930 e 1951 a 1956.

Ceciliano: Ora, naquela época era mais ou menos o seguinte, principalmente a “Era dona Daura”. Dona Daura querendo melhorar a qualidade do ensino, como não tinha professores licenciados, apelou para os cursos universitários. Procurar professor de Matemática, Física – em Engenharia; Biologia e Química – em Medicina. Então era mais ou menos o seguinte: “Enquanto eu sou aluno da Universidade, eu estou aqui passando uma chuva.”³³ Aí a remuneração, por isso, também nunca foi uma remuneração atrativa, porque também os administradores: “Ah, depois de terminar Medicina vai fazer curso lá fora...” Mesmo assim a entrada desse pessoal elevou o nível do ensino médio. Pessoas que não só sabiam a Matemática, mas em quê aplicar. E começou a se desmistificar aquele negócio “Professor, eu vou aplicar isso aí onde?” Adição. “Ah, quando você chegar lá em fração, aí você vai precisar saber somar.” A endogenia, você aprender a Matemática pela Matemática. Eu sou engenheiro..., não. Você na hora que for calcular quantos tijolos você vai comprar pra construir um muro, você vai ter que fazer o cálculo da área, você tem que saber calcular a área de um retângulo, saber a área de um tijolo pra dividir. A gente começou a dar praticidade, aplicabilidade no mundo concreto e não ficar só na abstração. Isso deu uma alavancada grande. Teve um elemento aí que ajudou muito, foi a corrida espacial. A disputa entre Rússia e Estados Unidos. Daí a SUDENE através do CECINE ter financiado muitos cursos de aperfeiçoamento de professores e também até o Colégio Universitário. Por quê? Porque o americano começou a sentir a pressão do conhecimento russo na disputa do *Sputnik*..., aquele lançamento de satélite, aquele negócio todo. Então a área de ciência ganhou muito com a Guerra Fria. É tanto que depois que se pacificaram, o ensino deixou de ter recurso na área. Não tem porquê. A própria energia solar, que é um negócio tão importante, você vê que arrefeceu, ninguém mais nem fala. Quando eu cheguei ao ponto de, dando aula em Cajazeiras³⁴, levar pra feira um fogão solar e cozinhar ovo pro matuto ver. Eu pegava um ovo, jogava no chão, ele quebrava. Pegava outro ovo, botava dentro da chaleirazinha no fogo, no fogão solar, quando a água começava a ferver, uns dez quinze minutos, só um foco de luz ... Aí tirava o ovo soltava no chão, o ovo não quebrava, tava cozido. Então a gente fazia coisas..., demonstrações desse tipo pra levar o conhecimento à comunidade. Por quê? É interessante o discurso da população, ele é um elemento fundamental para o professor. Eu cheguei em Guarabira³⁵, lá foi feito um trabalho de extensão rural pela ANCAR³⁶, hoje EMATER³⁷,

³³ O termo “passando uma chuva” significa “por pouco tempo”.

³⁴ Cajazeiras – cidade do Sertão Paraibano.

³⁵ Guarabira – cidade do Agreste Paraibano.

ensinando o pessoal a usar o filtro e a água fervida pra não transmitir, não adquirir verminose. Foi feito o ensinamento, deram filtros pra população e, meses depois, um avaliador vai pra ver o resultado. Quando chega numa casa, bate... a senhora abre a janela, ele vê logo de frente o filtro. Ele diz: “Oh beleza, taí...” Coberto com aqueles paninhos que o povo do interior gosta, com biquinho. “Minha senhora, queria um copo d’água.” Ela foi lá, pegou um copozinho de vidro, aquele copo americano, vai no filtro tira água e dá pra ele. Aí a criançada quando vê visita corre logo. Viu o agrônomo lá tomando sua água, aí correu pra pegar um copo pra tomar água também. Quando vai, a mãe “Hei, psi!... Aí não.” Ele disse: “Oi, por quê?” “Não, ele vai tomar água do pote, lá dentro. Isso aí é pras visitas.” Disse: “Ah, pelo amor de Deus, o que foi que houve?” “Um moço esteve aqui e disse: Se vocês da cidade tomarem da água que a gente toma, ficam doentes”. Aí a visita disse: “Mas minha senhora, e essa barriga desse menino, tão grande assim?” Disse: “É verminose doutor.” “Então ele tá doente num tá?” Disse: “Tá nada. Esse menino é tão esperto. Tá doente não senhor.” Ele vai puxando... Então ele chega a seguinte conclusão: o conceito de doença, nessa comunidade, era aquilo que o impedia de desenvolver as atividades. Cortou o dedo – tá doente. Mas tá com verme – não tá doente, porque ele tá correndo, tá brincando, tá jogando bola, tá fazendo tudo. Na hora que tá com febre aí tá doente. Então a ciência tem que analisar o discurso pra poder levar a mensagem, se não ela é corrompida. Então pra ela, a senhora, no discurso, nós da cidade, se tomássemos a água dela ficava doente, mas ele não. Quer dizer, a mensagem chegou para ela distorcida. Ela interpretou de uma maneira equivocada. Aí é onde entra o processo de avaliação. Avaliação pra mim não é pra botar nota no aluno, é pra ver o que ele aprendeu e o que ele não aprendeu, que precisa aprender. Porque você verifique o seguinte, o aluno passa com média sete. Primeira série – média sete; segunda série – média sete. Chega na oitava série – média sete. “O menino é um espetáculo, passou o ensino fundamental todinho por média.” Mas ele não interpreta que na primeira série ele não aprendeu trinta por cento; e na segunda outros trinta também não foram aprendidos e que três vezes oito vinte e quatro, na verdade ele perdeu duas séries e quase meia. Porque se aquele conteúdo tava lá pra ser ensinado, é porque devia ser aprendido. Se ele não aprendeu, tá deficiente o aprendizado dele, entendeu?. Então eu vejo a avaliação pra você verificar os buracos e tapar. O aluno pra mim,

³⁶ ANCAR – Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural (décadas de 1950 e 1960), precursora da EMATER

³⁷ EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural vinculada à Secretaria da Agricultura e Abastecimento do Estado.

ele tem que tirar dez. Pra mim, o aluno tem que tirar dez. Ou estou com saúde ou não estou, tenho que me tratar.

Marta: Já que o senhor falou tão bem dessa situação, seu cotidiano em sala de aula, como era a sua aula, o jeitinho, a sua atuação em sala de aula? O seu dia-a-dia. Como era estar ali na sala de aula, até na cidade, a sua época de professor? Como era que o senhor fazia pra'quele aluno que tava... quais as suas táticas, as suas estratégias de chegar, de fazer com que tomasse posse do conhecimento?

Ceciliano: Quêê minha aluna? [referindo-se à atual esposa] Bom, eu sempre gostei de propor desafios, porque eu acho que minha vida foi sempre desafiada. Foi desafio. Por onde eu passava, ficava observando pra ver, daquele dia-a-dia, daquela convivência daquela realidade o que era que eu podia extrair e levar pra sala de aula. Nunca deixei o aluno sem resposta. Pelo menos dizer: “Eu vou pesquisar e amanhã..., depois no dia qu’eu encontrar eu lhe digo.” O que mais angustia o aluno, é, ele querer saber o porquê e não ter a indicação de uma solução. Porque aí ele diz: “Por que eu vou estudar, se eu não sei pra quê? Eu vou estudar por quê?” Passo numa loja compro um ancinho, compro uma pá, compro uma enxada e vou botando num depósito, se eu não tenho jardim. Eu só compro aquilo que me interessa. Se você entrar aqui na minha casa, depois eu vou mostrar, se tiver interesse, tudo o que tem nessa casa é pra ser usado. Não tem nada aqui: “Ah, não pegue nisso aqui não.” Não, então num compro. Na minha casa só tem o que é pra ser usado. Num tem nada de supérfluo, num tem nada guardado, escondido, nada disso. Então eu acho que isso é com o conhecimento também, não pode ter nada escondido não, tem que ser tudo às claras. Vou estudar matrizes pra quê? Eu digo: “Minha filha, na hora que você tá fazendo o seu horário, já é uma matriz. Na hora que você tá fazendo um rol de feira, é uma matriz. Você já tem os produtos tem as quantidades, tem as marcas. Isso já é uma matriz.” Então eu ficava observando e inda faço isso no dia-a-dia, porque a gente nunca deixa de ser professor... É uma cachaça mesmo.

Marta: E gostosa, né? Daquela de cabeça³⁸.

Ceciliano: E eu gosto mesmo. É... E eu gosto mesmo. Então eu sempre ficava, no meu dia-a-dia, buscando aplicação para os conhecimentos. Eu ia dar uma aula, quando eu saía de casa, “Eu vou começar essa aula como?” Aí acontecia um caso qualquer na estrada, no caminho.

³⁸ O aguardente denominado “cana de cabeça” é considerado forte e é apreciado pelos seus consumidores.

“Ah, isso aqui dá pra fazer uma motivação. Eu vou começar daí.” Por exemplo, a pessoa ia sendo atropelada. Falta de atenção! Passou sem olhar. Então, na hora que você vai resolver um problema, você tenha atenção, lê. Porque eu colocava muita pegadinha, assim: “Qual a probabilidade de retirar-se uma bola, numa caixa com oito bolas, dela ser par? As bolas numeradas de um a oito.” Então ele tinha que observar o que estou dizendo: par. De não ser par. Esse nãozinho eu botava na outra questão, né? Como ele respondeu a primeira ser, na segunda ele ia direto com se fosse, e não era, ele não fosse. É uma falta de atenção. Então pegava coisa do mundo concreto: “Olhe, tá vendo? Do mesmo jeito que ela ia morrendo, você aqui vai ser avaliado perdendo ponto. Por falta de atenção. Leia primeiro” Aí eu dava aquela: “Passar primeiro da linguagem verbal pra linguagem Matemática”, ensinando passo a passo, certo? Muita gente me acha complicado, mas eu acho que vale a pena perder um pouco o tempo para fazer bem feito, do que ter que fazer duas vezes. Eu vou pra feira, negócio interessante, eu pego os saquinhos que bota pimentão..., aí enrolo, enrolo e dou um laço e quando chego em casa, é só puxar. Lá eu perco um tempozinho, mas quando eu chego em casa não estou rasgando os sacos pra jogar fora, eu reaproveito. Uma das coisas que eu ganhei muito no mestrado foi a sensibilidade à ecologia. E eu valorizei muito isso. Eu sendo da área de Engenharia, a parte de Matemática, desse conteúdo, de minha experiência, eu não acrescentei muita coisa não. Mas na área que eu não tinha formação, a parte de ecologia, a parte de holística, essa visão holística do mundo, tudo isso eu adquiri na Unicamp. Valorizar o ensino da Matemática com a música.... Valorizar, por exemplo, a música. Se você pega a escala, é uma sequência. Do mesmo jeito que eu tenho 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e assim vai, eu tenho [cantado] dó, ré, mi, fã, sol... E mais, numa escala crescente. Aí eu tenho as semitônicas, eu tenho uma oitava acima, uma oitava abaixo, que são frações, fração de som. Então na música tem Matemática. Então, eram essas coisas qu’eu andava investigando e levando pra sala de aula. “Professor, a música?” “É, você tá tocando um violão, você está compondo uma equação Matemática. Troque uma nota pra ver se dá certo. Troque pra ver.” “Ah, de verdade!” “Então olhe, se você tem um bom ouvido, uma pessoa que tá tocando um violão, se ele colocar uma falsa – ele não lembrou a nota tal e bota outra no lugar – você nota logo que ela tá errada que ali não é o lugar dela.” “Ah professor, mas não é que é verdade.” Então nesse dia-a-dia de sala de aula eu sempre procurei trazer o mundo real pra sala de aula, pra poder o aluno estudar a Matemática, não porque está no currículo, mas pra ele ver que ela é importante pra vida, não é por acaso.

Marta: Então, em complemento, o senhor pode falar sobre o ensino. Já se tocou várias vezes sobre o assunto agora, mas assim, especificamente, sobre o ensino da Matemática naquela época. Pode ser a sua experiência, a experiência do colega, o outro, ao alunos, o sistema, o que era que contribuía, o que não... O ensino da Matemática na década de 1960, ensino secundário, principalmente.

Ceciliano: Veja, o nosso ensino vem da Europa, das chamadas Classes Régias. O que que era Classe Régia? Era grupo de crianças e adolescentes que estava ali dentro do reino na nobreza, e a família então colocava na escola pra se preparar, para assumir os postos da nobreza. Então se coloca história pra quê? Para que o indivíduo, que vai ser o nobre, conheça as suas tradições e dos outros que estão em torno e muitas vezes com o sentido de aprender aquela cultura pra poder dominar. Na época dos impérios havia muito isso. Havia até casamento arrumado pra juntar reinos pra aumentar a capacidade pra poder se defrontar com outros reinos. Então a história era nessa visão. A Geografia a mesma coisa, conhecer o relevo pra poder montar as estratégias para fazer as guerras. A língua estrangeira pra poder se comunicar com os outros povos. Então todo o currículo foi montado dentro de uma perspectiva. Aí quando a escola começa a se popularizar, se abrir, entram outros grupos sociais que não têm o mesmo objetivo. Um plebeu que entra ele não será nobre, a não ser pelo fato duma guerra dele se sair muito bem, e o rei vai e lhe dá o título de conde, lhe dá um pedaço de terra... É uma exceção, não é a regra geral. O indivíduo tava lá porque o pai era sapateiro, provavelmente ele ia ser sapateiro, o pai era mascate, provavelmente ele ia ser mascate, então as perspectivas eram diferentes. Essa escola é a que chega aqui no Brasil, as Classes Régias. E o Brasil começa a abrir, democratizar o acesso à escola, mas não faz a escola utilitária. Há uma experiência, mais ou menos pelos anos 36, daquela Educação Rural. A Escola Rural, aquele menino, Dutra, inclusive construiu... – Você andando pelo interior ainda vai encontrar os chamados Grupos Dutra que são: duas salas de aula e um galpão no meio pra fazer recreio. Aí tinha primeira série e segunda série de manhã e, de tarde, terceira e quarta, do primário antigo, quatro séries. Aí essa escola começa a tentar aplicar ao meio rural os conhecimentos pra ter uma melhor safra... Foi uma primeira experiência de uma escola voltada pra cumprir..., cobrir a deficiência..., preparar o povo pra viver melhor. Quando é nos anos 1960 vem a Matemática Moderna, que na verdade – esse nome criou essa celeuma, acho que pela má escolha – não é que é uma Matemática moderna, não é outra Matemática, mas uma metodologia nova pra ensinar Matemática, porque Teoria dos Conjuntos já se estudava no científico. No primeiro ano científico tinha Teoria dos Erros, tinha uma série de conhecimentos que a Matemática

Moderna resgatou. Por quê? Quando você vai ver o conhecimento, ele surge de onde? Da Filosofia. A mãe do conhecimento é a Filosofia. Os filósofos com Galileu, como Sócrates, Platão, eles não dominavam só a lógica, eles dominavam o conhecimento da Matemática. Você pega, por exemplo..., como é aquele?... eu tava com o nome dele inda agorinha... oh meu Deus, que tem as pinturas do Vaticano. Eu só quero pensar do daqui, de Aleijadinho.

Marta: Miguel Ângelo?

Ceciliano: Miguel Ângelo, ele deixou um projeto de submarino. Ele deixou um projeto de helicóptero. “Um objeto mais pesado do que o ar pode voar.” Ele escreveu isso. E fez até a proposta da hélice... tem desenhos dele. Ele era pintor, caricaturista, matemático, ele fez os cálculos todinhos. Tem muita indicação de Miguel Ângelo nas Ciências. Você encontra também alguns filósofos se encaminhando pela saúde. A trepanação, por exemplo, que era feita lá, se não me engano, pelos egípcios, ela depois foi reestudada. E hoje se faz... Eu mesmo tive um AVC e foi preciso fazer, em termos modernos, uma trepanação. Cortou, tirou um pedaço do crânio, pra poder tirar o sangue e fazer toda a assepsia e depois fechou. Uma trepanação que naquele tempo se fazia com os instrumentos mais grotescos, ponta de faca, o diabo, mas fazia. Então a Matemática Moderna foi coisa assim, resgatar conhecimentos que já existiam e dar uma organização. Para quê? Pra facilitar o entendimento, para sequenciar, dar uma sequência lógica e aplicabilidade, e aplicabilidade. Você diz: “O mínimo múltiplo comum, vou aplicar em quê? E Máximo divisor comum?” “Ah, quando for estudar fração, pra calcular o mínimo: tendo um meio com um terço, dois e três são primo entre si, o mínimo é o produto, duas vez três, seis. Aí seis dividido por dois dá três, vez um, três, aí cinco sextos. Pronto.” Mas é só isso? Você toma, como eu tomo, quatro medicamentos. Uma caixa vem com 28, outra caixa vem com 20 e outra caixa vem com 30. Se eu for pra farmácia comprar o kit, com 20 dias eu volto pra comprar um, que já acabou; com mais oito eu volto pra comprar o outro; e com mais dois dias, o de 30. Eu volto três vezes à farmácia. Mas se eu fizer o mínimo múltiplo comum, eu vou encontrar um número..., vamos simplificar, de 20 e 30. Se eu for à farmácia e comprar duas caixas de 30 – São quantos comprimidos?

Marta: 60

Ceciliano: E três de 20 – São quantos comprimidos?

Marta: 60

Ceciliano: Então 60 é o mínimo múltiplo comum. Então eu comprando duas caixas de 30 e três de 20, eu só vou daqui a 60 dias, entendeu? Os professores de Matemática não atentavam pra isso. Então, o mínimo múltiplo comum não tinha o relevo que... só pra aplicar na fração. A maioria das pessoas, se hoje você pega um grupo de 100 pessoas que fez o ensino fundamental e perguntar o que é o mínimo múltiplo comum, não lembra mais, porque só usou naquele de fração e guardou. Mas se ele tá usando no dia-a-dia, eu dei exemplo de remédio, mas tenho muitas outras aplicações. Toda vez que eu preciso fazer coisa... Eu vou comprar tecido, tenho uma lojinha, pra fazer toalha pra essa mesa e pra essa outra. Como é que eu vou comprar pra não sobrar pano, não ficar retalho? O mínimo múltiplo comum, entendeu? A gente tem condições, no ensino de Matemática, de encontrar muita aplicação pro conhecimento, que aparentemente é só Matemática, e não é. Por quê? Como é que a Matemática se desenvolveu? Pela necessidade. Quer dizer, na hora que o egípcio foi estudar geometria, foi por quê? Por causa do Nilo. Ele tinha que definir as áreas de cultivo. O rio subia, cobria tudo, tirava todas as marcas. E agora, como que vai fazer? A terra de Antônio, onde é que tá? A terra de João, onde é que tá? Então ele começou a estudar geometria. Começou a fazer o desenho, uma planta. Fazer uma plantazinha. O rio baixou: “Oh, essa terra daqui é de fulano, vamos medir”. Então a Matemática surgiu pra resolver problema, não pra montar o problema. Então é essa visão do ensino de Matemática que vem com a Matemática Moderna. Você, por exemplo, vai estudar logaritmo. Em que eu vou usar o logaritmo? Toda casa tem uma piscina. Hoje, uma casa de classe média tem uma piscina. Todo mundo toma água. Esse aí é todo mundo mesmo, de baixo até em cima. Qual é o pH da água que a gente toma? A CAGEPA³⁹ bota na conta de água. Não sei se vocês já notaram: a turbidez, a salinidade. Esses índices estão lá. E o pH, o que é? É um logaritmo, da concentração hidrogeniônica da água. Então se eu não sei, por exemplo, que o pH 7, que é o logaritmo, é o ideal, aquela conta com aquela informação não me serve de nada. “Ah, eu vou olhar porque eu quero saber se a minha água tá alcalina, se ela tá é ácida ou se ela está potável.” Mas, na escola, o professor dá aula de Química, o pH pelo pH, e não mostra, por exemplo, a função do pH no organismo. Você tomar, por exemplo, água da chuva. Por que a água da chuva, na hora que cai, você apanha e ela não deve ser bebida? Por quê? Porque ela não tem os sais minerais, ela tem que correr pela terra pra adquirir o sal, pra cair lá no reservatório, depois ser captada, ser tratada. Se você captar a água da chuva, tem que ser numa cisterna. Pra quê? Pra ela decantar, ela se oxigenar. Mas se você apanhar da calha e beber, lhe dá um desequilíbrio

³⁹ CAGEPA – Companhia de Água e Esgotos da Paraíba.

gástrico. Vai lhe fazer mal. E tem os índices de potabilidade... Ela é água, mas ela está como, os índices? Então a Química na sala de aula faz você aplicar no dia-a-dia. As vitaminas... então. Eu tenho câncer de pele, não sei se dá para notar por aqui, umas marquinhas escuras.

Marta: É dá, mas não...

Ceciliano: Eu vivia cheio de creme. De noite ia dormir... Eu acho que aqui tem uma mais...

Marta: Tem uma escurinha maior.

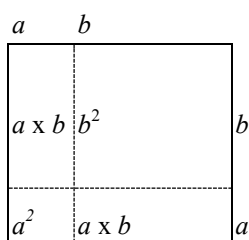
Ceciliano: Então, todo dia eu tinha que pegar a blusa do pijama e lavar. Porque ficava todo ensaboado com Hipoglós, umas cápsulas, um mal cheiro danado... Aí chega uma médica da Inglaterra, que foi fazer uma especialização, eu fui a ela e expliquei: “Doutora, esse negócio é tão incômodo, não tem outra solução não?” Disse: “Tem. Você gosta de cenoura?” Disse: “Gosto.” “Coma cenoura crua.” Acabou-se. Por quê? Vitamina A que tem na Hipoglós. A cenoura é riquíssima em vitamina A. Então, Vitamina A por vitamina A, eu tenho a da cenoura. E é muito mais saudável, porque é fibra, aí já me ajuda na digestão, já me ajuda na visão e num tem o inconveniente. Então, é essa a escola que a gente precisa. É essa a escola. Quer dizer, num precisava ela sair daqui pra Inglaterra pra aprender que a cenoura tem vitamina A. Toda criança passa pelo ensino fundamental e aprende as vitaminas. Não é isso?

Marta: Mas não usa. É, o senhor pode falar de materiais pedagógicos, livros didáticos que eram usados naquela época para o ensino secundário? Se tinha e, como eram? De que jeito? Como era a forma de adquirir? Se era de fácil acessibilidade.

Ceciliano: Eita!... Bom... O tradicional você tinha, por exemplo, livro como Jairo Bezerra, Carlos Galante, que tinham poucas aplicações práticas. Carlos Galante! Tem uma edição dele que guardo aqui com muito cuidado. Porque ele mostra o porquê da técnica da extração da raiz quadrada: você separa os algarismos de dois em dois da esquerda pra direita – aliás, da direita pra esquerda –, pega o primeiro, procura o maior quadrado, multiplica por dois, não sei que... então... Lá ele tem passo a passo isso aí. Mas os outros simplesmente colocavam a técnica, se faz desse jeito, e não se dizia porquê. Por exemplo, o quadrado da soma: $(a + b)^2$, “quadrado do primeiro mais duas vezes o primeiro pelo segundo mais o quadrado do segundo”. Por quê? Carlos Galante pega uma reta, um segmento, divide a e b (traçando um desenho). Eu quero o quadrado. Então o que é um quadrado? É uma figura que tem os lados iguais. Aí ele bota aqui a e b . Quando ele faz a por a , b por b , aqui é a , aqui é b ; aqui é a , aqui

é b . Então⁴⁰ eu tenho: a^2 , duas vezes $a \times b$ e um b^2 . Então ele grafou a ideia Matemática, a abstração Matemática ele terminou materializando. Aí a criança aprende, sabe, entende o que é que é $(a + b)^2$. Que danado é a letra a e a letra b ? Que danado quer dizer isso? Outra aplicação. De um modo geral naquela época dizia: “Fulano gosta de Matemática e detesta Português.” Outro dizia: “Oh, Fulano é ótimo em Português, mas detesta Matemática.” Aí você começa a analisar, “Como é que isso acontece?” Acontece porque a Matemática não é vista como uma linguagem como Português é. Você tem em Português: “João é estudioso.” – sujeito: João; predicado: é estudioso; verbo: ser; predicativo, complemento verbal: estudioso. Aí você tem: “Dois mais três é igual a cinco” – sujeito: Quem é igual a cinco? Dois mais três, sujeito composto; Qual é o verbo? Ser; Qual o complemento verbal? Igual a cinco, entendeu? Então a Matemática é uma linguagem. Eu ao invés de escrever tudo isso: “dois mais três é igual a cinco” eu boto “dois, uma cruzinha, três, igual, cinco”. Resumi pra ganhar tempo. Mas a ideia é a mesma. Eu passo da linguagem verbal pra linguagem Matemática, gráfica. Então não tem essa história de Português ser diferente de Matemática não. São duas linguagens, que você conhecendo a simbologia... Quando eu pego dois e cinco, faço 25, eu tenho o valor posicional, né? Quando você tem U e M e tem U antes do M depois, eu tenho a palavra UM, posicionalmente invertendo, eu tenho MU. Então eu tenho 25, se eu inverte dá 52. É a mesma coisa. É a mesma coisa. Sendo que um tem as suas especificidades depois e a outra... Por exemplo, na hora que eu vou fazer uma palavra, antes de P e B só se escreve M. É uma regra. Então, antes dos números positivos eu não preciso colocar sinal; mas dos negativos, sim. É uma regra, entendeu? Então quando a gente começa a fazer isso, enriquece o material pedagógico e ajuda um ao outro. Então o professor de Português tem que estar junto de Matemática e de Matemática junto de Português. Porque se ele formular de maneira grotesca o problema, o aluno vai ter dificuldade de interpretar e não vai fazer o problema certo, não é porque ele não sabe o conteúdo, foi um problema de leitura. Aí você vai e começa a alfabetizar a criança. Vai alfabetizar como? Qual é a primeira letra que normalmente a criança aprende?

⁴⁰ Sugestões do professor-colaborador durante conferência da entrevista:



Marta: O *a*.

Ceciliano: O *a*. É a mais fácil de grafar?

Marta: Tem o *o* que é mais fácil.

Ceciliano: É?

Marta: O *u* é mais fácil.

Ceciliano: É? Qual a letra mais fácil de grafar?

Marta: Acho que é o *u*.

Ceciliano: Vamos... Qual a primeira coordenação motora da criança? Entregue um lápis a uma criança e o que é que ela faz?

Marta: Um *u*.

Ceciliano: O *e*. Sem nenhum trabalho ele faz isso ó...⁴¹ Então a primeira letra na minha cartilha, qu'eu tenho uma cartilha que estou montando, Rafaella⁴² tá pensando em desenvolver, concluir pra apresentar como projeto de doutoramento em educação. Depois do *e*, a próxima letra que a criança tem facilidade é o *u*. Porque aquele *e*, tem que ficar bem fininho, um junto do outro. Aí depois do *u*?

Marta: Falta só o pinguinho.

Ceciliano: Aí é o *i*, porque eu tenho que pegar o *u*, mas tenho que me lembrar do danado desse ponto. Então ele tem uma dificuldade a mais, porque não é só agora fazer o desenhinho não, tem que botar o pontinho em cima. Aí vem qual? O *o*, que você tem que fechar no mesmo lugar. Então minha coordenação motora tem que ser mais afinada, eu tenho que começar num ponto e terminar no outro. E a última é que é o *a*, porque além da dificuldade do *o*, ele tem mais o *i* pra fazer a perninha do *a*. Bom, aí a primeira consoante...

⁴¹ Sugestões do professor-colaborador durante conferência da entrevista:



⁴² Rafaella Resende Bronzeado de Carvalho Vanderlei, esposa do professor Ceciliano.

Marta: Acho que é *m*, né?

Ceciliano: Se a primeira vogal foi o *e*, eu alongando tenho o *l*.

Marta: Ah é *l*.

Ceciliano: Se eu boto um pontinho no *i*, se eu alongar um pouquinho e botar um traço é o *t*. Com as vogais *l* e *t*, a criança já faz uma frase. Que é isso que gera aquela expectativa: a criança recebe, recebe, recebe, recebe e não devolve, não devolve, não devolve. Então ela passa um ano pra poder fazer uma frase, enquanto numa semana eu faço uma frase: “Lulu late.” ^{L⁴³}, T e as vogais. “Lulu late” é uma frase. Tem sujeito, tem predicado, tem tudo. Depois vem o *n*; vêm as letrinhas com a perna pra cima – o *b*, o *d*; de perna pra baixo – o *p*, o *q*; a mais rebuscada – o *r*, o *s*;–, que são as mais trabalhosas, tem que ficar pro fim. Por que isso? Porque na hora que você grada a dificuldade e a criança vai conseguindo vencer a dificuldade ela se anima. Se você bota logo um *r* pra ela fazer, um *s*, e vai ficar: “Não meu filho, tá errado. Faça de novo. Faça de novo” Aí ela se aborrece e termina dizendo: “Essa porcaria, eu não vou mais estudar, eu detesto português...”

Marta: Na sua época, quando ensinava o secundário, já tinha cuidado com isso? Já tinha esse cuidado?

Ceciliano: Ah, já tinha... Foi por isso que dona Daura me botou pra preparar os alunos pro exame de admissão, porque eu já ia quebrando essas arestas, já ia amaciando, como a gente diz..., dando uma outra visão. Porque as crianças chegavam já preconcebidas, já havia o preconceito contra a Matemática ou contra o Português. A História dissociada da Geografia. Ora a História só acontece no espaço, ela não acontece arbitrariamente não. A guerra de Canudos foi num espaço, a de Princesa Isabel⁴⁴ foi noutro espaço. Então onde é Canudos, onde é Princesa Isabel? Então, a História e a Geografia tem que andar junto. Um rio pode fazer a diferença numa guerra. Uma serra, há diferença. Na hora que os brasileiros tomaram Pistóia na Itália, não foi por acaso não, era um ponto estratégico lá de cima, dominava toda a colina e os alemães estavam lá em cima exatamente com esse objetivo, dominando a região. É

⁴³ As letras descritas são manuscritas: a, e, i, o, u, l e t.

⁴⁴ Guerra de Princesa Isabel (1929 a 1930). Frente de oposição ao presidente João Pessoa (que governou o Estado da Paraíba de 1928 a 1930) envolvendo as cidades Patos, Teixeira e Princesa Isabel neste estado. Ao fim, após a morte de João Pessoa (em julho de 1930), promulga-se provisoriamente a independência do Município de Princesa, separado do Estado da Paraíba [...] (Decreto nº 1, de 9 de junho de 1930).

que os pracinhas brasileiros conseguem desalojar os alemães de lá, e como? Fazendo dos cadáveres dos colegas os anteparos. Rolavam os cadáveres e quando vinha a metralhadora, quebrando, cortando tudo, rematava os pracinhas que já estavam mortos. E os outros iam ficando protegidos. Então eles subiram a colina empurrando os cadáveres dos pracinhas mortos pra poder chegar até lá. Então isso por quê? Por causa da geografia do terreno. Por causa da Geografia. Então a gente tem que fazer esse elo, essa holística do conhecimento a Filosofia, a História, a Geografia, a Matemática... Tudo isso tá imbricado. A gente é que separa. Por efeito didático, aí a gente separa o Português, bota um professor de Português. Eu defendo um professor como era Sócrates, o Mestre. Formule o problema, bote o indivíduo pra pensar. Oriente. Agora, lógico que eu tenho que ter o conhecimento pra poder fazer as indicações: olhe, leia isso, leia aquilo. Como a gente faz no mestrado e no doutorado. Por que só no doutorado e no mestrado se trata a educação desse tipo? Dá liberdade. Por que no primário a criança tem que ficar...? A gente não confia, acha que não dá tempo, a criança com liberdade, de vencer o conteúdo. Valoriza o conteúdo. Aí ela chega no fim do ano fez as provas tudinho..., passou com sete. Trinta por cento a gente acha que não é necessário. Então pra que bota? E mais, o trinta por cento que você não aprendeu não é o mesmo que eu não aprendi. O seu sete é um, o meu sete é outro.

Marta: O senhor já comentou sobre as exigências para o exercício do magistério, certo? Só especificando um pouquinho assim: quais eram as exigências, na década de 1960, pra ensinar..., para entrar no magistério..., pra ensinar Matemática pra o ensino secundário? O que era cobrado de uma pessoa pra poder... Porque o seu caso foi um caso especial, é um caso *sui generis*, é meio diferente, mas no geral como era feito?

Ceciliano: A forma é que foi um pouco diferente, mas a regra era essa: em primeiro lugar era o formado em Filosofia, o licenciado em Filosofia. Porque em Filosofia você podia fazer História, Geografia, Matemática. Não havia ainda a licenciatura, o curso de Matemática independente, era dentro de filosofia. Línguas. Depois vinha o licenciado já..., isso historicamente, um depois do outro. Então o licenciado em Matemática, quando foram criados os institutos de Matemática, os cursos de Matemática... Então você agora já não entrava em filosofia, entrava direto no curso de Matemática e fazia a parte pedagógica na Faculdade de Educação. Os conteúdos específicos no Instituto de Matemática, no Departamento de Matemática, e a Didática, a Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, essas disciplinas fazia na Faculdade de Educação. Eram três anos

no Instituto de Matemática e um ano lá na Faculdade de Educação. Era aquele 3 + 1. Além desse pessoal, onde havia carência ou insuficiência de professor, vinha o curso da CADES. Então você fazia esse curso de um mês que trabalhava mais o aspecto pedagógico... Quer dizer, você já devia ter, por exemplo, uma graduação em engenharia, em economia, e ia fazer o curso da CADES, pra que aplicasse a didática naquele conteúdo que já trazia. Então conteúdo você já trazia. Agora ia fazer o quê? Estudar a parte pedagógica e aplicar a pedagogia no ensino daquela disciplina. Onde não tinha o curso da CADES... Onde não tinha nem esse professor, aí era o graduando. Então no interior acontecia muito: o promotor era professor de Português; quando tinha Latim no ginásio, o juiz ou o promotor era professor de Latim, de Geografia, de História; o médico ensinava Ciências; o engenheiro ensinava Matemática.

Marta: Isso era ainda se graduando, por exemplo, a Medicina...

Ceciliano: Não, não..., isso no Interior. Você chegava em Itabaiana⁴⁵ não tinha professor licenciado, num modelo ou noutro. Não tinha professor com o curso da CADES, certo? Mas tinha o médico, tinha o padre, tinha o promotor, tinha o juiz – pessoas formadas, lógico. Então o promotor ensinava Português ou Latim; o juiz ensinava História e Geografia; o padre ensinava Latim; o contador ensinava Matemática... E assim... Mas quando vinha o curso da CADES, de um modo geral, os diretores mandavam esse pessoal vir pra'qui, pra João Pessoa, pra fazer o curso da CADES. Mas muitos juízes não podiam vir, não podiam deixar a comarca pra vir, continuava o professor de Português até que alguém de lá fizesse o curso da CADES. Aí tomava o lugar do juiz, entendeu? Alguém que tivesse feito filosofia ou a licenciatura... Por quê? Porque ele só podia atuar onde houvesse carência.

Marta: Essa era uma ação do Governo em prol do ensino secundário... O senhor poderia falar dessa sua atuação no curso da CADES. É de importância fundamental no meu trabalho essa sua atuação direta, dentro do curso da CADES.

Ceciliano: Veja, depois do curso da CADES, as faculdades de Filosofia sempre lutaram contra. Mas é aquela história, como a Igreja Católica combate hoje a camisinha. O problema num é de ordem religiosa, no caso do uso da camisinha. Você pode até discutir isso do ponto de vista religioso. O problema é do ponto de vista prático. É verdade que as meninas de 13,

⁴⁵ Itabaiana – cidade do Agreste Paraibano.

14, 16 anos estão se prostituindo, estão engravidando e muitas morrem porque o organismo não tá preparado pra ela gestar uma criança, ou então sai uma criança deformada. É uma questão de ordem prática. Então o que é que o governo fez? É questão prática. É melhor ter o juiz, o promotor dando aula do que não ter escola. Dos males, o menor. E se esse professor vem e faz uma formação pedagógica, melhor ainda. Mas as licenciaturas, as faculdades fizeram um movimento grande aí o curso da CADES se transforma nas licenciaturas Parceladas que, ao invés de ser um mês, é um curso de dois, três anos, onde os alunos assistiam aula na universidade, presencial – janeiro, fevereiro e julho. E durante o período de ensino, lá do colégio, eles eram acompanhados. Eu acho que foi o melhor modelo para a formação do professor. Porque ele tinha aqui um aprendizado concentrado e saia com uma proposta pra usar em sala de aula. Eu fiquei com a parte de Matemática da Licenciatura Parcelada. Isso foi depois da revolução. Já. Então o aluno saia daqui com o plano de ensino daquele semestre, feito comigo e ele. E mensalmente eu ia lá avaliar os aluno dele, não ele. Eu queria saber se ele tava ensinando bem. E como é que eu sei que ele tá ensinando bem? Não é perguntando, fazendo perguntas a ele. Não: é fazendo a avaliação de conhecimento do aluno. Nem estou perguntando se está gostando do professor não...

Marta: Dentro do programa da CADES?

Ceciliano: ... da CADES, já se transformando em Licenciatura Parcelada. Então, na hora que eu aplicava a prova aos alunos dele e eu corrigia, eu sabia se ele estava ensinando bem. Então se a turma quisesse queimar um professor era só não fazer nada, entregar a prova em branco, aí ele estava ferrado. Então depois da Licenciatura Parcelada vêm os cursos de curta duração, que foi a Licenciatura de Curta Duração em Ciências, que preparava o professor de Ciências e Matemática e depois ele fazia a Habilitação. Quer ser matemático, professor do segundo grau – naquele tempo era segundo grau –, então depois de fazer a licenciatura do primeiro grau voltava e, com mais dois anos tinha a complementação. Aí ele iria ter o conteúdo e a formação pedagógica pra ensinar no Científico, no ensino de segundo grau, no ensino médio, entendeu? E teve também Esquema I e Esquema II, que era para as disciplinas profissionalizantes. Você é engenheiro e a Escola Técnica precisa de um professor na área de Tecnologia da Construção. Como engenheiro, ele tem o conhecimento da tecnologia, mas não tem metodologia. Aí fazia o Esquema I onde aprendia a metodologia pra ensinar aquele conhecimento que ele domina. No mesmo modelo da Matemática, sendo que agora na parte técnica. O curso de Torneiro Mecânico. Eu sou engenheiro mecânico, então eu domino a parte

de mecânica, mas não tenho formação pedagógica. Aí fazia a formação pedagógica. Esse curso era bom porque ele agregava professores de várias áreas e cada um ia aplicar o conhecimento na sua área específica. A didática era uma só, a Didática Geral, agora cabia a ele pegar as informações de didática e montar uma aula para um curso de torneiro; o engenheiro, para a parte de tecnologia da construção; o médico, para uma aula, por exemplo, de laboratório clínico, entendeu? Então ele era de uma versatilidade grande, portanto ele era muito econômico. Não tinha dez engenheiros, mas tinha, com mais dez médicos, com mais dez farmacêuticos... Aí fazia uma turma de quarenta de cinquenta. E tinha o Esquema II...

Marta: E o senhor também fazia parte desse grupo de professores desse Esquema I e Esquema II?

Ceciliano: Também, também... É que tudo isso foi feito pela Faculdade de Educação. Na época, Manoel Viana era o diretor da Faculdade. Porque Manoel Viana era interessante, ele gostava muito e ainda gosta de desafio. Então ele ia pra Brasília, resolver problema... A Paraíba deve muito a... Manoel Viana era a dona Daura do ensino superior na área de Educação. Foi ele que deu toda alavancagem à educação na Paraíba nesses anos aí. Então o Esquema II. Aí você já tinha as duas coisas: a formação da teoria e da metodologia. Então eu sou engenheiro civil conheço um pouco... preciso de contabilidade pra poder interagir com meu contador, e lá no interior eu estou com dificuldade para abrir um curso profissionalizante de contabilidade. Então que que faz? Pega o engenheiro que tem alguma noção, dá o conteúdo e a formação pedagógica. Na área técnica. Isso aí é da área técnica. O Esquema I e II é para área técnica. Não é para Matemática, a parte básica não, é na área técnica, certo? Então tinha as licenciaturas curtas, as habilitações, Esquema I e Esquema II. Isso eram os segmentos de formação de professor.

Marta: Teve uma coisinha que o senhor começou a falar, mas entrou em outro assunto... é a Matemática Moderna. Como foi... o senhor estava no momento em que ela surgiu aqui, o senhor estava em sala de aula?

Ceciliano: Estava. Ela surgiu aqui com a divulgação do livro de Osvaldo Sangiorgi, que era para o primeiro ano do científico, do segundo grau, do ensino médio. Era do primeiro ano. Então ela entrou pelo meio. Em seguida vem Castrucci e publica um livrozinho de Teoria dos Conjuntos, com a parte de Lógica. Aí a Universidade, naquele ciclo básico, bota Metodologia das Ciências, que na verdade, não era Metodologia das Ciências, era Lógica, a Lógica Formal

e, a partir daí, começam a surgir os livros do ginásio. Quer dizer... hoje seria de quinta a oitava série. Não, de quinta à nona... De sexta a nona. Então começam os livros se adaptarem. Então esse movimento começou na Europa, na França. E como os matemáticos do Grupo já receavam, já vislumbravam uma guerra muito grande contra a Matemática que eles estavam propondo, então eles não colocaram a cara limpa, eles se protegeram sob o nome de Grupo Bourbaki. Então criaram esse pseudônimo para que não fossem identificados e agredidos diretamente. Falava do grupo... “Porque esse grupo, não sei o quê...”, mas não atingia a pessoa. E o que é que eles fizeram? Foi exatamente trazer conhecimentos que já existiam, mas que quando surgiram foram localizados no ensino superior, verificaram a estrutura e buscaram o local ideal. Então, hoje, a Matemática tida como Moderna tá desde a alfabetização. Os meninos estão aprendendo conjuntos já no início da formação acadêmica, do ensino fundamental. Então, você pega a trigonometria, por exemplo, que sai da teoria dos conjuntos. Você começa a estudar, por exemplo, a reta, a circunferência... A partir de quê? Do Produto Cartesiano, certo? Então, ao invés de jogar os eixos, abscissas e ordenadas, eu começo com o Produto Cartesiano. O conjunto A, o conjunto B e vou formando pares. Um elemento de um conjunto, aí eu faço os pares. Isso aí já é o quê? Probabilidade. Quando eu digo, os arranjos que eu posso formar com as vogais duas a duas, três a três... Quando eu estou estudando lá em Português, eu estou com probabilidade, eu estou fazendo os ditongos: *aa, ae, ai, ao, au*. Por exemplo, você tem *caaporã, cooperativa*... Então você já tá fazendo composição. Você tá usando Matemática. O tritongo, já é outra composição, outro tipo de arranjo. Paraguai. Aí vêm os hiatos. Ora, o hiato é uma coisa impressionante. Você destrói o tritongo. Você joga uma letra numa sílaba e as outras noutra sílaba. Você destrói, você quebra. Você tem *Tambaú*⁴⁶, você quebrou o ditongo. Se não fica *Tambau*. Porque você tem uma vogal e uma semi-vogal, então era pra descer. A vogal é mais forte, *Tambau*. Mas eu quero que suba, *Tambaú*. Boto o acento e quebrei. Agora o *u* não é mais da sílaba *ba*. É *Tam-ba-ú, u* sozinho. Aí vem você formar palavras com apenas uma letra: “Porque o menino é estudioso.” O *o* aí é uma vogal, é uma sílaba e é uma palavra. Isso tudo é possível por quê? Por causa da Matemática, o estudo da Árvore de Possibilidades. Então a Matemática começou a ver essas coisas e a contribuir pra outras Ciências. Ela facilitando o entendimento do Português, facilitando o entendimento da Física... Então a Matemática Moderna, ela não é uma Matemática diferente, é uma maneira diferente de ensinar Matemática.

⁴⁶ Tambaú – bairro da cidade de João Pessoa (PB).

Marta: E os professores da época, os seus companheiros, como foi que essa Matemática chegou pra eles?

Ceciliano: Ah, se dividiram em dois grupos: os professores novos que passavam necessariamente por mim e Yvon, eles estavam sendo forjados nessa metodologia nova; os antigos, resistindo. O próprio Zé Soares⁴⁷ resistia. Por quê? Porque ele não queria reaprender a ensinar. Quando chega a Matemática Moderna, Zé Soares já tinha sido diretor de escola, já era nome feito, vinte anos de carreira... Então tinha dois grupos: os professores antigos que resistiam e os novos que não tinham o que fazer porque a gente já ensinava na metodologia nova. Aí isso foi se espalhando, hoje não há mais resistência porque os livros também começaram a ser modificados, não só Castrucci, mas outros autores... O próprio Sangiorgi começa a escrever também para o ensino fundamental...

Marta: No Colégio Universitário o senhor já começou ensinando dentro da Matemática Moderna? Porque o Martinho, que eu já entrevistei, foi seu aluno. Professor José Martinho de Albuquerque Silva foi seu aluno nessa época, e ele falou que o contato que teve com a Matemática Moderna foi no Colégio Universitário.

Ceciliano: É... Foi exatamente a aula que eu dei, Teoria dos Conjuntos, é o início da Matemática Moderna.

Marta: Onde era que tinha essas discussões, já que o senhor fez o mestrado lá fora. Discussões sobre o ensino da Matemática, já que participou diretamente da CADES. Então que situações, que eventos, que congressos participou, pra onde foi?

Ceciliano: O IMPA, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, fez um movimento contrário muito grande, eles criticavam muito Osvaldo Sangiorgi. Elon, professor Elon Lages, onde chegava baixava a lenha, dizia que isso era enganação, não sei quê... que não tava ensinando Matemática, que aquilo era brincadeira de criança, não sei que lá... Na SBPC⁴⁸ havia mesas redondas aí havia muita discussão e ali de São Paulo quem mais trabalhou a favor foi Ubiratan D'Ambrósio. Não sei se você conhece.

Marta: Ele orienta pessoas na UNESP, onde eu faço o doutorado. Ele não é meu orientador...

⁴⁷ Prof. José Soares é um dos entrevistados desta nossa pesquisa.

⁴⁸ SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Ceciliano: Eu lhe garanto, se você falar em meu nome ele lembra, lhe garanto. Ele foi o diretor do nosso curso de mestrado. A ideia desse mestrado foi dele. Ele tinha um prestígio muito grande na OEA. E trouxe inclusive Veras, professor Veras... ele é argentino... Ubiratan D'Ambrósio... o filho, porque o velho acho que já morreu. Então professor Ubiratan defendia muito na SBPC. Foi ele quem começou o movimento de Etnomatemática. Ele até conta a história do menino de Piedade em Pernambuco... acho que foi Piedade, na praia vendendo coco. O menino fazendo conta e a escola não aceitava as contas que ele fazia. Porque ele não tinha o algoritmo, ele fazia tudo mentalmente. Aí Ubiratan encontra com esse menino, conversando com ele, descobriu isso e foi investigar como era que ele fazia. Por exemplo: o camarada chegava pra comprar três cocos, o coco a R\$1,50, como era que ele cobrava se ele não sabia fazer “ 3×5 ; 15; há 1; 3×1 ; 3 e 1; 4; R\$4,50⁴⁹”? Ele disse: “Isso é muito fácil doutor, eu sempre vendo aqui aos casais, dá três reais, com mais um “*sothero*⁵⁰”, dá R\$4,50.” Viu a lógica dele? Quer dizer, ele arruma uma saída matematicamente correta, até mais complexa, mas ele chega. A Escola não aceitava. Ele mostra que isso é a Etnomatemática. A Matemática daquela criança está correta, dentro da etnia dele, dentro da concepção dele. E o que a gente faz é aculturar, é pegar todo mundo e botar numa cultura única, da regra, da formalidade. Dispensa e elimina o conhecimento popular, que ele valoriza. A gente nem quer saber como o povo pensa para poder aprender com eles para poder desenvolver. Quer dizer, o menino estava ainda na aritmética, e a gente algebrizando tudo. Porque na hora que eu faço esse algoritmozinho, em outras palavras, eu estou algebrizando a aritmética. E ele... ele quer preservar a aritmética. Então Ubiratan teve esse papel...

Marta: Então o senhor participou de SBPC, de quais? Que mais?

Ceciliano: A SBPC... Em Poços de Caldas tinham os Colóquios Brasileiros de Matemática. Também era o maior quebra-pau com Elon. Ah, era eu e Yvon dum lado e ele do outro. A gente era tete-a-tete mesmo. “Ah isso é brincadeira de criança, não sei quê.” “Não professor, olhe...” Aí mostrava os resultados. “Eu acredito nisso nada...tal...” Hoje, eu não sei se ele é menos crítico, mas na época ele era crítico ferrenho.

⁴⁹ Sugestões do professor-colaborador durante conferência da entrevista:

⁵⁰ *Sothero* corresponde a solteiro numa fala matuta.

$$\begin{array}{r} 1 \\ 1,5 \\ \times 3 \\ \hline 4,5 \end{array}$$

Marta: Na linha do Elon, aqui em João Pessoa, a gente poderia considerar o professor José Soares que o senhor citou, o das Lourdinhas⁵¹?

Ceciliano: Não... não, Zé Soares era só tradicionalista, mas ele não era assim tão peremptório como o Elon. Ele não abria discussão, apenas ficava na dele. A gente ensinava dum jeito, ele ensinava do outro... Ele ensinava no ginásio, nas Lourdinhas; eu ensinava no Científico. O que eu fazia? No primeiro ano científico eu pegava o conteúdo do ginásio que ele tinha dado e repassava rapidamente na nova roupagem. Quando chegava no final do primeiro semestre, então eu entrava no livro do primeiro ano, o Sangiorgi, e aí eu terminava, no segundo ano, os três livros. Ao invés de dar um livro por ano, eu dava um livro por semestre. Porque no terceiro ano eu pegava a coleção de Cid A. Guelli e colocava os dez livros para as minhas alunas resolverem todos os problemas. Dez livros: Álgebra I, Álgebra II...

Marta: Como é que o senhor se caracteriza como um professor daquela época?

Ceciliano: Acho o seguinte, fui muito ousado pra época, mas hoje me sinto recompensado pela ousadia. A primeira doutora em Química, da Paraíba, foi minha aluna nas Lourdinhas; Marta, uma xará sua das Lourdinhas, hoje ela é doutora em Matemática; Helena é doutora, se não me engano em engenharia civil; e eu sei que das minhas ex-alunas, lá das Lourdinhas, umas cinco ou mais são doutoras aqui da Universidade Federal.

Marta: Como um aluno seu poderia lhe classificar naquela época, lhe caracterizar?

Ceciliano: Ah, tinha dos dois grupos: os alunos que gostavam de estudar, como Marta, Helena, Tereza Cristina, e tinham as outras que riscavam meu carro. Quando terminava a prova e chegava lá, meu carro estava riscado com tampa de refrigerante.

Marta: Eu queria que o senhor falasse sobre dona Daura.

Ceciliano: Dona Daura, tinha o Curso Normal, que era para formar professoras do primário. Eu tenho a impressão que ela fez esse curso no Colégio das Neves⁵². Depois do primário tinha um curso de cinco anos, no Colégio das Neves, para preparar professor para o primário, que hoje seria de primeira a quinta série. E quando o Liceu foi criado, não havia formação de

⁵¹ Lourdinhas – Colégio Nossa Senhora de Lourdes, na época, composto apenas de estudantes do sexo feminino.

⁵² Colégio Nossa Senhoras das Neves, fundado em 1858, foi uma instituição tradicional. Encerrou suas atividades em 2002.

professor em nível superior, então os professores eram: engenheiro, médico, dentista, e dona Daura entrou nesse meio porque ela sempre foi muito boa em Matemática. Ela era professora de Matemática. Então ela ensinava Matemática na terceira série, se não me engano. Muito respeitada. Certo momento, houve um desentendimento do professor Gibson Mool de Andrade – diretor, professor de Latim, acho que formado em Direito e muito temperamental – com os alunos, acho que do Clássico. Naquele tempo tinha o Científico e o Clássico. O Científico preparava pra Engenharia, Medicina, pra área I e II; o Clássico, para Direito. Quem ia fazer Direito, fazia o Clássico, porque tinha Latim, tinha História, as disciplinas do vestibular de Direito. Bom, aí houve passeata, fizeram enterro de Gibson, foi um negócio danado. Aí Pedro Godim vai e nomeia dona Daura diretora do Liceu. Dona Daura era rigorosa, mas muito querida, os alunos gostavam muito dela. Ela começou a dar uma nova feição ao Liceu colocando: estudantes de Medicina pra ensinar Biologia; alunos de Engenharia... O colégio cresceu muito. De onde você chega a “Era Daura”, elogiada como melhor fase do Liceu. Quando um aluno fazia qualquer barbeirada em sala de aula os professores mandavam que ele se apresentasse à dona Daura na diretoria, todos eram unânimes: “É melhor levar uma surra do que aguentar uma lição de moral de dona Daura.” Porque o camarada, o cabra velho, barbado, saía chorando. Ela tinha um poder de argumentação incrível, ia na ferida do camarada. Com isso ela se notabilizou como educadora, uma pessoa que via o aluno numa amplitude maior, não era só aprender aquelas coisas... também saber ser um homem, uma pessoa descente... Quando é no governo de João Agripino⁵³, teve um aluno que se rebelou por causa duma reprovação. Não lembro bem o fato. Dona Daura tinha uma liberdade muito grande, dada pelo governador Pedro Gondim, e no Liceu não se fazia nada sem o conhecimento dela, sem o concorde dela. Ela não despachava só com o secretário de educação, ela despachava também diretamente com o governador. Quando ia fazer as contratações, não precisava passar pelo secretário pra ir pro governador, o governador mandava chamá-la ou ela pedia uma audiência, ele a recebia e contratava os professores. Ela tinha muita liberdade. João Agripino cortou isso, colocou com o secretário de educação. O secretário na época, professor Valdo Lima do Vale, que também participou desse movimento com a gente e Manoel Viana, era sujeito muito bom, mas tinha uma visão diferente de dona Daura. Não se entendiam muito bem não e começou a criar um mal-estar. Ela começou a ficar desgostosa, porque começou a perder o prestígio, já não despachava direto com o governador... Aí quando vem o caso desse aluno ela firmou e não abriu. João

⁵³ João Agripino Filho governou o Estado da Paraíba de 1966 a 1971.

Agripino a demitiu. Quando demite dona Daura, o colégio para. O secretário Antônio de Barros, já há muitos anos fazia o horário, e o horário era complicado. Por exemplo: Padre Lima, só ensinava Português às mulheres; Miriam, só ensinava Português à turma masculina; aí vinha um professor de Geografia que já tinha se aposentado e estava morando em Recife, então só dava aula dois dias na semana, por exemplo, terça e quarta – ele vinha de Recife, ficava na casa duma filha, aí dava aula na terça, manhã, tarde e de noite; quarta, manhã, tarde e de noite e ia embora. Ele não dava noutro dia; tinha Zé Rafael de Menezes – não sei se você ouviu falar, da área de Filosofia – também só dava aula dois dias na semana porque morava em Recife. Então era complicado. Aí Mané Viana foi chamado, e quando Mané Viana foi falar com Antônio de Barros, ele disse: “Não, eu sou fiel a dona Daura e eu não faço... não é obrigação minha não. Faça uma comissão de professores aí e mande fazer o horário.” Mané Viana botou a mão na cabeça e... Vai pra lá, vem pra cá, procura um, procura outro... Carlos Ovídio, que era o vice-diretor dele, disse: “Olhe, você lembra de Ceciliano?” “Ah sim, aquele do curso da CADES que eu botei pra...” “Pois é, aquele mesmo que você jogou numa fria danada. Quer que eu fale com ele pra jogá-lo em outra fria?” “Mande chamar aquele danado aqui.” – Até encontrei com ele ontem e a gente relembrou esse fato. – “Olhe, eu aluguei uma casa em Formosa⁵⁴, aqui depois de Camboinha, e a gente vai pra lá. Diga a ele pra levar papel pautado pra gente começar a fazer esse horário.” Carlos Ovídio passou lá em casa, eu com um maço de papel, uma régua, lápis, borracha ..., fomos pra lá. Quando a gente chega lá ele diz: “Oh, vamos primeiro tomar uma...” Resultado: quando é mais tarde, a maré subiu, o barco dele soltou-se, a gente já tinha tomado umas duas garrafas de cachaça... e nada do horário, o horário ficou só na conversa. Na segunda-feira eu disse: “Carlos, quero um lugar, me arranje um lugar para eu ficar trancado, pra poder me concentrar.” Fui pro laboratório de História Natural. Liguei o ar condicionado e terminei ganhando uma sinusite até hoje, por causa do formol... O ar condicionado, um frio danado, e o cheiro do formol dos bichos que estavam lá em conserva. Uns ratos dissecados, umas lâminas... Bom, eu comecei o horário. Marquei as turmas, separei as disciplinas. Primeira série, são tantas aulas de Português, tantas de Matemática, não sei que, tal... Aí eu digo: “Bom, agora, quem são os professores? Quem é que dá aula na primeira série de Português? E de Matemática?” Aí fui pra Antônio de Barros: “Antônio, me ajude, criatura, porque... Também tem uma coisa: se não funcionar fecha o colégio e você vai perder o emprego. Ajude. Eu faço o horário, mas me dê as dicas.” Ele: “Passe mais tarde aqui, eu vou pensar.” Fui na cantina de Luiz, tomei um refrigerante e voltei:

⁵⁴ Formosa – praia na cidade de Cabedelo (PB).

“ E aí Barros?” Disse: “Olhe, está aqui, o horário do ano passado. Olhe, professor tal, a situação é essa.” E me deu as dicas. “Eu vou levar, se der problema eu volto.” “Nada rapaz... eu já ajudei demais... eu já estou entregando o ouro...” Eu me tranquei e comecei. Quando eu termino o horário do Liceu, chega o diretor de Cruz das Armas⁵⁵, fala com Mané Viana, Mané Viana manda falar comigo. “O que foi que houve professor?” “É porque eu preciso de professor lá em Cruz das Armas e o horário é esse aqui” “Eita danado! Rapaz, e tem esse negócio, tem?” “Tem.” O Professor naquele tempo era contratado pro Liceu, mas se a carga horária dele não dava pra quarenta horas, por exemplo, ele ia completar em Santa Júlia⁵⁶...

Marta: Em que ano mais ou menos?

Ceciliano: Nos anos 1960. Foi mais ou menos isso... não, 1970 já. 1970, João Agripino⁵⁷ – 1969, 1970, por aí. Aí... ia completar em Santa Júlia... em Cruz das Armas... Jaguaribe⁵⁸ tinha uma seção – chamava naquele tempo Seção – em Jaguaribe, lá na Escola Técnica, naquele tempo Escola Industrial; a do Roger era onde foi o Seminário, ali na Igreja de São Francisco, entrando por trás; tinha uma em Cruz das Armas, no Grupo Zé Américo, por aí ia; Santa Júlia no grupo Santa Júlia, depois foi construído o prédio Padre Hildon Bandeira. O resultado: lá vou eu compatibilizar esse horário todinho. O professor, por exemplo, dava aula comigo, segunda e quarta, nesse dia eu não podia botar noutra seção. Tinha que botar terça e quinta, por exemplo. Ele não podia sair do Liceu e ir pra Cruz das Armas ou pra Santa Júlia dar aula, tinha que dar as aulas dele todinhas naqueles dois dias e, no outro colégio, nos outros dois dias. Tinha que fazer esse xadrez danado. Então isso me deu uma habilidade de trabalhar com matrizes. Gostei porque me desenvolvi muito. Quando foi pra fazer as contratações, Mané Viana me pediu e eu fiz o estudo pra justificar ao governador as contratações. Fiz. São tantas aulas de Português numa série, por exemplo, quatro aulas de Português, tantas turmas vezes quatro dá tanto. Um professor tinha vinte horas, dividido por vinte, dá tantos professores de vinte horas, eu tenho tantos, faltam tantos. Assim fui fazendo, matéria por matéria. João Agripino chamou Mané Viana e disse: “Professor, vamos resolver o negócio do Liceu. Precisa muita gente?” Ele disse: “Não, tá aqui um estudo...” Quando mostrou ao governador, ele

⁵⁵ Cruz das Armas – bairro da cidade de João Pessoa (PB), onde a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Papa Paulo VI antes tinha o mesmo nome do bairro.

⁵⁶ Antes Colégio Estadual Santa Júlia, hoje Escola Estadual de 1º Grau Padre Hildon Bandeira.

⁵⁷ Período do mandato do governador João Agripino.

⁵⁸ Jaguaribe – bairro da cidade de João Pessoa (PB), onde a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. José Medeiros Vieira antes tinha o mesmo nome do bairro.

disse: “Tu tais me enrolando? Tu fizesse isso nada, rapaz. Me diz logo quem foi que fez.” Ele disse: “Ceciliano.” “Quem?” “O filho de Vanderlei” “Ah, meu amigo. Diga a esse rapaz que eu quero falar com ele.” “Pronto, o que danado é que João Agripino quer comigo?” Eu fui, quando cheguei lá, ele disse: “Oh professor, tão chegando os diretores do interior pra contratar professor. Olhe, só entra na minha sala depois que passar pelo senhor. Eu quero esse estudo em todos os colégios da Paraíba.” Imagine! Porque no interior o pessoal mascarava pra dar emprego. Político, né? O diretor, junto com o deputado... num sei quê... e fazia aquela enrolação. João Agripino era um homem muito objetivo, muito prático. Disse: “Quero um negócio como foi feito no Liceu.” Aí pronto: lá fiquei assessorando o governador nesse negócio. Enquanto ele esteve no governo eu trabalhei pra ele como o diacho. Porque era de Campina Grande, de Patos⁵⁹, de Cajazeira...

Marta: Não tinha feito ainda o mestrado.

Ceciliano: Não... não... não...

Marta: Isso lhe ajudou no mestrado?

Ceciliano: Ah, lógico. Foi uma das coisas que me levou a estudar a Zona Rural, fazer distribuição espacial das escolas... Porque eu já tinha essa experiência com o interior... Via mais ou menos as dificuldades...

Marta: Essa entrevista.

Ceciliano: Olhe, eu não sei a repercussão que essa entrevista pode causar. Agora, pra mim, eu me sinto lisonjeado, me sinto gratificado porque eu sou amante das coisas sinceras. E tem uma música que Nelson Gonçalves canta que me toca muito. Eu disse ontem a Mané Viana que a Paraíba tem um débito muito grande com essas pessoas, e você sair numa dissertação de doutorado, já é um reconhecimento. Porque Nelson quando canta ele diz o seguinte:

Sei que amanhã quando eu morrer
Os meus amigos vão dizer
Qu’eu tinha um bom coração.
Alguns até irão chorar

⁵⁹ Patos – cidade do Sertão Paraibano.

E querendo me homenagear
 Fazer de ouro um violão.
 Quando o tempo passar
 Ninguém vai se lembrar
 Qu'eu fui embora.
 Por isso é qu'eu digo assim
 Se alguém quiser fazer por mim
 Que faça agora.
 Me dê as flores em vida
 Um carinho, a mão amiga
 Para aliviar meus ais.
 Pois quando eu for saudade
 Não preciso de vaidade
 Quero preces e nada mais.⁶⁰

Então é muito gratificante a gente em vida ter a oportunidade de contribuir com alguma coisa.

Marta: Uma sugestão. Por que não escreve?

Ceciliano: Heim? É isso que vivem me cobrando.

Marta: No sul do país temos muitas pessoas escrevendo sobre a vida. No caso, eu não estou trabalhando com autobiografia, nem biografia. Porque o senhor escrevendo seria uma autobiografia. Mas eu poderia estar trabalhando com história de vida, mas eu estou trabalhando com história de professores, quer dizer, o que eu estou buscando de cada um é a história acadêmica e a atuação como um professor. Mas muita coisa ficou por trás que não foi contado ainda.

Ceciliano: Por exemplo, a minha primeira experiência foi ainda criança, com doze anos, catorze anos, eu fui professor de adultos. Meu pai trabalhando na Secretaria de Educação e dona Daura era diretora do ensino supletivo. Esse negócio de educação de adulto, não é de agora não, isso é do século passado. Já se fazia esse trabalho de educação de adulto com o título de ensino supletivo. E no Miramar⁶¹ estava sendo construído pela Caixa Econômica o

⁶⁰ **Quando eu me Chamar Saudade**, de Nelson Cavaquinho e Guilherme de Brito.

⁶¹ Miramar – bairro da cidade de João Pessoa (PB).

primeiro conjunto habitacional, a primeira experiência da Caixa Econômica aqui. Fomos a terceira família a morar no Miramar. A Caixa ainda estava concluindo casas, ruas e tinha muito operário lá. Então, o diretor da Caixa, conversando com papai disse: “Olhe, esse povo aqui já vai terminar essa obra e eu fico preocupado, vão ficar desempregados, não sabem nem assinar o nome...” Aí papai disse: “Olhe, vamos falar com dona Daura para ver se a gente coloca um professor, uma professora aqui pra alfabetizar esse pessoal.” Ele foi na Secretaria, falou com papai, papai foi com ele à dona Daura, que disse: “É, tudo bem, agora o problema é que lá não tem professor.” O calçamento na época só ia até ali onde é o Extra⁶², dali pra frente era tudo no barro, até Tambaú. Não tinha ponte. Aquela ponte não existia. Existia a da Rui Carneiro⁶³, a Ponte do Bonde, de madeira. Então, quando a gente ia pra Tambaú, ia até o rio, pegava as sacolas com feira tudo, porque quando papai morou na praia, a gente morava na Nego⁶⁴, ia a pé até o Hotel Tambaú, por ali. Andava aquele resto todinho a pé. Então, não tinha professora morando por ali nem nada. Aí disse: “Tem sua esposa, tem Corina.” Mamãe era diretora do Santa Júlia. Papai disse: “É danado.” O presidente: “Vanderlei, fale com dona Corina. Ela vai ganhar mais um extrazinho...” Quando papai chegou em casa... mamãe: “Vanderlei, eu chego cansada, com problema... de manhã e de tarde...” Porque naquele tempo a diretora era de manhã e de tarde. Eu acho que ainda é agora. E papai: “Vamos fazer uma experiência, vamos ver.” Aí mamãe aceitou, foi ser a professora dos peões. Eu ia com ela. Aí mamãe dando aula: *Vovó viu a uva. A uva é da vovó.* E o pessoal com uma dificuldade. Veja o v pra grafar “*Vovó viu a uva*”... É uma cartilha muito desestruturante. Aí eu comecei ajudando o pessoal. Pegando na mão e ajudando, e mamãe foi observando. Um dia disse: “Hoje eu estou tão cansada. Ceciliano, vá lá e...” E foi me empurrando. Noutra semana dois dias ela: “Vá lá e...” Terminei professor de adulto. Bem cedinho. Depois fui pro Colégio Underwood⁶⁵, colégio técnico. Foi uma experiência também fabulosa. Fui ensinar desenho. Eu estava, acho, no primeiro ou segundo ano do científico do Liceu. Aí eu saía a pé do Liceu pra Duque de Caxias⁶⁶. O Underwood era ali, junto da Rua Duque de Caxias. Chegava suado, cansado, pra ensinar Desenho. E minha experiência maior é que tive uma aluna que não tinha os dois braços. Desenhava com os pés, usava o compasso com os pés. Foi a minha primeira aluna

⁶² Extra – supermercado instalado na Av. Epitácio Pessoa na cidade de João Pessoa (PB).

⁶³ Av. Senador Rui Carneiro, na cidade de João Pessoa (PB).

⁶⁴ Av. Nego, na cidade de João Pessoa (PB).

⁶⁵ Até 1947, somente a Escola Comercial Underwood (com as atividades encerradas) e a Escola Técnica de Comércio Epitácio Pessoa formavam pessoal em nível médio, na área do comércio, em João Pessoa (PB).

⁶⁶ Rua Duque de Caxias, na cidade de João Pessoa (PB).

assim, desafiante. Minha primeira experiência desafiante foi ela. Ela escrevia com os pés, desenhava, botava o compasso aqui e rodava, botava a régua e o lápis... E um bocado de aluno sadio... Ave Maria! Eu digo, não é possível uma coisa dessa, a menina aqui no maior esforço, no maior sacrifício e vocês brincando, jogando papel um no outro. Porque eu tinha que dar certa atenção a ela. Quando desviava da turma pra dar uma atenção a ela, aí começava aquela brincadeira...

Marta: Porque era no chão que ela fazia... Lembra do nome dela?

Ceciliano: Lembro não. Não sei nem se ela ainda é viva. Tem outra que foi minha aluna que também tinha um nervoso. Ela vivia dando... Como é que é? Muxição.

Marta: Mungango.

Ceciliano: Mungango. É... Essa é de perto, ali em Jaguaribe, perto da Praça dos Motoristas. Também foi minha aluna.

Marta: Então terminamos nossa entrevista, mas vou querer tirar uma foto sua.

Ceciliano: Ave Maria, desse jeito? Deixe eu tirar pelo menos o chapéu. Pronto.

Marta: Pra registrar aqui. Fazer assim prá ficar o marzão ali atrás, essa coisa linda. Prá o pessoal saber que aqui tem um mar lindão.

Ceciliano: Ubiratan veio aqui. Ficou louco por essa casa.

Marta: Foi? Ele já veio aqui em João Pessoa?

Ceciliano: Já veio... veio... Eu o trouxe aqui umas duas vezes...

3.7. Prof. Yvon Luiz Barreto Rabêlo

ILUSTRAÇÃO 14 - Prof. Yvon Luiz Barreto Rabelo selecionando documentos para nos mostrar.



FONTE: Arquivo nosso.

Ainda na casa do professor Ceciliano, com a sua ajuda, contatamos o professor Yvon. Marcamos a entrevista para aquele mesmo dia, 23 de maio de 2010, às 16 horas. Chegamos a sua casa pontualmente e ele já estava pronto, nos esperando. Esboçava um largo sorriso quando nos conduziu a um canto da sala onde nos sentamos à mesa, em meio a documentos para prováveis consultas que, no pequeno intervalo de tempo entre o contato e a nossa chegada para a entrevista, ele já tinha deixado à disposição.

Tenho o registro fotográfico de vários desses documentos e, oportunamente, alguns são apresentados neste trabalho, dando preferência aos que se referem ao ensino de Matemática.

Em acordo com o entrevistado, decidimos preservar características regionais e/ou próprias de sua fala. Assim deixamos registrado nesta textualização o modo particular que tem o professor Yvon de pronunciar uma frase e repetir as palavras finais dessa mesma frase.

Conversamos durante 1h32min50.

Marta: O senhor vai começar com a sua apresentação.

Prof. Yvon: Meu nome é Yvon Luiz Barreto Rabêlo. Nasci aqui em João Pessoa em quatro de setembro de 1944, mas comecei minha vida de estudante no Colégio São José, em Itabaiana¹. Minha família era aqui de João Pessoa, mas o meu pai, a família de minha avó era de Itabaiana e por conveniências familiares nós fomos para Itabaiana. Minha mãe era de Areia². O Colégio São José de dona Marieta Medeiros não existe mais, era particular. Lá, como aluno do Primário, eu me destaquei – não posso omitir isso – e tive um tratamento diferenciado. Na época, achou-se que eu deveria fazer o ginásio em Areia. Por que em Areia? Porque era um ginásio mantido pelos professores da antiga Escola de Agronomia do Nordeste, que hoje pertence à Universidade Federal da Paraíba. Os professores instituíram o Ginásio Coelho Lisboa e lá eles davam aulas gratuitamente. Era um ginásio de altíssimo nível. Eu saí de Itabaiana – para o povo de Areia, o fim do mundo né? – para Areia, que era a nata da intelectualidade da Paraíba, naquela época. Era muito difícil, com o estudo de Itabaiana, eu chegar ao ginásio de Areia. Mas a professora, dona Marieta, me deu condições intelectuais, principalmente porque ela gostava muito de Matemática e eu me destaquei no exame de admissão do Ginásio Coelho Lisboa de Areia. Para mim foi o primeiro passo para ter acesso a uma educação diferenciada. No Ginásio Coelho Lisboa todos os professores eram professores universitários que tinham um padrão nacional de conhecimento. Lá eu tive o professor Francisco Xavier de Andrade como professor de Matemática. Aqui em João Pessoa ele foi, durante muito tempo, o chefe da instituição que cuida do Vestibular, a COPERVE³. Mas antes disso ele foi meu colega aqui no Instituto de Matemática também. Ele foi meu professor do ginásio e depois foi meu colega no Instituto Central de Matemática aqui em João Pessoa. Quando cheguei lá em Areia meu avô disse: “Esse menino de Itabaiana vai me fazer uma vergonha.” Uma vergonha à família porque eles eram muito vaidosos. Aí eu tirei em primeiro lugar no exame de admissão. Faço questão de sempre citar isso, né? De lá eu vim aqui e me submeti ao Colégio Estadual de João Pessoa, o Liceu⁴. Mas para entrar no Liceu se fazia uma espécie de vestibular, uma espécie de vestibular. Aí me submeti ao concurso para fazer o curso científico no Liceu. Também fui bem colocado. Foi no ano de 1960. Terminei o ginásio

¹ Itabaiana – cidade do Agreste Paraibano.

² Areia – cidade do Agreste Paraibano.

³ COPERVE – Comissão Permanente do Concurso Vestibular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁴ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

em Areia em 1959. Então, de 1960 a 1962 eu tive a ajuda e o incentivo da maior professora de Matemática de ensino secundário de todos os tempos que eu conheci – a professora Daura Santiago Rangel. A maior professora de Matemática e aquela que tinha mais visão de ensino secundário, das necessidades do colégio – era diretora do Liceu nesse período – e ela acompanhava os estudantes. Basta dizer que a nossa turma teve acompanhamento e quase todos os nossos colegas, quando passaram na Escola de Engenharia, foram contratados para serem professores do Liceu. Fui professor do Liceu com 18 anos, 18 anos e alguns meses. Fui professor do curso científico do Liceu com 18 anos e seis meses. Mas para ser professor do Liceu eu antes fiz treinamentos específicos, graças ao incentivo de dona Daura que foi seguido por outro grande baluarte de Matemática aqui na Paraíba, já na Universidade Federal, professor Kleber Cruz Marques. Esse foi que deu a dimensão maior de Matemática, que fez difundir a Matemática em todo o Estado, a Matemática dita moderna. Professor Kleber, quando entramos na universidade em 1963, ele já fez curso de treinamento e daí nós fizemos a CADES⁵, que era um curso para credenciamento – naquela época não tinha professor de Matemática com nível universitário, era um credenciamento. A CADES era uma instituição do Ministério de Educação. Aqui os cursos eram ministrados pela Seccional do Ministério e dirigidos por Augusto Simões, que era funcionário da CADES, aliás, da Seccional aqui; pelo professor Barreto⁶ que é da universidade, hoje já aposentado, mas é do IPÊ, é do UNIPÊ⁷, Barreto; pelo Jair Cavalcanti, que é médico aqui já antigo. Eram funcionários da Seccional do Ministério de Educação, naquela época. Então eles proporcionaram um treinamento pra gente se credenciar. Com esse curso da CADES nós fizemos uma série de estudos de Matemática, que oportunamente eu vou lhe mostrar. E em 1964 veio a reformulação da universidade pelo reitor Guilardo Martins, e o professor Kleber Cruz Marques foi o titular do Instituto Central de Matemática. Ele deu grande desenvolvimento à Matemática aqui no Estado. Foi um professor que tinha projeção nacional, porque os diversos cursos que eu tive oportunidade de fazer, fora daqui de João Pessoa, foram todos por indicação dele, e quando chegávamos nos locais, no IMPA⁸, por exemplo, nos colóquios de Matemática, todos os professores faziam referencia a professor Kleber, que tinham sido colegas em tal época assim, assim. Ele morava aqui na Paraíba, mas tinha dimensões e conhecimento e relacionamento em nível nacional. E

⁵ CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, instituída pelo decreto nº 34.638 (14/11/1953) (BRASIL, 1953), para a formação emergencial de professores secundários.

⁶ José Neto Barreto.

⁷ UNIPÊ – Centro Universitário de João Pessoa (universidade católica, fundada em 1971 como IPÊ – Institutos Paraibanos de Educação).

⁸ IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada.

até em alguns encontros da América do Sul ele participou representando o Brasil. Professor Kleber era o difusor do método de Piaget. Com isso ele possibilitou a vinda de diversos professores à Paraíba e treinamentos que nós tivemos aqui. Nessa época faziam parte do Instituto eu, Ceciliano e vários outros estudantes de Engenharia. A partir daí nós fomos selecionados e tivemos uma educação diferenciada, voltada para Matemática, voltada para Matemática. No ano de 1964 eu ensinava no Liceu Paraibano, e também fazia diversos cursos de treinamentos aqui na universidade da Paraíba; na universidade do Recife, Universidade Federal de Pernambuco junto ao CECINE⁹ – o Centro de Ensino das Ciências do Nordeste – que era um organismo da SUDENE¹⁰, coordenado pela universidade de Pernambuco. E lá tínhamos vários professores, mas está difícil lembrar e, ao não me lembrar, estou fazendo uma injustiça muito grande, viu? Mas tinha um deles, mais antigo, que era o professor Siqueira, que se dizia: “É tão pequeno quanto Siqueira, quanto ‘se queira’” [risos]. Quando se fazia uma matéria qualquer que se quisesse uma coisa infinitésima aí se dizia: “Tão pequeno quanto Siqueira.” [risos] porque o professor Siqueira era pequenininho mesmo.

Marta: [risos] Um epsilonzinho!

Prof. Yvon: Viu? Mas tinham outros professores lá, bastante... Eu agora não me lembro o nome. Eles fizeram treinamento para a gente implantar aqui, para mim e para Ceciliano. Também nessa época se faziam treinamentos de outras disciplinas. Na área de Física e de Biologia, os professores iam assistir aula no Recife todo dia. Tínhamos uma Kombi, do professor Marcelo Benigno Barros, e íamos compatibilizando com os nossos horários de estudante de Engenharia e de professor também do Colégio Estadual, isso em 1964. De Matemática, alguns participaram, mas só eu e Ceciliano ficamos realmente vinculados ao Instituto Central de Matemática. Ceciliano de Carvalho Vanderlei, que foi o meu companheiro a partir daí durante um bom tempo de vida, em empreitadas que nós fizemos, desenvolvendo vários cursos¹¹ do CECINE, já aqui na Paraíba, em colégios do interior, inclusive de treinamentos de professores de ensino secundário.

Marta: Então o senhor vai falar sobre os níveis de ensino em que lecionou.

⁹ CECINE – Centro de Ensino de Ciências do Nordeste.

¹⁰ SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

¹¹ Convênio com a SUDENE dirigido por Carlos Ovídio e Manoel Viana (não mais a CADES).

Prof. Yvon: Então: eu comecei o primário em Itabaiana; o ginásio em Areia, no saudoso Colégio Coelho Lisboa; depois aqui no Colégio Estadual de João Pessoa; em 1963, eu fiz vestibular para a Universidade Federal da Paraíba, para o curso de Engenharia, e terminei o curso em 1967. Fui professor secundário de 1963 até 1967, só esses quatro anos, porque depois eu passei a ensinar no curso superior da universidade. Fiz concurso e fui professor de Geometria Analítica I e Cálculo Vetorial, Geometria Analítica II e Cálculo Vetorial II também e, depois, de Álgebra. Essa parte do curso básico de Engenharia. Fui professor durante um vasto período. Mas eu não vou me estender mais nisso, depois eu quero me estender, mas eu quero ressaltar a parte do ensino secundário, do ensino secundário. Então, para ter a possibilidade de se dedicar ao ensino secundário nós tivemos esse treinamento permanente, como professor secundário. Fizemos o curso de Filosofia. Por exemplo, o Professor Kleber trouxe o professor Leônidas Hegenberg para dar cursos aqui à gente. Trouxe da USP. Era jovem nesse tempo, hoje ele já é professor aposentado. E foi um dos dirigentes da Universidade de São Paulo. Eu tinha um livro dele sobre Lógica e procurei hoje bastante tempo para lhe dar o livro do professor Leônidas, mas não encontrei. Encontrei outros livros que eu vou lhe dar. São minhas reminiscências de Matemática. Por exemplo, sobre o ensino secundário, um dos nossos professores no Recife foi o professor Osvaldo Sangiorgi, professor antigo de Matemática, né? Nessa época, em 11 de novembro de 1964, ele deu um curso para a gente na universidade de Recife. Um curso sobre ensino secundário de Matemática. Esse livro¹² tinha uma capa, mas hoje em dia ele não tem mais a capa, mas é seu. Viu?

Marta: Eu estou ganhando presente? [risos]

Prof. Yvon: É uma relíquia nossa. Outra, esse *Manual do Professor Secundário*¹³. Eu digo porque a minha formação posterior foi desenvolvida para Engenharia e pode-se dar a impressão que não tinha um cuidado no relacionamento com as pessoas – a engenharia é muito material, não é? Mas na minha base fui muito dedicado para a pessoa humana, a formação do professor. Daí nós tivemos oportunidade de desenvolver vários cursos de formação de professores aqui, pela Universidade Federal da Paraíba, para professores secundários, de treinamento. Diversos professores se encontram hoje na universidade, eram professores secundários naquela época e foram nossos alunos, meu aluno e de Ceciliano. Um

¹² SANGIORGI, Osvaldo. **Matemática 1, curso moderno para cursos ginasiais**. São Paulo: São Paulo Editora S.A., 1964.

¹³ SANTOS, Theobaldo Miranda. **Manual do professor secundário**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

dos livros era esse *Manual do Professor Secundário*, que é seu também, né? Esse era o manual de todo tipo de Psicologia, de todo tipo de tratamento que se tinha para o professor: o que era o professor secundário; a escola secundária; o aluno; os métodos de ensino; técnicas de ensino; práticas de ensino; e as medidas de ensino. Isso é o que a gente usava para, fazendo nossos *slides*, poder ensinar os professores de Matemática daquela época. Sempre tornando a Matemática com um sentido prático viu? O sentido prático da Matemática. Humanizando a Matemática, digamos. Tinha um livro que eu lia bastante que era *A Magia dos Números*¹⁴, procurei localizá-lo, um livro estrangeiro aí. Então tinha aquelas histórias... Era um livro muito grosso, mas tinha muitas histórias sobre o que se podia fazer com os números, não é? Isso era a parte “diversional” da Matemática, a parte incentivadora da Matemática, né? Aqui eu tenho outros livros também, por exemplo, que era um livro... Eu gosto muito de livro, viu? Esse aqui olhe, *Introdução à Filosofia da Matemática* de Bertrand Russell¹⁵. Esse é um grande filósofo mundial, é um livro raríssimo. Bom, sobre Matemática, ninguém conversa comigo mais. Tenho a honra de estar conversando com você sobre uma tese de doutorado, então é a oportunidade que eu tive ... então esse livro também é seu. Esses livros hoje não têm nenhuma função para mim. Não teriam, mas têm essa função. Aqui tem um livrozinho de Cálculo Vetorial¹⁶ que mostra Cálculo Vetorial aplicado a nível bastante desenvolvido. Livro muito bom. Esse aqui é um dos melhores livros, que eu tenho conhecimento, de Matemática: *Conceitos Fundamentais de Matemática* de Bento de Jesus Caraça¹⁷. Esse é o meu principal livro. Pois é seu, viu? É seu [risos]. Esses são as minhas pérolas de Matemática. Outro também de Caraça, *Lições de Álgebra e Análise*¹⁸, só tem o volume I aqui, do Caraça. Esse outro de um professor português também de Cálculo Vetorial¹⁹, que foi a disciplina que eu mais me dediquei. Inclusive apliquei muita coisa de Cálculo Vetorial. Eu saí do Vetorial para Engenharia, incentivado por muitas aplicações de Vetorial em projetos de estradas. Aquilo que se fazia através de tabelas eu consegui ver que, dos conhecimentos que a gente tinha de Cálculo Vetorial, desenvolvendo, a gente chegava àquelas conclusões. Projetos de curvas, que

¹⁴ KARLSON, Paul. **A Magia dos Números**. Tradução de Henrique Carlos Pfeifer, Eugênio Brito e Frederico Porta. Porto Alegre: Editora Globo, 1961.

¹⁵ RUSSELL, Bertrand. **Introdução à Filosofia da Matemática**. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editôres, 1963.

¹⁶ SERRA, Celso M. Penteado. **Curso resumido de cálculo vetorial**. São Paulo: Nobel, 1960.

¹⁷ CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Bertrand (irmãos), Ltda., 1963.

¹⁸ CARAÇA, Bento de Jesus. **Lições de Álgebra e Análise**. Lisboa: Tipografia Matemática, 1959.

¹⁹ MENDONÇA, P. de Varenna e. **Noções de Cálculo Vetorial**. Lisboa: Livraria Ferin, 1945.

o engenheiro só faz aplicar tabelas, a gente mostrava o porquê daquilo ali através do Cálculo Vetorial.

Marta: Sua aula era bem significativa, então.

Prof. Yvon: Eu tinha que ter muito cuidado para não divagar, divagar, né? Mas tudo o que a gente fazia a gente tentava mostrar o porquê das coisas. Este é outro livro também português, do professor Varennes, viu? E esse livro também, é um livro do IMPA²⁰, do professor Pitombeira, também sobre Álgebra Linear²¹. O IMPA... nós tivemos oportunidade de participar de dois Colóquios de Matemática realizados em Poços de Caldas²², 1966 e 1968, Ceciliano participou. Eram colóquios, encontros de Matemática nos quais se desenvolviam vários cursos, uma boa parte deles dedicados a reforçar os conhecimentos para o ensino secundário e outros também para o ensino superior. Era tempo integral. Naquela época se investia muito no ensino da Matemática. Se investiu muito. Nós fomos beneficiários, nesse período, dos investimentos que foram feitos, e fomos incentivados desde o começo, não é? Daí o incentivo para Matemática. Se eu não tivesse tido... Porque a minha vocação primitiva, de infância, era para Engenharia. Porque meu pai trabalhava em engenharia construindo obras e eu andava com ele acompanhando, criança. “Vamos ver uma obra d’arte.” Eu entrava na caminhonete e eu passava o dia. Não podia pedir água, não podia pedir água nem comida [risos], não tinha esse direito. Seis, sete, oito anos, nove, dez, até quando eu saí para Areia e depois nas férias, mas sempre vendo obras de engenharia. Mas sempre tive, no ensino secundário, o incentivo para Matemática e a valorização. Um detalhe, um prêmio, um incentivo dum professor, um destaque no colégio, sempre a motivação, a motivação. Em Itabaiana foi com a professora dona Marieta Medeiros; em Areia, o diretor do colégio era o professor Américo Perazo, um professor dedicado ao ensino, que era diretor do colégio sem receber nem um... não sei como ele vivia, porque não recebia nada para ser diretor do colégio. Dedicava-se o dia inteiro para ensinar ali, para estar dirigindo aquele colégio que tinha como professores os professores da universidade, lá em Areia.

Marta: E como era o seu cotidiano em sala de aula? Como era dar aula? A sua atuação em sala de aula...

²⁰ IMPA – Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada.

²¹ CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. **Introdução à Álgebra Linear**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1972.

²² Poços de Caldas (MG).

Prof. Yvon: Dar aula era um prazer, um prazer. Um prazer grande, muito grande. Ser professor não é você ter um emprego; ser professor é uma vocação, é uma vocação. Eu já me afastei há certo tempo da universidade, mas até hoje, essa vocação de professor... Há dois dias atrás um amigo meu chegou – uns cursos, que são cursos de treinamento mais para pessoas que tratam com bovinos, com bovinos, uns cursos a serem realizados aqui no Estado – e disse: “Olhe, esse negócio de curso é com você. [risos] Todos esses cursos, você vai fazer os planos de trabalho e coisa e...” Eu digo: “Mas rapaz, tem tanta gente aí, tanto veterinário, tanto agrônomo para cuidar disso.” “Mas eles não sabem fazer o plano de trabalho não, viu? [risos]. Então é você que vai conduzir isso.” Ainda hoje é minha função e eu gosto muito. A função do professor é uma vocação nata, o transmitir conhecimento. Porque você se exaure ao transmitir conhecimento, porque é no dia-a-dia, aquela dedicação que você deve ter ao ensino e, por parte do aluno, algumas vezes você é incompreendido, incompreendido, né? E algumas vezes por questões... por exemplo, na universidade em 1968. Era muito difícil ser professor da universidade em 1968, porque o aluno queria fazer uma revolução e o professor aqui, queria dar aula, né? Eles podiam fazer a revolução deles, mas a minha função era dar aula e a dedicação para dar aula. Então, fazer com que os alunos voltassem à atenção para as aulas, porque eles ali estavam num curso de formação, atividade política podiam desenvolver, mas naquela hora da aula, não podia ser uma aula de outros conhecimentos que não da matéria, então dava trabalho. Eu acho que hoje o professor também está tendo trabalho por causa da deseducação que o aluno tem tido nesses últimos tempos, e essa parte de tóxicos e coisa, tem mudado muito a nossa juventude hoje em dia. Professor secundário, hoje em dia, pelas notícias que eu tenho, é muito difícil o desenvolvimento. O que não era naquela época, isso não existia e tornava-se mais simples ser professor.

Marta: Havia a preocupação de atingir aquele aluno com dificuldade de assimilar o conhecimento? Tinha alguma estratégia?

Prof. Yvon: Olhe, no começo de minha vida eu tive muito cuidado de baixar as informações ao nível dos alunos. Mas digamos que, nos primeiros anos, no primeiro ano que ensinei, eu não percebia o tanto quanto fui perceber já no segundo ano e no terceiro e daí por diante, porque eu achava que o programa era aquele e aquele programa tinha que ser dado. Por exemplo, no primeiro ano Científico, você tem que dar a parte de Álgebra e a parte de Geometria que, naquela época, sempre era postergada, viu? Postergada. Eu fazia questão de dar aula de toda Geometria e muitos alunos não tinham condições de acompanhar a parte de

Geometria. Eu acho que, naquela época, eu devia dar menos Geometria, mas fundamentar mais para que aquele mínimo que fosse dado fosse absorvido. E eu fazia questão de dar o programa todo. Dava o programa de Álgebra e me saía muito bem com a Álgebra, porque eles tinham conhecimento de Álgebra, mas eles não conheciam quase nada que possibilitasse desenvolver Geometria. Principalmente quando era uma turma... – porque naquela época, no Científico, tinha a turma de Engenharia e a turma de Medicina, Medicina ou Ciências Biológicas. De Ciências Biológicas o pessoal tinha pouco conhecimento de Matemática e isso devia ser mais observado, baixado mais o nível.

Marta: Tinha alguma estratégia para atingir algum aluno com maior dificuldade do que outro?

Prof. Yvon: Olhe, no começo, eu vou dizer a você, não tinha tanta não, não tinha tanta não. Porque eu era, digamos assim, um tanto caxias. Tinha que se cumprir aquilo e você tinha que levar pela média da turma, e seguir pela média da turma, quem ficou que... Depois eu passei a perceber que eu tinha que baixar a média da turma, para absorver e não deixar ninguém marginalizado. Isto, marginalizado. Quem tinha uma percepção muito grande disso, naquela época, era dona Daura, que era diretora do Liceu. Ela cuidava com os professores que as aulas fossem medianas, que nunca desenvolvesse mais... Mas ela tinha cursos de formação para aqueles alunos que gostavam de estudar mais. No Liceu – imagine existir isso hoje, não existe – você deixava o professor levar de nível médio a baixo, para absorver toda a turma, e alguns alunos de um nível mais alto ficavam mais carentes de conhecimentos que precisavam para se submeter ao vestibular e, então, tinha curso de extensão. Esse curso de extensão é que possibilitava aos alunos do Liceu terem um destaque nos vestibulares. Hoje em dia tem que ter cursinho, tem que ter isso e aquilo outro. O aluno sai do cursinho, não sai do Colégio Estadual, do Colégio Secundário, é aluno do cursinho. Aluno do Cursinho A, Cursinho B. Naquela época não tinha cursinho, era o Colégio que possibilitava cursos de extensão. Por exemplo, nós em 1962, me lembro muito bem que dona Daura, no começo do ano, quando faríamos o terceiro científico, ela disse: “Vocês querem professor para o primeiro e segundo ano, de matéria do primeiro e segundo ano?” Aí: “Queremos, né? Queremos.” Me lembro muito bem que dona Daura contratou Paulo Cristovão, que era um professor da universidade, que já faleceu, para dar aula sobre Determinantes e Matrizes e coisa e tal, pois as nossas informações tinham sido bem limitadas. E então muitos outros professores foram contratados

para a gente, que ela tinha a vaidade que o Liceu tivesse uma participação muito boa nos resultados dos vestibulares.

Marta: Fale mais sobre como era o ensino da Matemática.

Prof. Yvon: Agora eu vou me dedicar mais ao ensino de professores de Matemática. E então, nessa época, a gente já tinha condições para fazer cursos de credenciamento de professores, digamos assim, nos anos 1964 e 1965, com o treinamento que nós tínhamos tido aqui no Centro de Ensino das Ciências do Nordeste, no Recife, e também no CECIBA²³, em Salvador. Ceciliano fez parte desse treinamento. Nós fomos para Salvador fazer alguns cursos lá durante as férias, para poder quando chegasse aqui, repetir esses cursos para professores secundários. Então os professores aqui, de João Pessoa e do interior, não tinham autorização, não tinham a formação superior de ensino em Física ou Matemática e, naquela época, até em História e Geografia, também poucos professores tinham o Curso Superior. História, Geografia, Ciências também, mas principalmente havia deficiências Matemática e Química e Física. Então foram desenvolvidos vários cursos aqui para credenciar os professores do curso secundário para ensinar. Só podia ensinar se tivesse esse curso. Então eu e Ceciliano fomos professores de curso de formação aqui em João Pessoa, promovidos pelo Ministério de Educação, em convênio com o Instituto Central de Matemática. Com Professor Kleber Cruz Marques nos orientando, a gente deu esses cursos para professores aqui em João Pessoa e para todo o Estado. Muitos desses colegas nossos, que foram nossos alunos para o ensino secundário, depois eles foram professores da universidade. Nessa ocasião, nós éramos estudante do terceiro ano de Engenharia, mas tínhamos colegas do quinto ano e colegas engenheiros que chegavam lá e diziam: “E como é que é? E você? E esse negócio aqui eu vou ter que fazer prova de matéria do ginásio, do científico, não sei quê e coisa?” Disse: “Não. Você tem que dar aula, fazer o seu plano de trabalho. Ninguém vai ser reprovado, mas você tem que cumprir tudo aquilo que o Ministério exige. Você tem que fazer um plano de aula, vários planos de aula, dar aula aqui para os colegas e...” Dentro da hierarquia lá fora nós... Mas dentro do Sistema de Ensino nós já éramos gerais porque a gente tinha feito esses cursos de treinamento, tanto em Pernambuco como na Bahia, que ninguém tinha aqui.

Marta: E esse Instituto Central de Matemática?

²³ CECIBA – Centro de Ensino de Ciências da Bahia

Prof. Yvon: Era na Universidade Federal da Paraíba. Em 1964, a universidade foi toda reestruturada. Antes era Escola de Engenharia, Escola de Medicina, Escola de Serviço Social, Escola de Farmácia e assim por diante, né? Cada curso superior... A universidade era um agrupamento de cursos estanques, que não se comunicavam. Aí nessa época, a universidade teve uma reforma radical e foram criados os institutos básicos do ensino. Vou me referir mais a Ciências Exatas. Depois tiveram outros cursos, mas nas Ciências Exatas nós tivemos o Instituto Central de Matemática. Houve numa hiper valorização da Matemática, porque todos os cursos de Matemática passaram a ser dados no Instituto de Matemática; os cursos de Física, no Instituto de Física; e os cursos de Química, no Instituto de Química, no Instituto Central de Química. Aí nessa época foi uma época de valorização do curso básico de um modo geral. Hoje não, hoje já os institutos deixaram de existir e ficou o Departamento de Matemática, o Centro de Tecnologia, o Centro de Ensino de Ciências, Letras e Artes e CCHLA, e assim por diante. Esses centros voltaram a ter uma importância tão grande como tinham as escolas anteriores. Mas nessa época, os anos 1960, no começo dos anos 1960, foi dada uma ênfase muito grande ao ensino básico. Porque merecia uma sacudida, principalmente no ensino da Matemática, da Física e da Química. Uma modernização. A propósito dessa modernização, a *internet*, lhe dá um cabedal de informações muito grande. A gente hoje vê do ensino secundário, não, digamos, do ensino médio, ainda uma deficiência muito grande no nível de conhecimentos que se transmite para o aluno aqui no Brasil. Parece que a gente tem muitas matérias, mas não se incentiva determinadas matérias. Por exemplo, eu recentemente, eu peguei pela *internet* tudo sobre o curso de Ciências Biológicas do ensino médio na Índia, na Índia. E então a gente vê um cabedal de informações. Isso é fácil da gente ter acesso a essas informações todas na *internet*, porque eles colocam tudo isso, principalmente a Índia que é um país muito organizado, é muito planejado o ensino na Índia. A pobreza é grande, mas há um planejamento, há uma seriedade muito grande nas atividades de ensino na Índia. Então você vê um nível de conhecimentos que vai muito além, isso no ensino médio, muito além daquilo que é ensinado aqui, aqui no Brasil. Eu não posso dizer sobre o ensino de Matemática porque eu não vi, mas vi do ensino de Ciências Biológicas. Aconteceu de eu pegar isso na *internet* e peguei tudo e me dediquei a ler o que é que se ensinava no curso médio da Índia. Muita coisa que é ensinada no curso superior o pessoal desenvolve no ensino médio.

Marta: O senhor falou de materiais pedagógicos e até me colocou aqui dois livros do Caraça e um do Sangiorgi e ainda esse *Manual do Professor Secundário*, tinha mais alguns materiais pedagógicos que eram usados para sala de aula?

Prof. Yvon: Ah tinha, tinha. Muita coisa com esses ensinamentos. Livros assim que nos orientasse, não. Mas nesses cursos no CECINE e no CECIBA, do Recife e da Bahia, muita coisa, muito material nos foi transmitido para tornar as aulas práticas de Matemática mais agradáveis. Quer dizer, aula prática de Matemática nem existe hoje em dia aqui, mas naquela época se fez com que se desenvolvessem várias atividades práticas no ensino de Matemática, no ensino de Matemática. Então no ensino secundário, digamos assim, para até a quarta série, que, aliás, agora, é oitava série, até a oitava série. Então esse ensino, para ginásio mesmo, tinha muita parte de didática, que naquela época – com recursos da SUDENE, que investia muito em educação e cuidava muito de treinamentos e de difundir cursos e mais cursos – o professor sempre era solicitado a fazer treinamento. Esses treinamentos eram feitos no antigo prédio da Faculdade de Filosofia que é ali junto do Liceu, que hoje tem unidade mais do ensino secundário. Naquela época a Faculdade de Filosofia era a base para esses cursos do Ministério. Todo período de férias havia aulas. No mês de julho ou janeiro e fevereiro, esses três meses eram aulas para professores. Realmente nós fomos beneficiários porque tivemos um treinamento bastante intenso para dar essas aulas e, por consequência, nós trabalhávamos nas férias e ganhávamos até um bom dinheiro. [risos] Um bom dinheiro.

Marta: E as exigências para o exercício do magistério naquela época?

Prof. Yvon: Para darmos estes cursos – enquanto aqui se tomava cerveja, o pessoal de Engenharia tomava cerveja –, nas férias tivemos que fazer os cursos no CECINE e no CECIBA, no Recife e na Bahia. Orientados por professor Kleber e recomendados inclusive por dona Daura para professor Kleber, que tivesse cuidado no acompanhamento daquele pessoal que tinha saído do Liceu, porque queria que a gente voltasse a ensinar no Liceu. O ano de 1963 foi todo dedicado a esse treinamento, curso da CADES, além do curso de Engenharia, para a gente voltar em 1964. Saímos do Liceu em 1962, quando concluímos e voltamos, em 1964, já para ser professor no Liceu. E aí nós voltamos também como professores do Ministério, do Ministério para dar aula de Formação de Professores.

Marta: E vocês chegaram no Colégio Universitário²⁴ também?

Prof. Yvon: Sim, exatamente. Em 1965, o reitor Guilardo Martins via aquela deficiência que tinha todo o ensino secundário aqui na Paraíba, o ensino médio, melhor dizendo, o ensino médio. Então para entrar na universidade, ele queria... O que eu acho que deveria ter até hoje, não cotas²⁵, mas simplesmente cursos de melhoramento do ensino médio. Por exemplo, tipo o Colégio Universitário. Você entrava no colégio, que correspondia no Colégio Universitário ao terceiro ano do Curso Científico, entrava aquele pessoal que era selecionado para o Colégio Universitário, que ia ter um terceiro ano bastante intenso, de informações. Nossos livros eram traduzidos para se adequar à nossa realidade aqui. Eu não me lembro mais do livro que a gente inclusive traduziu. Pago pela SUDENE, nós traduzimos o livro para poder utilizar na universidade aqui.

Marta: Um livro de Estatística?

Prof. Yvon: Não. Um livro de ensino secundário, viu? Um livro de ensino secundário. Esse é um livro de ensino bastante moderno e desenvolvido, dentro da teoria do Piaget, de que tanto se falava naquela época, um livro bastante moderno para a gente transmitir para o pessoal do terceiro ano científico que era do Colégio Universitário. Para entrarmos no Colégio Universitário, foi mediante concurso para professores de todos os locais, mas acontece que a gente tinha tido um treinamento no ano anterior aí no Recife, no CECINE, dirigido para aquele tipo de... Fomos privilegiados porque quando houve o concurso era sobre um tipo de ensino que a gente tinha sido treinado no ano anterior, e então, evidentemente que nós passamos em primeiro lugar [risos], eu e Ceciliano né? A dupla. Fomos os titulares do Colégio Universitário e outros professores que também tiveram cursos de Física, de Química e de Biologia. A mesma coisa que houve em Matemática, houve em Física, em Química, em Biologia, todos esses professores tiveram os mesmos treinamentos que nós tivemos em Matemática. E então foi um terceiro ano, era um terceiro ano científico. Funcionou durante quatro anos. Eu fui professor do Colégio Universitário três anos. No último ano deixei, porque eu fiz um concurso para o Instituto de Matemática, o Instituto Central de Matemática.

²⁴ A Lei nº 4.024 (20/12/1961) fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta lei, o § 2º do Art. 46 e o § 3º do Art. 79 dispõem sobre a terceira série do ciclo colegial e sobre a instituição de Colégios Universitários destinados a ministrar o ensino à referida série (BRASIL, 1961).

²⁵ O sistema de cotas é uma das políticas públicas educacionais que beneficia uma parcela da população brasileira quanto ao acesso à educação superior.

Marta: Vocês dois fazem parte da fundação?

Prof. Yvon: Exatamente. Saímos do Colégio Universitário antes do quarto ano, porque funcionou quatro anos. Ensinamos no Colégio Universitário 1965, 1966 e 1967. Aí fizemos concurso para o Instituto Central de Matemática, os dois já eram engenheiros. Passamos, eu fui para o Curso de Engenharia e Ceciliano foi para o Curso de Economia, se não estou enganado. Uma Matemática mais voltada para o Curso de Economia.

Marta: Como era a ação do Governo em prol do ensino secundário na década de 1960? E as alterações significativas?

Prof. Yvon: De métodos? Houve um rompimento de estrutura. Diziam: “Isso é Matemática Moderna. É Teoria dos Conjuntos. Para quê que vai servir isso? Para quê que vai servir isso, não é?” Quando a pessoa tem um desconhecimento de causa, desconhecimento total da causa, é fácil criticar. A ignorância é atrevida. E naquela época, muita coisa se disse: “Isso é bobagem. Isso é bobagem. Essa forma nova de ensino, tudo isso é bobagem.” Mas aqueles que se dedicaram a acompanhar mais, veem que aquela época foi uma época de revolução no ensino. Foi uma tentativa de modernização do ensino, muito grande. E muitas coisas hoje se usa sem nem saber o porquê. Muita coisa em Teoria dos Conjuntos e em Lógica Matemática. Em direito, por exemplo, há muito raciocínio lógico e é de Lógica Matemática. Eu fiz o Curso de Direito também, viu? E muita coisa no raciocínio, quando o advogado fala, ele tem que ter o conhecimento de Lógica para poder envolver no seu raciocínio, até com silogismos, o seu ouvinte ou o corpo de jurados, ou até com falácias também. Ele tem que ter conhecimentos de Lógica para poder desenvolver o seu raciocínio. O sentido do “e” e da disjunção... Muitas vezes, numa relação de lei, se perde o boi por conta do “e”, e do conhecimento do que é o “e” e do que é o “ou”. A Lógica é uma parte da Matemática e da Filosofia que permeia todos os níveis de conhecimento. Para você desenvolver um bom conhecimento, principalmente na parte de Direito, você precisa ter conhecimento de Lógica, ter curso de Lógica. E muita gente faz curso de Lógica, voltada inclusive para o Direito. Na área de Medicina, por exemplo, você precisa na redação dos trabalhos e coisa. Você tem que ter, para desenvolver um raciocínio, você tem que levar... Olhe, em 1980, eu peguei uma bolsa de estudo e fui fazer um curso de Engenharia na Europa. A Universidade me liberou, o Estado também liberou, enfim, eu fui. Uma bolsa do Governo francês. Foi em Paris, na grande Paris, na Universidade de Tecnologia de Compiègne. Então, uma das disciplinas era *Sécurité*, ou seja, Segurança. Então você tinha que fazer o Sistema de Análise e as possíveis falhas de funcionamento daquele sistema.

Aquele sistema poderia ser: o funcionamento do porto de Paris, o funcionamento dum porto, ou uma indústria, uma indústria. Então você chegava a analisar as formas possíveis de falhas com conhecimento de Lógica. Quer dizer: para isso chegar a isso, precisa disso e isso ou essa outra atividade, mas contanto que você chegue a uma conclusão lógica que o produto é feito aqui. Mas esse produto vai entrar como subproduto daquele outro e ambos têm que caminhar juntos. Então como eu não queria ir todo dia para o porto de Paris, eu não fui, porque dava um trabalho enorme. Tinha uma fábrica da Gessy Lever próxima da universidade e eu fui. Digo: “Eu vou ficar por aqui porque para eu estar me deslocando todo dia...” Fui com minha família²⁶, minha mulher também fazia um curso na área de Medicina, Fabiano também estudava num colégio²⁷ lá, num colégio de aplicação que tinha lá para estrangeiros, era um colégio modelo. Eu tinha muito cuidado para lhe acompanhar. Levantar cedo, naquele horário, era o dia todo e coisa. Digo: “Não vou sair daqui de Compiègne não, da grande Compiègne, não. E vou fazer na Gessy...” Mas olhe, era uma..., essa área aqui toda [indicando uma área da sala], era um sistema de verdade ou falso, verdade ou falso, pro funcionamento dessa fábrica. Era um papel, mais ou menos de três metros por três metros ou quatro por quatro, todo do funcionamento de fatores que levasse para que aquele produto saísse e que falha nenhuma houvesse. Tudo baseado na Lógica. E eu fui fazendo, fazendo, fazendo e com cuidado na conclusão. Já estava próximo do produto final, com raciocínio lógico e o orientador lá observando e coisa e disse: “Olhe, você vai chegar a algumas conclusões de ordem lógica” Eu disse: “Mas não estou vendo aqui. [risos] Eu não estou vendo.” Pois é que no final, chegamos assim, a todo o sistema funcionando...

Marta: Um modelo matemático?

Prof. Yvon: Um modelo matemático, viu? Eu cheguei assim na penúltima coisa sem ver assim e tava nervoso porque eu digo: “Como é que é agora? E não está fechando.” Era porque eu tava cansado demais. Ele chegou, mandou que eu abandonasse o trabalho por três dias. Eu cismeí assim. “Abandone o trabalho por três dias.” Eu me choquei com a coisa. Ele disse: “Não, é porque eu quero que você se recupere para poder continuar o raciocínio.” Resultado: quando eu cheguei estava vendo tudo. Era cansaço. Na penúltima etapa não estava chegando à conclusão.

²⁶ Sua esposa Dilva Wandeley Rabelo e seu filho Fabiano Wandeley Rabelo.

²⁷ Colégio André Malraux.

Marta: O modelo da Gessy Lever serviu para o porto?

Prof. Yvon: Não, no modelo lá do porto era outro sistema de fatores também que os outros colegas fizeram, mas não chegaram à conclusão porque era uma quantidade de variáveis muito grande, muito mais do que a fábrica. Era um colega, Paul, um menino de São Paulo, de origem vietnamita, mas que nasceu em São Paulo. Ele não voltou mais para o Brasil, ficou lá na universidade. Paul e uma menina da Venezuela também, desse problema do porto, e eles foram levantar uma série de coisas.

Marta: Foi uma pós-graduação?

Prof. Yvon: Digamos que tenha sido mestrado, porque eu não fiquei. Fiz as disciplinas, tive o *Diplome Detudes Superieures em Gestion Technique Du Milieu Urbain*.²⁸ Um negócio desse aí e coisa, porque eu teria que ficar lá mais tempo na tese final. Eu, nessa época, era secretário adjunto de transportes aqui na Paraíba. Eu fui nessa função. Quando passou um ano, aqui já estava no Governo Buriti²⁹, já estavam chamando de volta. Eu não cheguei a defender a tese.

Marta: Será que voltaria com PHD?

Prof. Yvon: Voltaria. Voltaria porque um cunhado meu, Normando, ele voltou com PHD. Ele foi depois, Normando Perazzo, que é professor do Centro de Tecnologia, mas ele foi pela universidade para ficar o tempo para concluir.

Marta: Vamos falar um pouco mais sobre o ensino da Matemática naquela época.

Prof. Yvon: Sobre o ensino da Matemática. Por exemplo, nessa época foi muita coisa diferente e tudo o que professor Kleber fez aqui de diferente ele passou a divulgar no Brasil e até no exterior. Em alguns países da América do Sul, me lembro bem que ele foi ao Peru e ao Chile fazer palestra sobre... Mas eu me lembro muito bem que no IMPA – que fazia os Colóquios de Matemática – tinha um professor, que era conhecido do Professor Kleber. Professor Kleber foi quem me botou para dar umas informações sobre o ensino de Matemática na universidade. E a primeira coisa: ele era um tanto quanto rude: “E essa conversa que na Paraíba tem uma modernização no ensino da Matemática, não sei quê, essa história de Instituto Central de Matemática? É o centro do mundo?”. Ele ,de forma ríspida...

²⁸ Em 20 de janeiro de 1981.

²⁹ Tarcísio de Miranda Buriti governou o Estado da Paraíba de 1979 a 1982.

Marta: Quem era?

Prof. Yvon: Eu não me lembro mais da figura sabe? Mas foi de forma até grosseira assim: “Instituto Central de quê? É no centro da universidade?” Assim meio provocativo, sabe? Eu acho que ele deve estar muito velho, porque ele tinha mais idade do que eu, bastante. E a gente foi para dizer. E pá, pá, pá. Explicando o porquê dessa modernização e do cuidado que se estava tendo com o ensino de Matemática. Era central porque tava centralizando, era um núcleo que definia as diretrizes de ensino da Matemática. Quer dizer, partindo dali, daquele instituto central. O ensino de Matemática para Engenharia, vinha dali; para Economia era outro professor com a Matemática dedicada aos cursos de Economia. Eu, por exemplo, lá do Instituto de Matemática, na Faculdade de Economia. Nessa época, tinha um instituto na Faculdade de Economia que me contratou para dar aulas de Matemática para os professores de Economia³⁰. Porque os professores de Economia eram todos advogados. Sem nenhum demérito, mas você ensinar Economia... Se você for procurar os professores antigos de Economia, todos eles eram bacharéis, e falavam de Economia baseados em quais conhecimentos? Então o professor que era diretor lá da faculdade, Celso de Paiva Leite, me chamou e disse: “Você pode dar aula para os professores aqui, os antigos?” Então ele: “Pode dar aula pro professor aqui.” Eu digo: “Mas esse pessoal todo tem muito mais idade do que eu.” Eu dar aula para Fernando Melo e muitos outros lá. Fernando Melo depois foi professor de Estatística. Disse: “Mas esse pessoal todinho quer que você venha aqui. Você vai ganhar um salário e você tem que ajustar. Você tem condições, habilidade para falar com esse pessoal mais velho...” Pessoal que tinha mais vinte anos do que eu, mais trinta “... e você vai dar um curso de Matemática sobre o assunto que eles quiserem.” Eu passei um ano e tanto dando aula nos horários que eles queriam sobre qualquer parte da Matemática, álgebra comum, bobagem. Derivadas, porque eles tinham deficiência, integrais, né? E no começo, foi um assunto bem mais baixo mesmo.

Marta: E os Colóquios, como eram?

Prof. Yvon: Desses chamados Colóquios de Matemática, eu participei de dois. Daqui fomos: eu, Ceciliano, professor Hermano³¹...

³⁰ “Curso de Férias sobre Elementos de Matemática para Economistas”, promovido pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais da Paraíba, 1965.

³¹ Hermano Farias.

Marta: [misturando com a fala dele] Elon. Lembrei do nome do professor. Elon Lages?

Prof. Yvon: É. É essa figura. Elon, E-L-O-N. Ele era quem coordenava essas coisas. Esses colóquios.

Marta: Ele está lá no IMPA ainda.

Prof. Yvon: Ele tinha uma linguagem meio pesada e coisa... Eu era mocinho naquele tempo. “E isso assim, assim... Que conversa é essa de Kleber? Instituto Central, que presunção... Kleber quer ser o centro do mundo?” Fez um negócio rebarbativo. “Esse cara chato.” [risos]. “Quero que você explique isso.” Esfriei a cabeça assim e fui, falando sobre a reforma da universidade, tudo com a maior calma. O nome Instituto Central de Matemática, ele achava que devia ser só um instituto simples, só sem esse nome “central”. Foi esse nome mesmo, essa figura. E teve outro professor também, que deu muitas aulas aqui para gente, aqui e na Bahia. Não, errei: era de Pernambuco. Era Augusto, não sei o resto do nome dele. Não sei se Ceciliano falou. Muito sobre a parte básica de Matemática assim, aplicações Matemáticas. Um rapaz muito moço, mas me serviu bastante, serviu bastante. Muita coisa de Lógica, traduziu muita coisa para gente... sugeriu esses livros aqui do Caraça para estudar por eles, ele facilitou muitas coisas para gente.

Marta: Desses encontros a pessoa voltava...

Prof. Yvon: Esse encontro era o seguinte: a gente ficava um mês lá em Poços de Caldas, assistindo aula de manhã e de tarde, de manhã e de tarde. Ninguém podia fazer turismo, não tinha como fazer turismo, porque a frequência era muito fiscalizada. Você tinha uma bolsa muito boa. Passagem aérea e bolsa para você ficar lá permanentemente. Se você quisesse levar até sua... Dilva mesmo, minha mulher, foi. No segundo Colóquio eu a levei; professor Hermano aqui foi também, levou a mulher dele; professor Benigno não quis levar a mulher dele; Ceciliano também não levou Ana Maria. Mas quem quisesse podia levar e tinha hospedagem lá, e passava um mês assistindo aula de manhã e de tarde e, às vezes, dando algumas aulas que eles pediam para a gente dar uns enfoques. Eram ideias de aplicação dos recursos que vinhas do Ministério, havia muito retorno, a gente vinha com novas ideias. Esses outros professores que iam conosco, Hermano, Benigno – Benigno era o titular da cadeira que depois eu o sucedi, Benigno Waller Barcia –, era gente que ensinava a matéria pela matéria

sem treinamento de professor. Como muita gente hoje em dia é professor sem ter tido nenhuma formação de professor. É muito diferente a pessoa dar aula e ser professor.

Marta: Como foi ser professor de Matemática no ensino secundário em João Pessoa na década de 1960?

Prof. Yvon: Olhe, foi um prazer, foi um prazer intenso. Eu hoje lastimo as dificuldades que um professor secundário tem para ensinar. Quando a gente vê as matérias na televisão... Eu acho que o professor secundário ganha menos do que se ganhava naquela época. Eu não sei, porque eu era professor secundário do Estado e do Colégio Universitário, aí juntava os dois salários, na universidade ganhava bem, tinha bolsa de estudo para traduzir livro e tinha um padrão de vida muito acima da média. E hoje em dia é muito complicado. A interface do ensino com a parte de droga e essa bandidagem que roda em torno dos colégios. Naquele tempo não tinha isso não. O aluno vinha com todo o respeito ao professor. Nunca tive esse problema do ensino secundário, nunca tive problema nenhum de relacionamento com estudante, sempre foi um prazer grande.

Marta: Como o senhor caracterizaria o professor Yvon na década de 1960?

Prof. Yvon: Olhe, eu digo o seguinte, me caracterizando naquela época. Quantas amizades eu não fiz naquela época, quantas amizades... Se você hoje vê, quase todas as pessoas da minha idade, aqui em João Pessoa, boa parte, foram meus alunos. Quase da minha idade, foram meus alunos no Liceu. Qualquer pessoa, ou é ele ou até a mulher dele, foram meus alunos, foram meus alunos. Quer dizer, há uma facilidade, e são pessoas que quando se referem a mim, se relacionam com satisfação de boas lembranças. Você imagine, teve um aluno meu, para você ter uma ideia, eu não sei o nome dele, infelizmente, infelizmente. Mas nesses cursos de formação de professores, tinham pessoas graduadas que eram nossos alunos, meu e de Ceciliano. Graduados, estudantes de Engenharia até mais adiantados do que a gente e professores que vinham de Sapé³², de Itabaiana³³, de Patos³⁴, de Malta³⁵ de onde você imaginasse. E quando chegaram se depararam com uma turma tão eclética, aí foi uma

³² Sapé – cidade do Litoral Paraibano.

³³ Itabaiana – cidade do Agreste Paraibano.

³⁴ Patos – cidade do Sertão Paraibano.

³⁵ Malta – cidade do Sertão Paraibano.

revolução assim. Aquele pessoal, foi uma revolução, me lembro bem de Expedito³⁶, que é menino de Pombal³⁷. Ele até hoje comenta essa história.

Marta: Espedito Pereira? Do CEFET ? Já entrevistei.

Prof. Yvon: Não, não. Espedito Pereira eu sei quem é. Espedito Pereira eu sei quem é. É Expedito de Pombal. Esse Espedito eu sei, é um magrinho que foi diretor aqui do CEFET. É possível que Espedito tenha sido meu aluno em alguma ocasião. Mas o Expedito que eu estou falando é outro. Eu me lembro do Espedito, é fino. Ceciliano é capaz de se lembrar dele. Eu não estou lembrado desse professor que eu vou lhe falar, mas ele era professor nessa época ou em Cajazeiras³⁸ ou no interior, aí próximo de Cajazeiras. E ele quando se deparou com a turma de umas 40 pessoas, assim, com estudantes de Engenharia, outro de não sei o quê, disse: “Nós vamos ser reprovados.” Aí se juntaram os que não eram estudantes de Engenharia nem engenheiros e, “Nós vamos ser reprovados sim. Professor, que negócio é esse de botar a gente para..., chamar a gente do interior e fazer... para gente passar uma vergonha? Lá eu sou importante.” Eu digo: “E aqui você vai ter toda atenção possível. Você tem que fazer o plano de aula, da aula que você vai...” Aquela mesma história. “... dar a sua aulinha, eu vou falar sobre...” Porque as aulas que eu dava, não eram aulas de conteúdo, eram de aplicações de Matemática. Aplicações práticas de jogos de Matemática, de alguma coisa de Álgebra. Naquela época eu tinha sido bem treinado para isso, reproduzir essas coisas para se tornar, na aula, alguma coisa prática. Quando depois eles fossem dar as aulas deles, usar o que fosse possível daquilo que a gente tinha falado. O que fosse possível. Usar uma transparência, que era difícil naquela época; um retroprojeto; uma coisa qualquer que motivasse a aula; um jogo. Tinham uns jogos que se usavam e faziam algumas contas. Hoje em dia está muito diferente. Mas se faziam essas coisas para depois eles darem a aula. “E a nota?” O pessoal é meio pesado na nota. “E a nota? Você vai me botar um quatro, dois, três. Eu vou me dar o trabalho de fazer isso?” Eu digo “Não. A sua nota vai ser a sua frequência. Se você faltar eu diminuo sua nota. A qualidade do seu trabalho, não vou aferir, se você se dedicou a elaborar sua coisa, se levou a sério, eu não vou chegar e diminuir e botar menos de dez não. Vai ser nove ou dez. Agora se você for relapso na sua apresentação ou chegar sem nenhum... Primeiro tem o plano de aula: o que é que você vai falar; a introdução da aula; o desenvolvimento da

³⁶ Neste relato há Espedito e Expedito.

³⁷ Pombal – cidade do Sertão Paraibano.

³⁸ Cajazeiras – cidade do Sertão Paraibano.

aula; e a conclusão. Tem essas etapas, você tem que chegar e na sua aula você tem que desenvolver o todo e a motivação, e a motivação” “Mas que motivação vai ter esse povo aqui?” “Não. Mas sou eu que vou aferir e algum ou outro que queira prestar atenção. Você se abstraia desse povo aí que não vai ter boa vontade com você não. Nenhum vai ter boa vontade que eles estão aqui, cada um querendo que menos colegas sejam aprovados para ter um mercado maior.” Os professores daqui de João Pessoa cada um querendo ocupar mais espaço. Então, esse professor entrou depois na universidade, no Centro de Formação de Professores de Cajazeiras. Eu não sei se esse professor depois veio aqui para... é possível que tenha se transferido para aqui para João Pessoa. Ele era, nessa época, do Centro de Formação de Professores. Depois eu me aposentei do DER³⁹, aí Nelson Calixto chegou e disse: “Rapaz, pega retide⁴⁰ na universidade.” Eu digo: “Mas toda vida eu tive dois empregos e coisa..., como é que eu vou pegar retide? Com que cara eu vou...” Ele disse: “Não se preocupe não, você...” E a gente tinha alguns inimigos dentro da universidade. Porque a universidade são grupos políticos divergentes e coisa... Nunca eu fiz política dentro da universidade, mas tinha pessoas que não gostavam, que eu sabia que não gostavam, que observava a pessoa e que perseguiam até, em algumas ocasiões perseguiam, inimigo gratuito. Esse cara no conselho, conselho de CPPD⁴¹, o conselho que analisa para pessoa pegar o retide. Lá, eu digo: “Esse cabra vai pedir vista do processo e vai me prejudicar.” Resumindo a história: esse meu ex-aluno de Cajazeiras, que eu não me lembro mais o nome dele – ainda vou procurar Nelson para Nelson me dizer quem foi, que se dizia ser muito meu amigo, amigo do peito –, conversando com Nelson dizia: “Diga a ele, incentive ele para pegar retide na universidade porque melhora o salário e coisa...” Então eles resolveram lá, esse meu ex-aluno do Curso de Formação de Professores em mil novecentos e sessenta e besteira [risos]. É, foi o relator do meu processo, e eu peguei retide graças a uma boa amizade. Sou grato a essa figura, porque ele soube interpretar a minha boa vontade com ele, no tempo que ele não tinha quase nenhum conhecimento. Ele era um professor secundário, ainda em perspectiva. Professor secundário no interior, numa cidadezinha qualquer aí, que depois disso ele se graduou, pegou a sua autorização de ensino, regularizou a sua situação de professor e fazia parte do conselho da universidade que analisava...

³⁹ DER – Departamento de Estradas e Rodagem.

⁴⁰ Retide – regime de trabalho integral e de dedicação exclusiva numa instituição.

⁴¹ CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente, que acompanha o desenvolvimento da carreira do pessoal docente.

Marta: Quero saber se tem mais alguma coisa, porque chegamos ao fim.

Prof. Yvon: Quero ressaltar duas pessoas. Uma e depois outra. Cada uma no seu... eu já falei, durante toda a palestra, a conversa, mas faço questão de ressaltar. É o trabalho de uma professora lá em Itabaiana, chamada Marieta Medeiros, que era “a” professora. Tinha o Colégio Professor Maciel que foi professor de José Lins do Rego⁴² lá em Itabaiana. É uma história muito antiga. O professor Maciel fui sucedido por dona Marieta Medeiros, que foi minha professora no Curso Primário e me deu condições para sair do interior de Itabaiana e ir para o centro do mundo que era Areia. O centro da intelectualidade, do povo que respirava cultura naquela época, e até hoje eles pensam que ainda são. [risos] E eu vivo muito em Areia também, mas o pessoal lá é mais... Olham para Alagoa Grande⁴³ para baixo assim [exibindo um olhar de superioridade]. Depois o trabalho do professor Américo Perazzo, como batalhador do colégio, do Ginásio Coelho Lisboa em Areia, um colégio todo ele com professores da universidade dando aula lá de graça. Isso nunca existiu em canto nenhum do mundo. E esse povo conseguiu fazer isso lá em Areia durante muitos anos. Esse Ginásio Coelho Lisboa. Depois, já pro ensino da Matemática especificamente, porque dona Marieta também era professora de Matemática e muito dedicada, mas dona Daura Santiago Rangel foi a grande professora do ensino médio aqui, do ensino secundário, de Matemática, aqui, e diretora de colégio em João Pessoa, viu? E depois, na universidade, Professor Kleber Cruz Marques coroando toda essa coisa. Todo esse pessoal levou a mim e muita gente para frente. Isso é a consolidação dessas informações.

Marta: E aqueles papéis ali? Tinham a ver com isso ou não?

Prof. Yvon: Aqui era se eu tivesse algum lapso de memória de algum curso, de algum curso e o assunto tivesse gerado para isso. Os cursos de Álgebra que foram feitos aqui na universidade, Estruturas Algébricas; os cursos do Recife, do CECINE; os cursos de Matemática do Instituto Central de Matemática aqui; os cursos do CECINE também, os cursos de verão; curso de inverno também no CECINE; curso de verão em Salvador no Centro de Ensino de Ciências do Nordeste, era o mesmo da SUDENE. É que tinha os cursos em Salvador e depois tinha no Recife. Eram esses cursos de formação de que eu já falei. Não tem aqui os cursos dos colóquios de Matemática. Essa atividade do ensino de Matemática me

⁴² José Lins do Rego Cavalcanti, romancista, nasceu em Pilar (cidade do Litoral Paraibano).

⁴³ Alagoa Grande – cidade do Agreste Paraibano.

permitiu também que em certa época eu fosse professor de Solos e Pavimentação do atual CEFET⁴⁴. O professor Itapuan⁴⁵ era diretor da Escola Industrial, Escola Técnica. Eu participei lá, até os anos 1970, setenta e pouco, 1972 mais ou menos, 1973, enquanto eu tinha uma portaria que permitia que eu acumulasse com a Universidade Federal. Porque o Itapuan conseguiu com o ministro, parece que foi Tácio Dutra, um ministro aí, e ele autorizou isso. Enquanto vigorou essa portaria, a gente acumulou. Recebia o salário da universidade, eu tinha minha atividade no DER e também atividade na Escola Técnica. Quem me sucedeu lá foi Zé Soares de Andrade. Tinha outro professor José Soares da Escola Técnica. Zé Soares, não tem o sobrenome, Zé Soares. Quando Zé Soares entrou na Escola Técnica ele já era professor antigo do Colégio Estadual, foi diretor do Colégio Estadual. Zé Soares só, professor de Matemática. O Andrade foi também professor de Matemática, mas não foi na Escola Técnica. Na Escola Técnica era professor de Solos e Pavimentação. Ele me sucedeu lá. Ele era meu chefe no DER e quando foi na Escola Técnica ele foi dar aula na disciplina que eu ensinava lá. Mas quem foi professor de Matemática da Escola Técnica, durante a vida toda foi Zé Soares só. E foi diretor de Colégio Estadual.

Marta: Ele foi citado pelo professor Pimentel, que eu já entrevistei.

Prof. Yvon: Professor Pimentel foi meu professor no Liceu. No tempo de dona Daura. Excelente professor. Excelente professor. Excelente, com uma didática excelente. Existem professores que vão para sala de aula para conversar, para conversar, mas o professor Pimentel não. Ele tinha a sua relação de exercícios para fazer naquele dia, começava com muita dedicação e muita... Olhe, é um grande amigo que eu tenho hoje em dia. O filho dele, Ubiratan, foi meu aluno na universidade. Lembro-me muito bem que toda vez que ele entrava na sala de aula, tinha um colega que escrevia no vidro assim, “BOATE...”, era turma 24 sabe? E um colega escrevia “BOATE 24”. Pimentel, em vez de chegar e meter o grito na turma “Que é..., quem foi que escreveu isso? Quem foi que escreveu isso, não sei quê e qualquer coisa?”, disse: “Vamos reiniciar as atividades na nossa boate.” [risos] Aí desarmava todo mundo. É tanto que com algum tempo deixaram de escrever o BOATE lá. Dona Daura, que era diretora do Liceu, recomendava sempre à contínua: “Quando escrever aquilo lá, você vai

⁴⁴ Tal instituição passou por várias fases evolutivas: Escola de Aprendizes Artífice (1909); Liceu Industrial (1937); Escola Industrial de João Pessoa (1942); ETEFPB – Escola Técnica Federal da Paraíba (1960); CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999); IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2009). Nossos professores-colaboradores se referem a esta instituição ora como “Escola Industrial”, ora como “Escola Técnica”, ora como “Escola”.

⁴⁵ Itapuan Bôtto Targino – diretor da Escola Técnica Federal da Paraíba de 1964 a 1983.

lá, vá lá e passe o pano molhado e apague, para o professor não ver isso escrito.” E sempre que a contínua, a bedel, chegava lá e apagava, os meninos escreviam. E Pimentel simplesmente nos tratava muito bem e com uma eficiência, na transmissão de conhecimento, muito boa, muito boa. Foi um grande professor de Matemática. Um incentivador.

Marta: Não tem nem uma estrategiazinha de como era que ele fazia para poder atingir alguém...

Prof. Yvon: Simplesmente, muita paciência para ensinar e nunca foi muito além em problemas difíceis. No começo de minha vida, eu dava problemas que não eram tão simples não, viu? Tinha essa. Para minha primeira turma no Liceu eu botava problemas que tinha uma dificuldade acima do normal. Que não era recomendável não. Mas o Pimentel já tinha muitos anos de ensino, já tinha essa experiência. Olhe, idade e experiência é coisa que só o tempo... “É apanhando que se aprende e aprendendo que se apanha.” E o ensino é assim, é experiência, viu?

Marta: E essa entrevista, como foi?

Prof. Yvon: Para mim foi uma grande satisfação. Eu não esperava mais falar sobre Matemática na minha vida. Andava com esses livros aí, como têm muitos outros daquela época que eu não achei, para ter alguma utilidade com Matemática, viu? Eu acho que lhe entregando... Só o livro do Leônidas, que é um dos livros que eu me lembro assim, que era... Ele teve uma importância muito grande no começo do Instituto de Matemática desenvolvendo a gente para parte de Lógica, e depois a gente deu aula de Lógica nos cursos. Eu e Ceciliano, a gente deu aula de Lógica durante uns períodos, Lógica Matemática. A gente cumpria uma programação, baseado nos ensinamentos de Leônidas. Depois de um certo tempo, eu vi Leônidas, se eu não me engano, reitor da USP. Há uns dez ou quinze anos. Saiu num noticiário nacional, eu vi. “Ora esse eu conheço demais.” Um alemão altão, magro... Para mim foi uma grande satisfação ter conversado com você, esta tarde, sobre esses assuntos.

ILUSTRAÇÃO 15 - Certificado de Registro de Professores do professor Yvon.⁴⁶



FONTE: Arquivo pessoal do professor

⁴⁶ Transcrição: (frente) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO / Certificado de Registro de Professores / Registro n.º D 44.203 / Nome YVON LUIZ BARRETO RABELO / Processo n.º 237.770/66 / Brasília, 6/1/67 / Diretor do Ensino Secundário / (verso) Disciplinas Ciclos / MATEMÁTICA – DESENHO 1º – 2º / Obs. Para o Est. PB. em locais onde houver falta ou insuficiência de licenciados.

3.8 Prof. José Pereira de Oliveira

ILUSTRAÇÃO 16 - Prof. José Pereira de Oliveira no escritório de sua residência.



FONTE: Arquivo nosso.

Desde minha adolescência tive um convívio próximo com a família do professor José de Oliveira, assim fiquei sabendo de sua atuação como professor secundário no Liceu¹ Paraibano. Em 2008 ele me concedeu uma primeira entrevista, à qual fiz referência já no projeto com que concorri à vaga ao doutorado. Em 2010, agora mais familiarizada com a metodologia da História Oral, realizamos uma segunda entrevista. O contato foi feito por telefone no dia 21 de maio e a entrevista realizada em sua residência no dia 24 de maio, às 10 horas. Por exigência dos filhos, na portaria do prédio há um livro para registro das visitas que vêm à casa do professor José de Oliveira. Sua esposa, professora Joana de Castro Formiga de Oliveira esteve presente e fez algumas interferências. No momento da entrevista, para o qual se vestiu com a colorida camisa da foto acima, mostrou-se satisfeito sobre a possibilidade de falar de seu viver docente. Houve dificuldade em lembrar, assim ele permitiu que fotografasse um currículo seu e tenho registrado que sua formação superior é: Teologia (Faculdade Adventista de Teologia – PE, 1960-1963); Filosofia (UFPB, 1968-1971) e Pedagogia (UFPB, 1972-1974). Nesse currículo também há três itens onde constam: Curso de Suficiência em Matemática durante 6 meses na UFPB em 1968; Estágios para professores de Matemática durante 1 mês na UFPB em 1969; Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática durante 1 mês na UFPB em 1970. A entrevista durou 26min36.

¹ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

Marta: O senhor vai começar fazendo a sua apresentação. Nome, data e local de nascimento e por onde estudou, sua formação...

Prof. Oliveira: Meu nome é José Pereira de Oliveira. Sou pernambucano, mas vim para a Paraíba muito pequeno, com cinco anos apenas. E desde este tempo estou radicado aqui em João Pessoa, a não ser, por temporadas que passei no exterior e no interior do Brasil, no Estado do Amapá. Eu lecionei e estudei lá no Amapá. Minha data de nascimento é 24 de março de 1928, na cidade de Goiana (PE). Minha formação acadêmica é comum, porque toda ela foi feita aqui no Nordeste e em João Pessoa. Não me ausentei daqui, me ausentei, mas para trabalhar, não para estudar, no interior do Brasil, no Norte. Aliás, no Amapá, uma região *sui generis*, ela representa bem o Brasil, o Brasil de anos atrás. Região, todavia, muito rica em pessoas cultas. Cultura lá não é como alguém pense, por ser o Amapá um território. Tem muita gente de alto gabarito no Amapá, dentre elas tem uma deputada, Raquel Capeberibe, que era professora antes de ser política. No começo, meu primeiro ano de estudo, eu me lembro... eu me lembro cada pegada. Foi há mais de cinquenta anos, numa escolinha primária de Bayeux². Quando me formei, voltei para a mesma rede escolar para lecionar Matemática. O Primário eu fiz no Grupo Escolar Antônio Pessoa na Beaurepaire Rohan³, o ginásio completo eu fiz no Liceu Paraibano, o ginásio e o segundo grau também. Foi todo feito no Liceu. Mas a época, eu não me lembro, eu teria que fazer alguma consulta.

Marta: Como foi a sua formação depois do Científico?

Prof. Oliveira: Depois do curso científico eu fiz Pedagogia, aqui em João Pessoa, na Universidade Federal da Paraíba. E fiz um curso intensivo, de um ano, de Matemática. Era um curso para preparar alguns professores porque havia carência aqui no Estado. Foi dado um curso de Suficiência no Liceu Paraibano e eu frequentei.

Marta: Sabe qual era o órgão responsável por ministrar esse curso?

Prof. Oliveira: Eu não me lembro. De tudo que me lembro era da professora, que era a professora mais famosa daqui. Daura Santiago, excelente professora de Matemática.

Marta: Ela ministrou nesse curso também?

² Bayeux – cidade do Litoral Paraibano.

³ Av. Beaurepaire Rohan em João Pessoa (PB).

Prof. Oliveira: Sim.

Marta: E esse curso, como foi que ele aconteceu? Era todo mundo que ia fazer, ou alguns que queriam, ou era indicado por alguém?

Prof. Oliveira: Era indicado pela escola. Fui indicado pelo Liceu, eu trabalhava lá nesse tempo como professor de Matemática. Eu trabalhava no Arquidiocesano Pio XII⁴, Colégio Estadual do Roger⁵, no Estadual de Bayeux⁶ e, posteriormente, no Liceu.

Marta: Lá, como professor do Liceu, o senhor já lecionava Matemática, mas foi para esse curso preparatório de um ano. E depois desse curso, que turmas o senhor pegou?

Prof. Oliveira: Segui a mesma carreira, lecionei para o ginásio e para o segundo grau. Só Matemática, sempre no Primeiro e no segundo graus. Gosto de Matemática, sempre gostei. Sempre fui um bom aluno de Matemática do Primeiro e segundo graus.

Marta: Teve algum professor que teve alguma influência?

Prof. Oliveira: Ah sim... pesada. Professora Daura Santiago. Eu a admirava muito.

Marta: Ela é citada em quase todas as entrevistas que eu tenho feito. Como era a sua atuação em sala de aula? Como eram as suas estratégias? Como era o seu cotidiano na sala de aula?

Prof. Oliveira: Eu vou dar uma aula de Matemática aqui pra cla... [risos]. Bom, eu nunca fui tímido em sala de aula, sempre fui livre como a brisa e as borboletas [risos]. E me preparava em casa antes de apresentar as aulas. Nunca me atrapalhei e fui considerado bom professor. Em Bayeux, por exemplo, eu era o diretor e o professor de Matemática. Só tinha um professor de Matemática: era eu. Quando fui para Macapá – fui por conta própria porque queria conhecer o Norte – também lecionei Matemática lá. Eu tinha contato direto com a turma. Eu gostava dos meus alunos e, graças a Deus, os meus alunos gostavam de mim. Eu nunca tive dificuldade em sala de aula, nunca tive. Tinha alunos com dificuldade de aprendizagem, mas a alguns eu dava assistência até fora da aula (em casa) pra ele poder acompanhar. Tanto aqui como lá no Norte (que também lecionei Matemática no Amapá). Para o aluno com mais

⁴ Colégio Arquidiocesano Pio XII.

⁵ Roger – bairro da cidade de João Pessoa (PB).

⁶ Bayeux – cidade do Litoral Paraibano.

difficuldade de aprendizagem, eu tentava explicar o raciocínio do problema e induzi-lo a melhorar o conhecimento de tabuada, que é essencial. Ninguém pode lecionar ou estudar a Matemática sem saber a tabuada. Tão direitinho como o pão nosso de cada dia.

Marta: Além do ensino da Matemática, que outras funções o senhor ocupou nessas instituições por onde passou?

Prof. Oliveira: Bom, no Norte, em Macapá, eu fui diretor de colégio, como fui aqui também. E lectionei Matemática, mas também só para o Primeiro e segundo graus. Tinha o Terceiro Grau lá também, precisavam de professor, mas eu não fui ousado. Talvez se eu tivesse sido ousado... Era um estágio de apenas dois meses pra lecionar para o Terceiro grau, mas eu não aceitei. A gente tem que conhecer e reconhecer as limitações.

Marta: Como o senhor considera o ensino de Matemática naquela época?

Prof. Oliveira: Bom, eu tenho que tirar por mim. Mas era bom. Acho que uma das melhores professoras que eu conheci foi professora Daura e ela era professora de Matemática. Era enérgica e controlada. Acho que ela nunca feriu um aluno e também nunca o desprezou. Ela tinha um controle de sala de aula autêntico. Daura Santiago. Eu me lembrava dela quando estava noutras escolas lecionando, como ela era de uma energia humana e bondade. Ela sabia a matéria e tinha prazer que o aluno aprendesse. Tentei copiar isso da minha professora Daura: a energia dela e o interesse pela aprendizagem do aluno.

Marta: O senhor lembra de algum material pedagógico, livros didáticos, que naquela época eram utilizados? Quais os livros? Lembra de algum?

Prof. Oliveira: Não, não lembro. Já faz tanto tempo que eu nem me lembro quanto. Eu acho que não usávamos materiais didáticos diferentes, eu não me lembro de que usássemos isto. Nem eu nem os meus colegas da disciplina.

Marta: Lembra de algum colega da época?

Prof. Oliveira: Além de Dona Daura eu não me lembro de outro. Não lembro não, faz tanto tempo. Dona Daura foi professora e depois colega de trabalho.

Marta: Lembra das exigências para exercer o magistério? O senhor falou que passou um ano estudando conteúdo matemático porque a sua formação era pedagógica.

Prof. Oliveira: Fazendo o curso de Suficiência pra poder me identificar bem com a disciplina. Era uma ação do Governo em prol do ensino. Eu fiz esse curso aqui e depois que me translatei para o Norte. Em Macapá, eu fiz outro estágio de Matemática, de seis meses.

Marta: Lembra o órgão que favoreceu isto?

Prof. Oliveira: O ministério de Educação e Cultura.

Marta: Mas dentro do Ministério de Educação e Cultura tem outros órgãos. Lembra qual era?

Prof. Oliveira: Já faz tanto tempo que eu nem me lembro quando.

Marta: Qual foi o período que o senhor lecionou aqui em João Pessoa e em Bayeux?

Prof. Oliveira: Não me lembro

Marta: Em que ano que o senhor terminou o curso de pedagogia, na UFPB?

Prof. Oliveira: [pausa] Eu não me lembro.

Marta: Também não lembra. Mas tem documentos aí, não tem?

Prof. Oliveira: Eu fiz Filosofia Pura também na Universidade, depois de fazer Pedagogia. Eu fui pra Matemática exatamente porque tinha feito Filosofia.

Marta: Não lembra o ano que fez Filosofia?

Prof. Oliveira: Não, lembro não. Dona Daura era diretora já.

Marta: Será que a gente não encontra depois por aí algum documento que diga que ano terminou Filosofia?

Prof. Oliveira: Guardei os documentos, mas não sei por onde... mas sei que tem... eu tenho documento guardado.

Marta: É porque eu queria situar a época. Pra quando eu for contar a história da história contada... O senhor está me contando uma história e eu vou contar uma história da história que me foi contada. Então eu queria estar situada dentro de um período.

Prof. Oliveira: Eu tenho algum registro aí, mas se for consultar isso agora...

Marta: Uma outra coisa, na sua época, houve algumas alterações significativas no método do ensino, nos materiais, na legislação... Houve alguma mudança dentro da Matemática?

Prof. Oliveira: Não, não houve. No conteúdo não podia fazer mudança e na didática podia fazer, mas não houve.

Marta: Como era ser professor de Matemática na cidade de João Pessoa naquela época?

Prof. Oliveira: Eu sempre encarei as coisas com muita naturalidade. Pra mim, era natural, era simples. Nem me amedrontava, nem me deixava elogiado. Era normal.

Marta: Tinha algum local, algum encontro, algum congresso onde eram discutidos... Havia discussões sobre o ensino de Matemática?

Prof. Oliveira: Eu tive em Macapá quando já trabalhava lá. Quando eu tinha saído de João Pessoa, daqui do Nordeste, para o Norte.

Marta: Sua esposa disse que o senhor lecionou Matemática no Roger⁷ no período da noite. Fazia diferença o alunado de um pra outro turno?

Prof. Oliveira: Não, nunca achei. Os alunos do dia produzem mais porque os que estudam a noite trabalharam o dia todo e a mente cansa no trabalho de ganha pão. A mente cansa também, às vezes muito mais do que de um estudante.

Marta: Nós estamos no final da nossa conversa. Eu gostaria que o senhor falasse o que achou dessa entrevista.

Prof. Oliveira: *Sui generis*. Agradável e até arejou a mente. Porque lembramos alguma coisa de épocas atrasadas, antigas. Épocas passadas, que foram muito agradáveis também. Aliás, naquela época era mais agradável ensinar do que hoje. O aluno era mais concentrado, tinha mais interesse. Hoje há muita autossuficiência nos estudantes de curso superior. Cresceu um bocadinho se enche de autossuficiência, aí há bloqueio mental. Não é como naquela época

⁷ Colégio Estadual do Roger (Roger – bairro de João Pessoa (PB)).

que a gente aceitava... não era como uma imposição do governo, mas por uma necessidade de melhorar o professor.

Marta: Tem mais alguma coisa pra me dizer? Alguma coisa sobre o ensino da época, alguma coisinha que eu não perguntei e que o senhor estava esperando que eu perguntasse. Tem alguma coisa pra dizer?

Prof. Oliveira: Tenho não. O que eu tenho pra dizer simplesmente, que poderia ser como o fecho, é que sempre gostei de lecionar Matemática. Como aluno, sempre gostei de estudar e nunca encontrei dificuldade. As minhas melhores notas sempre foram em Matemática.

3.9. Prof. José Soares

ILUSTRAÇÃO 17 - Prof. José Soares numa sala do IFPB¹.



FONTE: Arquivo nosso.

Assim que assumi o cargo de professora na ETEFPB tive o prazer de encontrar o professor José Soares nos corredores da instituição. Ele já não estava mais em sala de aula, portanto continuei na ignorância quanto à sua função. Quando o professor Espedito citou o nome dele para compor o quadro de entrevistados, pensei se tratar do professor José Soares de Andrade com o qual eu já havia conversado na sala dos professores entre uma aula e outra. Na continuidade das entrevistas me dei conta de que eram dois os José Soares. O professor Yvon fez todos os contatos para que a entrevista pudesse ser realizada numa sala do IFPB às 14 horas do dia 24 de maio de 2010. As conversas de alunos no corredor, a sirene que marca os horários e o ar condicionado da sala em que estávamos interferiram sobremaneira na gravação, dificultando a transcrição. A entrevista durou 51min03.

¹ Tal instituição passou por várias fases evolutivas: Escola de Aprendizes Artífice (1909); Liceu Industrial (1937); Escola Industrial de João Pessoa (1942); ETEFPB – Escola Técnica Federal da Paraíba (1960); CEFET-PB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999); IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2009). Nossos professores-colaboradores se referem a esta instituição ora como “Escola Industrial”, ora como “Escola Técnica”, ora como “Escola”.

Marta: Professor, agora, é a sua apresentação.

Prof. J. Soares: Meu nome é José Soares, um nome pequeno porque foi registrado incompleto. Meu avô suprimiu o sobrenome de minha mãe e pegou só uma parte do nome de papai. Esse meu nome é muito confundido por aí. Quando eu fui para o Rio fazer mestrado, não pude fazer cheque especial no Banco do Brasil para a bolsa da CAPES. Tinha outro José Soares com problema. Naquela época não tinha CPF. Nasci no dia 18 de maio de 1937, no interior, em Caiçara². Vivi mais no campo. Vim para a capital com já quase doze anos, interno. Naquela época era o Instituto Monsenhor Valfredo, depois transformou-se no Colégio Lins de Vasconcelos³. Eu vim, estudei seis meses e fiz exame de admissão⁴ pro Pio X⁵. Do Pio X eu fui transferido para o Liceu⁶, na segunda série do ginásio. Estudei todo o ginásio – naquela época era ginásio –, e o segundo grau no Liceu. Quando eu estava no primeiro ano, fui convocado para o quartel, aí eu fui ser soldado. Passei nove meses acampando, faltei praticamente um semestre de aula, mesmo assim eu consegui ser aprovado. Porque naquela época a média do primeiro semestre servia para o segundo, você fazia só as provas finais. E eu consegui ser aprovado, tendo passado o segundo semestre somente na caserna, como diz: no mato, indo pra Penha⁷ acampar, indo pra Mumbaba⁸, pra outro bocado de lugar. A gente só vivia fora.

Marta: Nenhum dos meus depoentes falou desse sistema, que somente com um semestre poderia...

Prof. J. Soares: Com um semestre você só fazia a prova final, entendeu? Aí eu tinha média no primeiro semestre, ajudou a minha dificuldade. Não tirei notas boas na prova final, mas eu não precisava de muitos pontos, aí consegui ser aprovado no geral. Fui aprovado, com muito sacrifício. Quando deixei o quartel, aí eu digo: “Não, eu vou pegar e estudar aqui...”, pois eu transferi pra noite quando fui soldado. Já a parte do segundo e do terceiro ano eu estudei

² Caiçara – cidade do Agreste Paraibano.

³ Colégio Lins de Vasconcelos – antiga escola em João Pessoa, hoje extinta.

⁴ Exame de admissão – extinto com a LDB 5.692/71, verificava a habilidade do aluno para a 1ª série ginásial, quando o ensino fundamental era dividido em primário e ginásio.

⁵ Colégio Marista Pio X.

⁶ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

⁷ Praia da Penha – cidade de João Pessoa (PB).

⁸ O Rio Mumbaba banha o estado da Paraíba.

durante o dia. Quando eu estava concluindo a terceira série do segundo grau, então Zé Cruz Neto, que é um conterrâneo meu, que foi professor também de português e era do Banco do Nordeste, me chamou pra dar aula em Santa Rita⁹. Ensinar Matemática no Ginásio Virgínia, que era um colégio particular. Para eu ensinar Matemática. Eu tinha terminado naquele momento. Não: eu ainda estava no terceiro ano, eu estava cursando o terceiro ano quando ele chamou. Eu digo: “Mas ensinar Matemática? Eu não gostei não.” “Mas você vai que lá tá precisando e você vai.” Eu fui e comecei logo. Fui pra lá examinar o exame de admissão daquela época. Naquela época você sabe que o exame de admissão era como um vestibular e tinha uma prova escrita e uma prova oral. Então os alunos iam pro quadro pra fazer as provas de Matemática. Inclusive tinha professor que se gloriava no sentido de quem reprovava mais no exame de admissão. Esse professor infelizmente já faleceu, era meu colega, e ele dizia: “Zé Soares, reprovados quantos? Comigo foram reprovados tantos.” [risos] Isso era meu colega. Então eu comecei a ensinar e ensinei todo o ginásio. Comecei no exame de admissão a fazer essa parte, depois eu ensinei todo o ginásio, ensinei primeira, segunda, terceira e quarta série, ensinei Matemática. Depois foi o colégio de Santa Rita. Antes disso... vou voltar aqui um pouco. Já tinha estado um ano ensinando todas essas séries – o exame de admissão e as outras séries – de noite, era de seis e vinte às dez e meia da noite. Muitas vezes voltava em cima de um caminhão de carvão porque não tinha mais ônibus. E no ano seguinte, começaram a abrir as Secções do Estadual, 1962.

Marta: O senhor, como professor, voltava em cima do caminhão de carvão, de Santa Rita pra João Pessoa. Dá quantos quilômetros mais ou menos de Santa Rita para aqui?

Prof. J. Soares: Eu acho que dá bem uns vinte quilômetros, mais ou menos isso. Eu nem sei mais. Já faz não sei quantos anos. Mas era, tinha pouquinhos ônibus, já tinham recolhido quando eu terminava a aula. A aula terminava às dez e meia. No ano seguinte, o Liceu começou fazer as Secções do Colégio Estadual. Colocou o Santa Júlia¹⁰..., é, colocou... e o Liceu também precisou de professor de Matemática. Aí eu já fui pro Liceu, mesmo só com o segundo grau, tinha terminado o segundo grau. Fui para o Liceu e comecei a ensinar. Eles me deram duas turmas, uma de segunda série e uma de terceira do Ginásio. Isso mais ou menos em 1960, por aí assim. Depois também precisou em Cruz das Armas¹¹, de noite eu ia pra Cruz

⁹ Santa Rita – cidade do Litoral Paraibano.

¹⁰ Colégio Estadual Santa Júlia.

¹¹ Colégio Estadual de Cruz das Armas (Cruz das Armas – bairro de João Pessoa (PB)).

das Armas. Eu deixei o Colégio Virgínia, comecei a pegar aula aqui, então pra o Colégio Virgínia eu não ia. Quando foram criar o Colégio Estadual de Santa Rita, então, eu que vinha do Colégio Virgínia, pedi pra ser professor do Colégio Estadual, porque naquela época eram uns contratos precários, era por aula: dava, eram contadas. Era só por aulas, você ganhava por aula, não era um contrato fixo, era um pró-labore, chamava na época pró-labore. Eu fui, mas quem entrou? Eu não tinha curso de Matemática. Entrou uma professora com curso de Pedagogia, que dava direito de ensinar Matemática, e eu não entrei. Então me chamaram para ensinar Desenho. Eu digo: “Mas eu não fiz curso de Desenho.” E topei. Aí disse: “Não, você vai ensinar Desenho.” Aí eu fiz curso de suficiência de Desenho. Vieram uns professores do Sul para aqui pra fazer exame de CADES, exame da CADES, e eu fiz a CADES de Desenho. Passei. Desenho geométrico, desenho de criatividade. Eu nunca fui bom desenhista, mas de geométrico eu fazia. Sempre fui esperto, mas pra fazer coisa bonita, esse negócio não. E de criatividade era de mosaico, era umas coisas que eu andei aprendendo e fiquei dando aula. E Matemática eu continuei ensinando ainda sem nada. Aí veio Augusto Simões... Eu ia fazer vestibular pra Engenharia, porque Matemática aqui não tinha, eu queria fazer Matemática, mas não tinha o Curso de Matemática aqui. Não fiz Matemática porque não tinha o Curso de Matemática. Chegou Augusto Simões, na época, que era o inspetor seccional, e exigiu que eu fosse pra Garanhuns¹² fazer exame de suficiência, do contrário, eu tinha que deixar de ensinar. Aí eu não fiz o vestibular pra Engenharia, porque eu já estava estudando para o Curso de Engenharia, naqueles cursos preparatórios, e viajei pra Garanhuns. Passei mais de um mês, um mês e meio. Vieram uns professores do Sul. Lembro de Emílio, que era professor de Didática, ele tinha até livro, era um galego; tinha um professor de Matemática do Pedro II, acho que era professor Chaves, era de Matemática, do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro – a maioria dos professores era tudo de lá; tinha outra professora que não sei se era de conteúdo de Matemática; e tinha também um de Didática da Matemática, mas não lembro o nome não. Eu fiz. Bom, naquela época, você se aconselhava, eles não reprovavam. Você estava fazendo o curso, de acordo com o seu desenvolvimento, então eles diziam se você estava apto ou não a fazer as provas. Eu fui considerado apto a fazer a prova. Fiz a prova e passei muito bem nas provas. Foi meu primeiro concurso, quer dizer, o primeiro título – uma qualificação para aquela época, quando não existiam cursos de Matemática – que eu recebi pra ensinar Matemática. Portanto, o que eu conheço de Matemática foi isso mesmo. Quer dizer, ou seja, sou leigo mesmo, sou leigo em Matemática [risos]. Fiz Matemática, logo depois, tive que

¹² Garanhuns – cidade do Agreste Pernambucano.

fazer Desenho. Aí fiz a CADES também de Desenho. Porque era obrigado: se eu estava ensinando Desenho em Santa Rita, eu tinha que fazer. Aí fiz os dois, então eu tenho CADES dos dois, o registro de duas coisas de CADES. Aí eu ensinei no Liceu, como eu estava dizendo que eu já estava no Liceu, ensinei no Colégio das Neves¹³, ensinei no Seminário¹⁴, ensinei no Pio XII¹⁵, ensinei no Pio X, ensinei nas Lourdinhas¹⁶ 16 anos, ensinei no Solon de Lucena¹⁷, ensinei no Colégio Estadual de Cruz das Armas, no Instituto de Educação¹⁸. Então, eu ensinei nesses colégios que estão me chegando à memória, viu? Não sei se estou meio desconexo nas coisas que eu estou respondendo. Quando eu fui designado para dirigir o Liceu – agora vai entrar para administrativa, penso que qualquer coisa depois a gente vê, inclusive para dar uma sequência melhor –, eu ensinava no colégio particular e no Estado, quer dizer, eu vivia só de aula mesmo, pra dar conta, porque eu casei moço, tinha dois filhos, e era batalhando, nesse corre-corre. Foi quando houve concurso aqui pra Escola, quer dizer, eu estava dirigindo o Roger¹⁹, eu abri o Roger. Quando eu vim para aqui, eu passei aqui um ano com nove turmas de moças, quando a escola estava naquela crise que ficou ociosa e então cedeu as salas para o Estado.

Marta: Era Escola Industrial?

Prof. J. Soares: Era Escola Industrial, depois já era Escola Técnica. E houve aquela crise quando houve intervenção, houve intervenção, e aí veio o interventor, e depois Itapuan²⁰ foi o diretor. Então, na época do interventor, a Secretaria de Educação entrou em contato com eles, a sala estava ociosa e nós viemos ensinar aqui. Quando eu cheguei para ensinar aqui, eu vim ser diretor aqui, então já era Itapuan o diretor daqui. Passamos um ano aqui, foi quando Itapuan disse que precisava das salas por causa do aumento de alunos, aí ele pediu. Então, eu fui abrir o Colégio Estadual do Roger. Dona Daura, que era diretora do Liceu, que era professora de Matemática, Dona Daura, me botou pra abrir o Colégio Estadual do Roger. Eu

¹³ Colégio Nossa Senhoras das Neves – instituição tradicional fundada em 1858, encerrando suas atividades em 2002.

¹⁴ Seminário Arquidiocesano da Paraíba.

¹⁵ Colégio Arquidiocesano Pio XII.

¹⁶ Lourdinhas – Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

¹⁷ Ginásio Solon de Lucena – antiga escola em João Pessoa, hoje extinta.

¹⁸ Instituto de Educação da Paraíba (IEP) - Escola estadual de formação de professores.

¹⁹ Colégio Estadual do Roger (Roger – bairro de João Pessoa (PB)).

²⁰ Itapuan Bôtto Targino – diretor da Escola Técnica Federal da Paraíba de 1964 a 1983.

fui pro Roger, ali não tinha condições Físicas nenhuma, os alunos pisavam direto nas tábuas que era uma zoada medonha, mas eu mesmo, com os alunos, pregava os quadros-negros e carregava as cadeiras. Fui para abrir o Roger. No Roger era primeiro grau, era até a quarta série do ginásio, não tinha segundo grau lá. Eu estava dirigindo lá e tinha uma equipe de professores muito boa. Era considerado um dos melhores colégios do primeiro grau do Estado. Tinha uma prole de professores considerados muito bons, esses professores foram todos pra universidade, inclusive eu [risos], todos os professores que ensinavam lá correram pra universidade. Era um colégio assim muito... Eu era rígido na disciplina, os professores eram muito assíduos, tinham que chegar no horário, tinham que dar aula porque a indisciplina do colégio dependia se o professor estivesse em sala de aula ou não. Então, era muita coisa, o nível era muito bom. Dou graças a Deus à equipe que tinha de professores, pois o colégio salientou. Eu, muito satisfeito no Roger como diretor, dava minhas aulas e estudava para fazer o concurso daqui²¹ quando abrisse. Quando eu dirigia o Roger em 1964, veio a abertura do concurso para Matemática, aqui. Eu pude me inscrever porque a Inspetoria deu permissão para eu fazer. Eu fiz o concurso aqui.

Marta: O senhor tinha alguma graduação?

Prof. J. Soares: Não, não era graduado não. Nessa época que eu fiz o concurso para aqui, eu acho que não tinha ainda não, depois eu fiz Direito. Não, já estava graduado quando eu fiz para aqui. Deixa eu ver se já era graduado. Deixa um minutinho só, deixa eu ver. Quando fui ser diretor do Liceu eu já era graduado, eu já era formado em Direito. Já tinha sido formado em Direito. Pra você ver, quando eu vim para aqui eu era formado em Direito e tinha a CADES de Matemática. Entendeu? Eu entrei aqui com o superior. Entrei na Faculdade em 1964 e terminei em 1969. Em 1970 eu fui ser diretor do Liceu e fiz concurso para aqui. Na época que eu estava fazendo a prova daqui, tinha feito a prova escrita, concorrendo com Martinho²², engenheiro, e concorrendo com Clóvis Oliveira que era formado em Matemática. Concorri com eles e tirei o primeiro lugar por causa do currículo [risos]. Manoel Viana²³ foi o examinador e professor Ceciliano²⁴ também foi um dos examinadores. Tinha outro professor que eu não me lembro qual é. Três professores examinaram. Quando eu comecei dar a aula

²¹ No local da entrevista, IFPB.

²² Prof. José Martinho de Albuquerque Silva – um dos professores entrevistados para esta pesquisa.

²³ Prof. Manoel Viana Correia – um dos professores entrevistados para esta pesquisa.

²⁴ Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei – um dos professores entrevistados para esta pesquisa.

sobre sequência, peguei um dominó, coloquei em cima da mesa e fiz com que quando tocava numa pedra... [com risos, ele imita o toque numa pedra do dominó que se encontrava enfileirado, levando todos a caírem]. Com isso eu determinava uma das formas de poder ver... Teve uns alunos que eu acho que gostaram e entenderam. Comecei explicar o que aconteceu. Tomei como base fundamental mostrar que era uma sequência que caía. Na época, eu arranjava alguma coisa, mesmo leigo, professor leigo, estudando por livros, diversos livros, só, porque eu não tinha curso de Matemática, eu pegava uma série de livros e ficava estudando pra dar... Tem um aluno de Engenharia que foi colega de meu filho e foi meu aluno aqui, e ele disse que a coisa mais interessante que viu foi quando comparava o que eu ensinava de derivadas e limites, e o que ele foi ver na universidade. Eu conseguia de uma maneira muito simplificada ensinar tudo isso que ele via na universidade, aquela coisa tão complicada [gesto: abrindo os braços para indicar imensidão]. Eu tornava a coisa bem simples porque eu também não sabia, eu sabia só o mínimo necessário pra coisar... Eu sei que derivadas, limites, tudo isso eu ensinei aqui no segundo grau, quer dizer. É, ensinei no primeiro e segundo graus. De Matemática, eu lecionei no exame de admissão, todo o primeiro grau, que era ginásio, e todo o segundo grau. Entendestes? Na Matemática. Depois, como eu estava aqui dentro, fiz Pedagogia. Na época tive como colega Itapuan, fiz com Itapuan, e sua esposa também fez Pedagogia comigo. Nós fizemos lá, no Centro de Educação. Mané Viana era o diretor da Faculdade na época: Mané Viana. Ceciliano também era professor lá e tinha um professor de Estatística, não me lembro quem era que ensinava Estatística. Acho que não era Ceciliano não, não me lembro quem era. Eu sei que eu fiz Pedagogia. Eu já estava formado em Direito e entrei naquela coisa... eu não fiz vestibular de Pedagogia, eu entrei com o curso de Direito. Fiz Pedagogia, daí fui ensinar Estrutura, eu comecei ensinar Estrutura no IPÊ²⁵, Estrutura dos Fundamentos do Ensino de Primeiro Grau. Acho que você estudava isso na época da graduação porque é da parte de licenciatura, você fez licenciatura. Eu ensinava cá e no IPÊ e Itapuan ensinava também, eu saía daqui uma hora da tarde e dava uma aula no IPÊ. Eram só duas turmas, então estava uma hora da tarde pra Educação Física e Psicologia. No ano de 1976, a universidade manda chamar, quer dizer, me convida para ensinar Estrutura, que estava com muita dificuldade. Quando eu cheguei lá me botaram logo pra coordenar a equipe de professores das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Estrutura e Funcionamento do Ensino de segundo grau, na UFPB²⁶. No tempo, eu estava no

²⁵ UNIPÊ (antigo IPÊ) – Centro Universitário de João Pessoa (universidade católica, fundada em 1971).

²⁶ UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

IPÊ, mas fui convidado pelo chefe do departamento de lá (UFPB) pra dar aula de Estrutura que estava faltando professor, e eu fui. Foi naquela época que houve um enquadramento de professores, parece que chamavam até “professor colaborador”. Então, na universidade não houve concurso, nessa minha época não houve. Eu entrei e depois houve um enquadramento de todo esse pessoal da época, foi na época de 1980, década de 1980. Então, quando cheguei à universidade, achei que não deveria estar ensinando na universidade sem fazer o mestrado, senti que não deveria. Eu estava em um local que precisava estudar mais. Fiz seleção pra Universidade Federal Fluminense. Fui aprovado, fiquei dependente de língua, de inglês, mas eu vinha, podia entrar e fazia depois, durante o curso, tinha um período para fazer aquela questão daquela seleção. Aí eu mudei, fiz para francês e passei. Mudei pra francês.

Marta: Aí o senhor fez o mestrado na área de Ciências...

Prof. J. Soares: Fiz o mestrado em “Administração e Sistemas Educacionais”, minha tese foi sobre a municipalização do ensino, eu fiz “Municipalização do ensino no Estado da Paraíba”. Mas, se não foi aproveitada, apesar da Secretaria ter dito que tinha interesse, nunca recebi um centavo. Tudo o que eu fiz foi por minha conta, não deram dinheiro nem para me deslocar pra canto nenhum. Eu me desloquei pro Rio Grande do Sul e pra Minas por minha conta. É, recebi muita colaboração de outros estados que mandavam material para mim e eu escrevi a tese e defendi.

Marta: A quem o senhor atribui a influência de ter se tornado professor de Matemática?

Prof. J. Soares: Tenho a impressão que me tornar assim foi uma questão de colegas que acharam que eu poderia ensinar e que me convidaram. Como começar ensinar em Santa Rita, foi Zé Cruz. Zé Cruz, foi quem me chamou. Quer dizer, eu assim, em si, não tinha não. Agora, sempre tive muito essas... eu era... sempre fazia minhas... desde Dona Daura, dona Daura era professora de Matemática, e eu sempre era bom aluno. Dona Daura foi professora... Fui aluno também de Walter Rabelo. E então, no mais, eu nunca tive assim... não houve assim... Foi questão de coisas que surgem... Zé Cruz foi ensinar Português e lá estavam precisando de um professor de Matemática e ele achou que eu podia ensinar. Foi mero acaso.

Marta: Fale do seu cotidiano na sala de aula.

Prof. J. Soares: Na sala de aula a minha atuação era assim: muito interesse em facilitar o máximo para o aluno. Quer dizer, eu tornava a Matemática, que sempre foi considerada

difícil, principalmente naquela época... Melhorou muito. Depois veio a Matemática Moderna. Eu fui para o Ceará pra o Instituto de Matemática lá de Fortaleza para fazer a Matemática Moderna. Do Liceu fui eu de Matemática e um de Física para o Instituto de Matemática de Fortaleza e lá eu estudei a Matemática chamada Moderna. Não sei se você sabe que... Você é muito moça não sabe assim, mas a gente dá aquela Matemática Tradicional e depois vem a chamada Matemática Moderna, aquela metodologia, aquela simbologia, tentando facilitar o ensino da Matemática. Passamos dois meses, inclusive com uma bolsa da SUDENE²⁷. Passamos dois meses com bolsa da SUDENE. Então tinha uma professora, Idanicy, que dava esse curso lá também, tinha um professor de Filosofia da Matemática. Eu acho que era o conteúdo, o conteúdo mostrando a Matemática... a diferença quando você ensinava. Por exemplo, você ensinava equação de um jeito, já não é mais daquela maneira e coisa, então mostrava assim, facilitando o tempo todo, chamando, na minha época era Matemática Moderna. Hoje qual é o termo, qual é a denominação que se dá à Matemática? Não tem mais nenhum? É Matemática só, né? Na época que mudou, chamava Matemática Moderna. Aí eu fiz esse curso também em Fortaleza.

Marta: O senhor foi escolhido como um representante e foi para Fortaleza, mas tinham também outros professores que não foram. Quando o senhor voltou teve que passar...

Prof. J. Soares: Ah, o Liceu tinha mais professores e teve que passar pros outros colegas que ensinavam Matemática, tinham vários. Fui passar tudo aquilo para eles como tinha sido. Por exemplo: “se ensinava equação do primeiro grau assim, a equação do primeiro grau agora ainda é a mesma coisa, mas dessa maneira”. Aí passava, tá entendendo?

Marta: E a aceitação como foi?

Prof. J. Soares: A aceitação não foi tão... Não houve assim uma negativa não, mas sempre uma reação, porque, na realidade, você se adaptar... Não é? Você sabe que toda adaptação e toda mudança traz sempre uma reação. Mas na realidade eu acho que era uma maneira de ensinar. Quando me chamaram para trabalhar na faculdade não peguei mais nem em livro de Matemática, passou tudo, eu tô por fora mesmo. Então, eu acho que não dificultou nada. Ao contrário, com essa guerra, acho que a intenção era facilitar, tentando facilitar essa chamada Matemática Moderna.

²⁷ SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste.

Sim, você tinha perguntado sobre a minha atuação em sala de aula, não foi? Minha atuação em sala de aula era o seguinte: eu chegava; eu não sentava; eu ia pro quadro; começava, por exemplo, hoje se dá equação do primeiro grau, então – eu tinha livros, adotava livros (eu indicava livros, não adotava), indicava qualquer livro, eu fazia com vários livros, quer dizer, eu sempre contava com quatro, cinco, seis livros daquela mesma série, tinha sempre as coleções, e então separava os exercícios – eu colocava o exercício no quadro, tentava explicar, explicar aos alunos, e ao mesmo tempo colocar pra eles fazerem; e eu circulava, eu circulava pra ver como eles estavam fazendo. Às vezes, formava grupo. Nas Lourdinhas, por exemplo, eu tinha uma turma de Matemática da terceira série, essa turma já tinha tirado quatro professores e ninguém ficava na turma, diz que a turma era muito malcomportada. Menina não é malcomportada: é impulsiva. Aí chegou a freira pra mim e disse: “Professor, olhe, eu vim lhe pedir um negócio.” Eu disse: “O que é?” “Eu queria que o senhor ficasse com a turma tal.” Aí eu disse: “Mas por quê? Não tem os professores?” “Já pensou? Já saíram três professores e não acerto ninguém pra assumir aquela turma.” “Por quê?” “O senhor vá ver a situação daquela turma, porque não é possível que os professores não resolvam esse problema. Vamos analisar aquela turma. Eu faço o horário que o senhor quiser, mas o senhor assuma aquela turma. Qualquer horário.” Aí aceitei, aceitei. Fui para a turma. Quando eu me virava a bagunça estava feita. Eu digo: “Já sei o que vou fazer aqui.” Peguei uns quatro livros de Matemática juntei grupos de três e de quatro na sala e então para cada um eu peguei uma série de exercícios e disse, vão fazer isso aqui, vão ter que fazer aqui e eu vou rodar. Aí o resultado: eu acalmei essa turma, não tive problema nenhum, trabalhavam como precisavam trabalhar. Ceciliano pegou essa turma no segundo grau. Ceciliano nunca pegou uma turma daquele tipo, quer dizer, porque era desenvolver mesmo. Fiz um esforço, dentro das minhas limitações, mas fiz um esforço muito grande, para que ela não me botasse pra fora e ao mesmo tempo para ver se eu tirava aquela ansiedade. Elas tinham uma ansiedade de aprender. Então o resultado foi espetacular. Era uma turma feminina, só moças que davam trabalho. Tiraram três professores, eu fui o quarto e não saí. Agora, suei. Suei porque eu dava trabalho, eu tinha que levar trabalho pra elas, eu passava trabalho que não era brincadeira. Não virava no quadro porque se virasse já estava a bagunça. Eu dava apenas a indicação, o mais eu explicava quando elas estavam... dava a cada grupo um livro, botava elas para fazer e eu ficava explicando assim: rodeando e orientando, e rodeando e orientando. Foi como eu consegui...

Marta: Essa estratégia o senhor pegou onde? O senhor foi buscar essa...

Prof. J. Soares: Essa estratégia, lhe sou franco: na época eu não tive uma orientação não. Foi intuição. No sentido de que quando se dava as costas no quadro e você tinha aqueles alunos brincando, que não lhe davam atenção, porque eles não queriam que eu explicasse só aquilo, eu digo: “Só tem uma solução, eu vou ocupar esse pessoal. E a maneira de ocupar vai ser...”. Aí eu peguei vários livros de Matemática, que eu sempre mantinha, porque quem é leigo como eu para ensinar e tem responsabilidade, tem que estudar. Foi o que fiz, tive que estudar aquilo ali para, pelo menos, não chegar na classe e o aluno perguntar e eu não souber responder, deduzindo uma fórmula e não saber deduzir, ou fazendo uma equação e não chegar ao final, ou um problema qualquer daquele e não sair. Então tinha que estudar, eu passava noites inteiras e não dormia ou então dormia muito pouco. Sozinho, porque eu não tinha curso. Tristeza assim que eu tive foi quando eu estava no Solon de Lucena. Alunos fizeram prova e foram muito mal. O diretor chegou pra mim e disse: “Professor, eu pago o seu ordenado e você aprova todos os alunos.” Eu deixei de ensinar.

Marta: Teve que ouvir isso?

Prof. J. Soares: Ouvi isso. Deixei o colégio. “O senhor está muito certo, o senhor paga, agora a mim, paga para ensinar, agora para eu aprovar todo mundo, que não vem nem à aula, querem tirar nota, eu não faço isso. Tem que estudar. Peça orientação, porque o meu gosto é facilitar.” Na dedução da prova de equação do segundo grau – tinha aquela que tinha como dedução, uma coisa grande [não era?], de primeiro eu fazia todas – eu tentei simplificar tudo aquilo. Eu estudava com um livro francês, um livro francês, porque era tradução, mas eu não sei se tenho, eu doeï esses livros todinhos, acho que até parte deles deve ter na biblioteca aqui. Então eu estudava para facilitar. Regra de três eu tentava facilitar o máximo, regra de três composta era uma dificuldade para fazer. Então eu estudava em mais de um livro, tentava simplificar e não dificultar, transformava numa só, de maneira direta e indireta, tentava sempre a coisa mais prática possível pra ver se diminuía as dificuldades, porque eu tinha pavor de reprovar os alunos. Mas infelizmente, eu dizia: “Eu não reprovoo, mas vocês se reprovam, entendem? Eu não reprovoo ninguém e tenho pavor a reprovar. Agora, se vocês não corresponderem ao meu plano têm que ser reprovados”.

Marta: E se tivesse um aluno com maior dificuldade de aprendizagem?

Prof. J. Soares: Desse aluno com dificuldade, eu procurava estar sempre ao lado dele, é, procurava até fora da sala de aula. Eu podia porque eu tinha que estar aí pra adiantar alguma

coisa. Eu sempre tive muita preocupação com isso. Depois eu tenho até um exemplo: Dona Alaíde Chianca foi professora daqui, de francês. Ela tinha um filho que estava estudando, então o professor disse pra ele que ele não dava pra nada, pois não aprendia Matemática não. Aí ela me chamou para eu ensinar particular, e eu ensinei a ele. Ela veio enfática: “Disseram que Wellington não dava pra nada sem saber Matemática, ele é engenheiro, engenheiro da CHESF²⁸, graças àquelas aulas que você deu a ele.” Quer dizer, eu sempre procurava o caminho mais fácil para ver se conseguia ensinar, eu nunca tentei dificultar. Eu sempre perdia um pouco de tempo e conversava. Agora, tem uns que não levam muito... não querem nada. Uns são por dificuldade; outros, por brincadeira mesmo. Se não tem responsabilidade nesse sentido e coisa, aí é mais difícil.

Marta: E materiais didáticos? Materiais pedagógicos, livros didáticos. Quais eram? O senhor falou que usava vários.

Prof. J. Soares: É usava. Vou me lembrar de alguns, por exemplo: Carlos Galante, Ari Quintela, Jácomo Stávale, Algacyr Munhoz. São quatro que eu lembro e tinha outro só, grande, só de álgebra, só álgebra, mas eu não me lembro o autor não. Precisa ver, um livro grosso assim de álgebra e tinha outro só de geometria também, de geometria analítica, eu não me lembro a essas alturas não, tinha muitas apostilas...

Marta: Como era que conseguia esse material?

Prof. J. Soares: Esse material eu comprava, mas esses livros de segundo grau, normalmente eles doavam aos professores. Esses livros de Carlos Galante, de Ari Quintela, de Jácomo Stávale, comumente as editoras davam ao professor e mandavam. Quer dizer, vinham aqueles representantes. Eu comprava esses outros livros mais completos, como a enciclopédia só de álgebra, só de geometria, essas eu comprava. Mas a outra parte de livro que era adotado, que podia ser adotado e os alunos estudavam esses livros que eu recebia. Recebia uma coleção de Ari Quintela, uma coleção Carlos Galante, uma coleção de Jácomo. Você sabia? Eu recebia essas coleções e estudava por todas elas, verificava os exercícios de todos eles e desses daí era que eu tirava pra turma, pra essa turma das Lourdinhas, eu tirava exercícios diferentes de um para o outro, pra depois eles discutirem entre eles os exercícios que faziam. É isso aí, entendeu?

²⁸ CHESF – Companhia Hidro Elétrica do São Francisco.

Marta: Como era o ensino da Matemática na época? Não só o seu ensino, a sua forma, mas o ensino da Matemática?

Prof. J. Soares: Era de maneira muito, muito assim, rígida. De uma maneira cada vez mais para, em vez de facilitar, dificultar. Eu pelo menos tive um professor no Liceu, no segundo grau, que era um massacre, ele dava aula superficialmente, ele dava o negócio, quando era na prova ia buscar questões do livro que a gente nunca... Ainda lembro que me saí mal na primeira prova de Matemática, lá no segundo grau. Só teve um aluno, Clidenor, que se saiu bem nessa prova. Somente Clidenor se saiu bem e mais ninguém. Eu, inclusive eu, fui pessimamente. Você tinha que descobrir quais eram os livros dos quais o professor estava tirando aqueles tipos de problemas, que ele também não dava, não dava dica pra você. Eu percebo nisso um mal. Quer dizer, eu percebo o seguinte: eu dava uma série de exercícios e dizia: “Olhe esse aqui é tal livro, esse aqui é de tal, se vocês quiserem...” Eu acho que a gente tem que dar, ou então escolhia um. Acho que acontecia aquilo porque, ele dizer para o aluno estudar uma tal dificuldade, fosse talvez tirar o dinheiro dele. Recordei esse professor por motivo de que sempre tive essa preocupação de que eu não devia dificultar, eu devia facilitar. O máximo que eu podia eu facilitava. É tanto que, tenho vários colegas, Lourdes..., eu não sei onde anda Lourdes, faz muitos anos que não a vejo. Lourdes foi uma que vinha sempre com qualquer assunto (área, equação, radicais...) para eu fazer pra ela a maneira mais fácil que eu sabia para ela dar pros alunos.

Marta: A professora Lourdes, é professora de onde?

Prof. J. Soares: Lourdes era professora do Liceu. Essa professora desapareceu, eu não sei, ela viajava muito para o Rio. Ela estava com um problema, eu não sei se ela ainda é viva, que eu nunca mais tive notícia, viu? Essa você não encontra. Deixe eu ver se eu encontro outra professora de Matemática. Tinha uma de Santa Rita, mas agora não me lembro o nome dela não.

Marta: O senhor falou de algumas exigências que foi obrigado a cumprir pra poder continuar ensinando. Mas antes, começou ensinar sem cumprir essas exigências.

Prof. J. Soares: Certo. Era o normal, ou seja, você só ia fazer CADES depois que estava ensinando. Aí é que era chamado. Quem não estava ensinando, comumente não fazia. Fui pra Garanhuns, foi o primeiro que eu fiz pra CADES, depois eu fiz aqui já, em dezembro. Veio

um lá do Rio Grande do Sul, até a professora... Deixe eu ver qual foi o ano que houve essa exigência. Eu não lembro. Eu estava... Eu terminei em 1958... foi mais ou menos de 1960 a 1961.

Marta: Então nessa época o Governo começou se preocupar com o ensino secundário...

Prof. J. Soares: Era. Antes não tinha. Praticamente nem qualificava assim, nem com o exame de suficiência. Quer dizer, a maioria ensinava porque... Curso de Matemática não tinha, Matemática é um exemplo. Outros cursos, quer dizer, de Línguas já tinha. Então foi exatamente nessa época que vinha..., e veja o seguinte, mandava inclusive, e era de graça isso aí, tinha professor do Rio de Janeiro, tinha professores de Fortaleza, tinha professor de toda parte. Aqueles professores de boa qualificação, professores que já tinham livro publicado, por exemplo, Emílio José Pinelli foi o de Didática. Emílio José Pinelli tinha livros de Didática Geral. Ele foi o que deu Didática pra gente no curso de Matemática. Ele era do Rio de Janeiro, tinha vários livros de sua autoria, inclusive o que a gente estudava era dele, era de autoria dele. E um professor de Matemática, Chaves²⁹ – eu só sei do primeiro nome –, também tinha livro de Matemática e tinha livro de Didática da Matemática que nós estudamos com ele. Chaves era do Pedro II, do Colégio Pedro II. José Pinelli, eu não sei se ele era do Pedro II, ou se ele tinha alguma faculdade, porque ele era professor de Didática, não sei se de alguma faculdade.

Marta: Na década de 1960, houve alterações significativas no método de ensino, na Matemática, ou nos materiais, conteúdos, legislação, houve mudanças que a pessoa teve que cumprir?

Prof. J. Soares: Deixe eu ver o que foi que houve, meu Deus. Bom, não houve assim, grandes alterações não. Eu fui, inclusive, porque fui professor de Estrutura e Legislação de Ensino e fui depois com a 5.692. Aquela lei, eu ensinei Estrutura, e eu analisei muito aquela legislação todinha de 1971, eu fui professor dela inclusive. Ela influenciou o ensino secundário. Teve algumas mudanças. Inclusive quando você, naquela relação tentando aplicar a teoria de Piaget – que é aquela questão de acordo com a idade, que tem as operações formais, que você tentava adaptar a questão e o desenvolvimento da criança –, tinham as operações formais, operações e coisa. Então, você tentava adaptar, tudo isso veio justamente

²⁹ Professor José Soares certamente se refere a João Gabriel Chaves, autor do livro **Didática da Matemática** (Rio de Janeiro: CADES, 1960) (BARALDI; GAERTNER, 2010).

pregado na lei 5.692. Então, trazia uma certa orientação no sentido do ensino-aprendizagem do Primeiro e segundo graus, entendeu? A própria legislação traz a lei 5.692. Ela foi muito estudada, foi muito analisada e depois ela começou a receber emendas e houve complementação. Ainda tem essa lei. É porque eu não estudei mais, eu já me aposentei. Eu não estudei mais, mas agora houve muita emenda, muita complementação, houve várias alterações nela, nessa lei. Eu não sei, agora mudou até as denominações. Eu estava vendo, até botei no computador e estava pesquisando a coisa. Hoje eu vivo mais no interior.

Marta: Como foi ser professor de Matemática, em João Pessoa, naquela época?

Prof. J. Soares: Até que para mim foi muito gratificante. Foi muito gratificante ter tentado fazer alguma coisa no ensino de Matemática pela preocupação que eu tinha com a aprendizagem, com a aprendizagem. Eu tinha muitos colegas que gostavam... Porque sempre foi coisa de achar que ser professor de Matemática, ser bom professor de Matemática era quando se reprovava o maior número de alunos, e eu sempre fui contra essa teoria. Ao contrário de tudo isso, eu tentava o mínimo de reprovação. Aqueles que tinham mais dificuldades, eu tentava ajudar, para ver se clareava o entendimento dele, fazer ainda alguma coisa, pra efeito de resultado, porque o número de aluno de reprovação comigo era muito pequeno. Eram mais aqueles que não frequentavam, aqueles que abandonavam, mas os outros eu tentava ajudar o máximo em sala de aula.

Marta: Congressos, eventos...

Prof. J. Soares: É, eu fui. Naquele tempo, quando eu fui fazer o concurso daqui, meu currículo foi que me levou. Claro que devia ter tirado nota de Matemática, mas não sei a nota, eles não deram a nota, eu nunca soube a nota. Martinho³⁰ era um engenheiro e Clóvis era formado em Matemática – Clóvis faleceu de repente, quando eu estava fazendo mestrado no Rio, ele estava fazendo doutorado. Então, o que devo ter feito, agora estou esquecido do que caiu, eu fiz de uma maneira diferente da que eles fizeram. Então o que mais me levou a ser o primeiro classificado, foi a aula que eu dei, a aula que eu dei. O material didático que utilizei foi altamente adequado, considero adequado porque os professores mandaram eu parar porque já estavam satisfeitos, né?

³⁰ Prof. José Martinho de Albuquerque Silva – um dos professores entrevistados para esta pesquisa.

Marta: Esse material o senhor conseguiu em eventos, em locais em que se discutia o ensino da Matemática?

Prof. J. Soares: Não, fui eu conversando. Eu conversando com um colega – não lembro quem foi –, professor de Matemática, que disse: “Porque tu não utiliza, na prática...” Não veio nem na minha cabeça. “Por que você não leva um dominó? Dá certinho.” Eu digo: “Dá.” Não sei quem foi que me deu essa idéia. “Leva um dominó.”

Marta: Mas participou de eventos...

Prof. J. Soares: Ah, sim. Eu participei. Eu participava de todos. Eu participei de vários encontros. Todo encontro que tinha, não só de Matemática, como sobre questões de ensino, de aprendizagem, de didática, de coisa assim, todos os que apareciam e eu ia mantendo contato. É tanto que tenho... dessa altura assim [expressa com gestos a quantidade de certificados]. Acho que foi no Liceu que trouxeram um professor, acho que do Ceará, mostrando justamente o que era a Matemática Moderna, eu participei e comecei a ver, foi quando me mandaram pra Fortaleza. Não pedi nada aqui, mas resolveram me mandar pra que eu fosse fazer o curso em Fortaleza. Foi assim: eu participei de muitos outros, mas não me lembro.

Marta: Nossa entrevista está terminando, o senhor tem mais alguma coisa que não perguntei?

Prof. J. Soares: Eu acho que não, se eu esqueci alguma coisa assim de detalhe... Eu sei o seguinte, eu gostava demais de ensinar. Eu podia estar com qualquer problema, ter me aborrecido lá fora, entrava na sala de aula, aí desaparecia [riso]. Eu dentro da sala de aula me sentia... todo problema desaparecia. A minha preocupação agora era com os alunos e ver se conseguia dar uma aula que pudesse corresponder às expectativas dos alunos, que na idade estavam interessados. Porque desinteresse você sabe que em todo canto tem. Tem uns que não têm interesse, tem aquele que tem. Tentar também ver se conseguia levar esses que não tinham interesse para uma motivação.

Marta: E o seu jeitinho de levar esse que não tem interesse?

Prof. J. Soares: É a gente tentar de qualquer maneira, quer dizer, mostrar a utilidade, como devia ser aplicada, quer dizer, em que ele poderia depois... se ele não soubesse nem aquele mínimo de Matemática, quer dizer, eu tentava forçar isso. Era exatamente o necessário. Quer dizer, pra tudo o que ele precisasse, ele usasse Matemática. A gente precisa toda hora. Eu

abandonei, mas eu preciso toda hora. No celular uso a máquina de calcular. Eu fazia as contas tudinho. Eu tô com 73 anos.

Marta: Essa entrevista...

Prof. J. Soares: Eu acho que foi boa, tranquila, talvez tenha as falhas por questão de não me lembrar muito. Talvez se você tivesse dirigindo mais as perguntas para eu responder mais diretamente fosse melhor. Eu, solto assim, eu me perco muito, eu acho que me perdi muito. Aí você, no caso, depois você vai podando e tira o que achar que não tá bom e, se houver necessidade, eu posso vir novamente aqui conversar. Foi uma satisfação, o maior prazer, apesar da pouca contribuição que eu posso dar pro seu trabalho, viu? Porque eu estou muito fora, eu estou muito fora. Eu sei que são muitas contribuições. Agora, a minha pode ser a menor porque eu estou afastado mesmo. Tem os outros que ficaram muito mais do que eu na Matemática, você viu, eu estou afastado de Matemática desde setenta... Eu vim pra Escola aqui, fiz concurso em 1970, ensinei uns dois ou três anos, depois eu fui ser Coordenador Geral de Ensino aqui, e aí não ensinei mais porque não fui mais pra sala de aula. Quer dizer, comecei a me afastar. Continuei ensinando Matemática nas Lourdinhas. Lá não estava afastado. Mas quando foi em setenta... Deu um lapso de memória agora do que eu estava falando.

Marta: O senhor estava falando das Lourdinhas...

Prof. J. Soares: É, quando eu, sem querer, nunca saía da Matemática. Ensina no IPÊ e ensinava nas Lourdinhas, aí diziam pra mim: “Como é que você, ensinando na universidade, tá ensinando no primeiro grau?” Ensinando na primeira série, primeira, segunda, terceira, quarta, que acompanhava... nas Lourdinhas a gente acompanhava a turma, aí ensinava na primeira, na segunda, na terceira e na quarta série. Eu e Maurício Gurgel. Maurício Gurgel e eu combinávamos: um ano eu pegava a primeira série, o outro ano... aí eu seguia aquela turma e ele pegava a outra e subia. Fazia assim, sabe? Então eu fui pra universidade, quer dizer, eu fiz Pedagogia, e de Pedagogia comecei a ensinar disciplinas pedagógicas. Meu mestrado também na área de Pedagogia, na área de Educação, Sistemas Educacionais. Minha tese é sobre “Municipalização do Ensino”. Desculpa se não atendeu as suas expectativas. Eu ensinei segundo grau aqui e no Liceu. Aqui ensinei as três séries, no Liceu só ensinei a primeira, até quando eu saí pra ser diretor, eu estava no primeiro ano do segundo grau, então naquele ano era só primeiro ano do segundo grau, por isso. Nesse ano eu saí para dirigir o Roger, deixei de

ensinar para dirigir o Roger. Agora, aqui não, aqui quando eu cheguei ensinava: segunda série de ginásio, quarta série – no primeiro ano foi assim –, quarta série de ginásio e primeiro ano, segundo e terceiro do segundo grau. Eu ensinava em Edificações, Estradas, Mecânica, Eletrotécnica. Ensinei em todos esses cursos. Bráulio³¹ foi meu aluno de Mecânica. Bráulio que foi diretor. Aqui tem um bocado de gente... João³² foi meu aluno, o diretor, que é o reitor, João Reitor. Tem um bocado que são professores aqui que foram meus alunos, quer dizer, fui professor da maioria que foi professor aqui, que coisa. Maurílio foi meu aluno.

Marta: Agradeço demais e voltarei se precisar...

Prof. J. Soares: Certo. Se você tentar, talvez, dirigir mais essa coisa, talvez eu saia melhor do que assim, solto.

³¹ Prof. Bráulio Pereira Lins – diretor da Escola Técnica Federal da Paraíba.

³² Prof. João Batista de Oliveira Silva – atual reitor do IFPB [segundo mandato].

ILUSTRAÇÃO 18 - Histórico do Prof. José Soares, cedido pela família durante conferência da textualização³³

BREVE HISTÓRICO DO PROFESSOR JOSÉ SOARES.

O Professor José Soares é natural de Caiçara-PB, nascido no ano de 1937, no dia 25 de março, embora registrado como nascido no dia 18 de maio do mesmo ano. Um bravo do Curimataú Paraibano, filho de Ananias Soares da Fonseca (Nanú) e Josefa Fernandes Soares, elegeu como profissão lecionar, e como disciplina matemática. Foi professor de diversos colégios particulares como Colégio das Neves, Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Lourdinhas) entre outros, e no setor público, no Colégio Estadual do Roger e Liceu Paraibano. Chegando a ser diretor do Colégio Estadual do Roger e do Liceu Paraibano nos tempos em que a escola pública tinha valor e prestígio. Concluiu os Cursos Superiores de Bacharelado em Direito e Pedagogia. Posteriormente, aprovado por concurso público passou a lecionar na Escola Técnica Federal da Paraíba, onde exerceu a função de Coordenador Geral de Ensino. Incansável, mesmo após os 40 anos de idade, foi para o Rio de Janeiro onde cursou na Universidade Federal Fluminense o Mestrado na área de Pedagogia. Ao retornar, foi aprovado por Concurso Público para o Cargo de Professor da Universidade Federal da Paraíba. Nesta, foi Chefe de Departamento e em seguida Diretor do Centro de Educação. Na gestão do Prof. Sobrinho foi Pró-Reitor Adjunto de Graduação da mesma instituição. Tem como Esposa a dedicada companheira Zuleide de Carvalho Soares, e como Filhos o Engenheiro Alexandre de Carvalho Soares e o Juiz de Direito Eduardo José de Carvalho Soares, noras – Simone e Ana Carla - e netas - Rafaella, Isabella, Ana Carolina, Thais, Alessandra e Bianca - com quem vai, na intimidade do lar, comemorar os seus 70 anos de vida.



FONTE: Arquivo pessoal do professor.

³³ Transcrição: BREVE HISTÓRICO DO PROFESSOR JOSÉ SOARES. / O professor José Soares é natural de Caiçara-PB, nascido no ano de 1937, no dia 25 de março, embora registrado como nascido no dia 18 de maio do meso ano. Um bravo do Curimataú Paraibano, filho de Ananias Soares de Fonseca (Nanú) e Josefa Fernandes Soares, elegeu como profissão lecionar, e como disciplina matemática. Foi professor de diversos colégios particulares como Colégio das Neves, Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Lourdinhas) entre outros, e no setor público, no Colégio Estadual do Roger e Liceu Paraibano. Chegando a ser diretor do Colégio Estadual do Roger e do Liceu Paraibano nos tempos em que a escola pública tinha valor e prestígio. Concluiu os cursos superiores de Bacharel em Direito e Pedagogia. Posteriormente, aprovado em concurso público passou a lecionar na Escola Técnica Federal da Paraíba, onde exerceu a função de Coordenador Geral de Ensino. Incansável, mesmo após os 40 anos de idade, foi para o Rio de Janeiro onde cursou na Universidade Federal Fluminense o Mestrado na área de Pedagogia. Ao retornar, foi aprovado por Concurso Público para o Cargo de Professor da Universidade Federal da Paraíba. Nesta, foi Chefe de Departamento e em seguida Diretor do Centro de Educação. Na gestão do Prof. Sobrinho foi Pró-Reitor Adjunto de Graduação da mesma instituição. Tem como Esposa a dedicada Zuleide de Carvalho Soares, e como Filhos o Engenheiro Alexandre de Carvalho Soares e o Juiz de Direito Eduardo José de Carvalho Soares, noras – Simone e Ana Carla – e netas – Rafaella, Isabella, Ana Carolina, Thais, Alessandra e Bianca – com quem vai, na intimidade do lar, comemorar os seus 70 anos de vida.

ILUSTRAÇÃO 19 - Certificados de Registro de Professores do professor José Soares³⁴.



FONTE: Arquivo pessoal do professor.

³⁴ Transcrição:

(frente Matemática) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO / Certificado de Registro de Professores / Dec. Lei 8.777 de 22/1/46 / Registro nº D 34.020 / Nome José Soares / Processo nº 81.839/60 / Rio de Janeiro, 26/7/60 / Diretor do Ensino Secundário / (verso Matemática) Disciplinas Ciclos / Matemática 1º / Obs. Para o Est. PB. exceto locais onde haja Fac. de Filosofia.

(frente Desenho) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO / Certificado de Registro de Professores / Registro nº D 40.902 / Nome José Soares / Processo nº 46.800/63 / Rio de Janeiro, 26/7/60 / Diretor do Ensino Secundário / (verso Desenho) Disciplinas Ciclos / Desenho 1º / Obs. Para o Est. PB. exceto locais onde haja Fac. de Filosofia.

3.10. Prof. Manoel Viana Correia

ILUSTRAÇÃO 20 - Prof. Manoel Viana na área de sua residência.



FONTE: Arquivo nosso.

Seguindo a orientação do professor Ceciliano – que, sem sucesso tentou se comunicar com o professor Manoel Viana –, fui ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para conseguir o número do seu telefone. Professor Manoel mostrou-se deveras atencioso enquanto falava comigo pelo telefone. Agendamos a entrevista, que aconteceu em sua casa, para o dia 24 de maio de 2011, às 9h30. Esta durou 52min50.

Professor fundador da Universidade Federal da Paraíba, cursou o ensino superior e o mestrado (Filosofia) na Universidade Gregoriana de Roma (Itália).

Marta: Chegamos ao senhor por intermédio do professor Ceciliano Vanderlei e do professor Yvon Rabelo, que citaram o seu nome em entrevistas feitas em maio de 2010. Neste momento eu gostaria que o senhor se apresentasse, contando como foi a sua formação, como foi que se envolveu com a educação e como esteve ligado a todo esse trabalho, junto com essa turma jovem que estava, na sala de aula, diretamente com alunos do secundário.

Prof. Manoel Viana: Meu nome é Manoel Viana Correia e sou professor há 30 anos. Sou professor fundador aqui da Universidade Federal da Paraíba e, durante toda minha vida, eu fui envolvido, estou envolvido na Educação. Eu tenho o curso superior na Europa, na Itália. Sou mestre. Atuei no ensino na Universidade Federal de João Pessoa. Meu mestrado foi na área de filosofia, interessante. A minha área de mestrado, a minha formação básica fundamental é Filosofia.

Marta: Em que instituição na Itália?

Prof. Manoel Viana: Na Universidade Gregoriana de Roma. Eu comecei aqui no Brasil ensinando desde a preparação para o exame de admissão. Isso naquele tempo que para se ingressar no ginásio se fazia o pequeno vestibular, chamado exame de admissão. Eu ensinei a partir daí. Ensinei o segundo grau, ensinei Português, ensinei Latim, ensinei Francês, depois ensinei ao nível superior. Fui diretor, aqui em João Pessoa, do Liceu Paraibano¹ – que é uma instituição muito tradicional aqui em João Pessoa –, fui professor, diretor, fundador, criador da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba, certo? Nessa época eu era pró-reitor acadêmico da Universidade Federal e a Reforma Universitária ficou sob minha responsabilidade, minha com minha equipe evidentemente. E nessa oportunidade, então, nós demos assim uma reestruturação fundamental à Faculdade de Educação transformando a Faculdade num agente formador de professores de ensino, certo? Porque nós vimos aqui a carência de professores capacitados para ensinar. O percentual elevadíssimo era de professores improvisados. Inicialmente – aí entra a história da CADES –, nós recrutávamos os professores que ensinavam, mas não tinham habilitação legal e fazíamos o exame de suficiência nas várias áreas. Constatamos que só esse exame, digamos assim, realmente não habilitava o candidato. Então, que nós fizemos? Nós fizemos cursos durante as férias e capacitação dos professores e, após o curso, esses professores eram submetidos a um exame e

¹ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

se passasse ficava habilitado. Então, o curso com o exame final correspondia ao exame de suficiência, certo? E é claro que isso envolvia todas as áreas, inclusive a Matemática.

Marta: Aí não fazia mais a prova do exame de suficiência?

Prof. Manoel Viana: Não, porque a prova já era após o curso que não era menos de dois meses, digamos assim, era mais objetivo. O resultado já era mais objetivo do que uma prova aleatória como era o exame de suficiência, certo? Mas nós não ficamos satisfeitos com isso. Aqui no Brasil, nós fomos pioneiros em fazer funcionar as chamadas licenciaturas de curta duração, inclusive na área de Matemática. Essa licenciatura funcionava no período de férias dos professores. O professor do interior, durante as férias, vinha aqui pra João Pessoa e frequentava a Licenciatura de Curta Duração. Isso durante vários semestres. A carga horária da Licenciatura de Curta Duração era uma média de cento... eu sei que era a metade da Licenciatura Plena. Olhe, isso seria, mais ou menos, mil novecentos e... com exatidão, eu não sei dizer e não quero dar uma data porque... nessa altura eu era diretor da Faculdade de Educação, deve ter sido na década de 1970. Era o currículo oficial do MEC², tinha o currículo mínimo, entendeu? Tinha aquela estrutura: formação de conteúdo e a formação pedagógica. Só que isso era ministrado com uma carga menor. E era reconhecida pelo MEC. A Licenciatura de Curta Duração que era ministrada parceladamente. Por quê? Na Universidade havia o curso normal e havia esse para os professores. Porque durante o ano eles não tinham condições de frequentar a Universidade.

Marta: Eu queria saber mais um pouquinho como era que a CADES funcionava, se vem a sua memória... quais eram as pessoas que estavam lá em cima...

Prof. Manoel Viana: Olhe, essa licenciatura não tinha nada a ver com a CADES. Era um curso promovido pela Universidade Federal da Paraíba. A CADES foi antes, não é? A CADES... os cursos que funcionavam e os exames que funcionavam dependente da CADES, eram independentes da Universidade. Veja, naquela época havia as Inspetorias Técnicas e era essa Inspetoria que controlava a capacitação, controlava a habilitação do professor para o ensino, tá certo? Então constataram que não havia professores habilitados para atender a demanda do ensino e essa Inspetoria, através da CADES, realizava os exames de suficiência. Isso era no Brasil todo, onde havia carência de professores para atender a demanda do ensino,

² MEC - Ministério de Educação e Cultura.

tá certo? Então, nós fizemos aqui muitos desse exame de suficiência. Ah, nós fizemos aqui muitos e muitos anos, desde antes de 1970 se fazia aqui. Eu era o coordenador desses cursos. Eu era o coordenador, tá entendendo? Desde 1964, 1965, quando eu fui pra Brasília fazer essa atualização da Matemática, eu já era coordenador da CADES. Tanto assim que eu fui escolhido pela Inspetoria Técnica para, como representante da Paraíba, participar desse curso em Brasília. Agora, depois realmente houve assim uma certa restrição a esses exames, porque o MEC queria não somente... que isso era uma coisa improvisada, era uma habilitação que se dava de maneira improvisada. Foi quando então vieram licenciaturas de curta duração, que o ideal seria a licenciatura longa, a licenciatura normal... Nessa época, quem elaborava o exame eram os professores da Universidade, evidentemente, na área de educação.

Marta: Como é que foi o início da CADES, aqui na Paraíba, se o senhor lembrar? O primeiro momento que o senhor entrou na CADES.

Prof. Manoel Viana: Foi o seguinte, eu recebi convite do inspetor que era o professor Augusto Simões, certo? Então ele me deu esse encargo de coordenar a realização dos exames de suficiência, certo? Porque era gritante a carência aqui do Estado. Isso é um fenômeno nacional, mas naquela época a coisa era muito mais aguda. A carência de professores habilitados para o ensino.

Marta: O Lauro que o senhor falou antes de começar a entrevista, como ele entra na história? Pensei que ele estava ligado a CADES.

Prof. Manoel Viana: [pausa] Eu não sei assim qual era a ligação, porque ele tinha um posto no MEC. Se não me engano, não sei como era [balbucio]. Eu tenho a impressão que era assim, uma espécie de diretor do ensino médio ou do ensino secundário do MEC, para todo o Brasil. Lauro de Oliveira Lima, certo? Ele era responsável aqui no Brasil, em termo de MEC. Tá entendendo? E ele com essa nova visão, com essa nova metodologia, era uma pessoa assim muito entusiasmada... muito... entendeu? Ele queria fazer uma revolução assim do ensino secundário no Brasil. Daí porque, de todas as inspetorias do Brasil – cada estado tinha uma inspetoria –, cada estado mandou um representante pra fazer esse curso, essa nova visão do ensino de Matemática. E, em chegando aqui, no meu retorno, nós procuramos propagar essa nova metodologia do ensino de Matemática.

Marta: O senhor lembra como era esse curso pra entrada da Matemática Moderna? Lá em Brasília, como é que foi? O que chamou a atenção? O que era que...

Prof. Manoel Viana: Era isso, primeiro um embasamento psicológico, que era a Teoria de Piaget. Então... toda aquela... era uma... uma nova visão, era estrutura do conhecimento. Da estrutura cognitiva do ser humano, fundamentado nisso. Então eu me lembro bem... naquela época, como eles enfatizavam, colocar o aluno, chamava ponto de partida, na situação problema. Envolver inicialmente o aluno com um problema e, a partir daí, o aluno, tanto quanto possível, por ele próprio, encontrar dicas, encontrar caminhos. Olhe, ele tem um livro que passou para as pessoas que aderiram a essa nova proposta, era uma espécie quase da bíblia, era um livro *O Ensino Secundário Brasileiro*. Em seguida foi divulgado pra todo mundo que se iniciou nessa nova visão, nessa nova postura diante do ensino da Matemática, todo esse pessoal tomou esse livro como uma bíblia, tá entendendo? Ali era... [pausa]

Marta: E da resistência com relação à Suficiência, começou a surgir as Parceladas?

Prof. Manoel Viana: Começou... começou...

Marta: Mas teve uma resistência da Universidade com relação a esse exame de suficiência que dava condição ao professor de ir pra sala de aula.

Prof. Manoel Viana: É, porque não era tanto... não era tanto resistência... Eu me lembro bem que nós conversávamos com secretários de educação do Estado... nós tivemos assim, a felicidade de ter alguns secretários de visão, de sensibilidade, esclarecidos. Eles realmente constataavam isso, a deficiência do preparo dos professores que ensinavam e que o exame de suficiência era uma coisa muito precária, não é? Era uma habilitação improvisada que se dava. Então uma maneira de sanar essa improvisação, ou tornar menos grave essa situação, claro que não era... o ideal era que o indivíduo fosse realmente formado, tivesse uma formação pedagógica completa e, só após essa formação, exercesse a sua função magisterial, não é? Esse é o ideal. Ainda hoje é isso, mas não acontece. E eu tenho a impressão que em nenhum estado do Brasil plenamente acontece isso. Você imagine aqui no Nordeste, aqui na Paraíba naquela época, não é? Então assim, essa tentativa de melhorar, de qualificar melhor o professor, de capacitar melhor o professor... O exame era feito na capital, era uma questão de evitar fraude. O negócio era sigilo absoluto e uma comissão responsável, ficava aqui, certo? Esses exames eram elaborados pela Universidade, mas tinha a parte administrativa era da

Inspetoria Técnica, tá entendendo? Agora, só depois, como disse, com essa tentativa de capacitar melhor, se instituiu, o curso para o exame de suficiência. Veja, foi o primeiro passo que demos, não é? Então vinha o professor nas férias, vinha aqui pra João Pessoa. Durante um período ele frequentava uma determinada carga horária, certo? Por exemplo, se ele era professor de Matemática, então ele frequentava, por determinado período, uma carga horária X, conteúdo da Matemática e algumas... havia também alguma coisa de didática, certo? Só depois desse curso é que ele fazia o exame de suficiência. Se lograsse êxito, ele estava habilitado – pelo MEC, pela Inspetoria Técnica – para o ensino. Mas você vê, é uma situação precária, não é? Então, veja agora o segundo passo. Para melhorar mais ainda – nesse ponto eu era o diretor da Faculdade, essa implantação foi feita por mim, eu comandeí isso –, então nós implantamos a Licenciatura de Curta Duração. Já era uma capacitação mais caprichada, mais longa, não é? Então os professores... é claro que o grupo era muito grande e não vinham todos, mas sempre vinha uma parcela, não é? A gente lentamente ia melhorando o plantel dos professores. Então vinham professores de todas as regiões: dois, ou três, ou quatro que vinham do Sertão, que vinham de Patos, que vinha de Souza³; dois ou três que viesse lá do Cariri⁴... Então a gente tinha um número significativo e, com esse pessoal era feito o vestibular, porque foi com vestibular, era uma universidade mesmo, era um curso reconhecido pela universidade. Aqueles que passavam no vestibular então iam fazer a Licenciatura Parcelada, certo?

Marta: Quando eu telefonei pro senhor, o senhor falou em uma outra sigla que...

Prof. Manoel Viana: Sim, falei do CECINE. É muito interessante isso, eu era diretor da Faculdade. Nós fizemos convênios com o CECINE para atuar na área de ensino. Quer dizer, o CECINE patrocinou muitos cursos de formação de professores, de capacitação de professores. Era Centro de Ensino do Nordeste, o núcleo era na Universidade Federal de Pernambuco. Havia uma espécie de subgrupo aqui na Paraíba e o responsável desse subgrupo era o professor Carlos Ovídio, que você vai entrevistar, certo? O CECINE atuava mais no ensino das Ciências, Ciências Experimentais: Matema... era Física, Biologia, certo? Ensino do primeiro grau, aquela disciplina, Ciências. Havia um problema também muito sério, uma crise muito grande, por exemplo, você encontrar professor pra ensinar Biologia, professor pra ensinar Química, professor pra ensinar Física, não é? Em geral eram acadêmicos que vinham,

³ Patos e Souza são cidades do Sertão Paraibano.

⁴ Cariri – microrregião da mesorregião paraibana, Borborema.

não era assim? Acho que ainda hoje deve ser isso. Porque pouca gente fazia, ainda hoje pouca gente faz a Licenciatura em Matemática, a Licenciatura em Física, a Licenciatura em Química, não é verdade? Não é? Pouquíssimas pessoas. Então, através do CECINE nós atuávamos na capacitação dos professores nessa área.

Marta: Mas o senhor ainda falou em outra sigla, não foi essa, acho que era alguma coisa com POL...

Prof. Manoel Viana: CENAFOR, CE-NA-FOR, é Centro Nacional de Formação. Isso aí foi interessante. Isso aí nós... é muita coisa. Se eu tivesse tempo assim de levantar o que eu tenho perdido aí, eu levantaria tudo isso [refere-se ao arquivo de documentos que conserva guardado]. Entendeu? Tá muito mofado, muito... Mas era isso, nós fizemos esses cursos, fizemos assim vários convênios... [para para atender o celular] “Diga. Oh... eu estou aqui... Diga. Eu estou aqui com a professora que está fazendo doutorado. Eu falei a você, não é? Estou dando uma entrevista aqui... tô conversando com ela... depois eu te ligo, tá certo? Sim... ah... ao meio dia você tá aqui né? Pronto... um beijão prá você, tá... tchau.”

Marta: O senhor estava falando do CENAFOR.

Prof. Manoel Viana: CENAFOR... Os convênios que nós celebramos com o CENAFOR eram para atender os professores que atuavam nas áreas já profissionalizantes do ensino médio, tem isso aí, tá entendendo? Quer dizer, foge um pouco daí. Porque uma coisa é você formar o professor para as matérias básicas, não é? Matemática, Português, História, Geografia... E agora tinha as matérias profissionalizantes do segundo grau, não é? Profissionalizante segundo grau. E exatamente era através do convênio que nós celebrávamos com o CENAFOR que nós realizávamos esses cursos. E assim foi. No tempo que eu era diretor da Faculdade, nós realizamos muito durante a minha gestão lá no Centro de Educação. Enquanto eu fui da Área de Educação da Universidade, nós fizemos vários convênios e renovamos várias vezes. Isto na década de 70, certo? Eu nem sei se esse órgão existe hoje.

Olha, mas uma coisa fundamental da chamada Reforma Universitária, foi a reestruturação das Faculdades de Educação do Brasil, certo? Isso foi fundamental. Porque antes a coisa era muito confusa. Veja, de um lado as Faculdades de Educação tinham como objetivo, digamos assim, a formação do pedagogo, não é? Então tinham aquelas habilitações que eram: Administração Escolar; Supervisão Escolar... Qual era a outra meu Deus? Eram três

habilitações. Isso não existia antes. Depois dessa parte de formar o pedagogo mesmo, então, agora vinha a estruturação do Centro de Educação pra formar os professores que atuavam nas diversas disciplinas como: Português; Matemática; Física; Química; Biologia; Geografia; História, certo? Então, nós recebíamos o aluno que vinha dos Institutos, que estudavam o conteúdo e a Faculdade de Educação se encarregava de dar a formação didático-pedagógica, não é? Aquele núcleo. Tendo a preocupação... qual era então... qual era a atividade da Faculdade de Educação? Múltipla na Universidade, de uma abrangência total. Porque todos os alunos, dos múltiplos institutos, que queriam fazer a licenciatura, por exemplo, Matemática estudava lá no Instituto de Matemática, mas queria ser professor também de Matemática, então voltava pra Faculdade de Educação pra receber a formação didático-pedagógica, que era aquele conteúdo: a Didática, depois vinha a Psicologia da Educação, tinha uma parte de Estrutura e Funcionamento do Ensino do Segundo Grau, do Ensino de Segundo Grau, ham? Esse era o núcleo fundamental, pronto. Então, além disso aqui, vinha essa área mais específica que era formar o orientador, o supervisor... ah, o orientador educacional, o supervisor e o administrador escolar. Pronto. Quer dizer, formar bons professores, bons diretores de colégios – o administrador escolar –, formar bons orientadores – orientador educacional e supervisores. Isso era o objetivo. E nós, nós da Reforma – isso aí só pra completar –, nós criamos um centro, chamado CENOP, que era um Centro de Orientação Pedagógica. E a gente orientava. Pra você entender esse centro. No começo da Reforma havia para cada área – a Área Humanística, a Área Tecnológica e a Área Biológica... Biomédica, as três áreas –, no começo da Reforma, no começo da Reforma havia o Ciclo Básico Comum. Esse Ciclo Básico abrangia, por exemplo, todos os alunos que optassem pela Área Biomédica, todos esses cursos da Área Biomédica, eles faziam o mesmo Ciclo Básico e, após o Ciclo Básico, ele era direcionado pra fazer, ou Medicina, ou Odontologia, ou Fisioterapia, ou... tá entendendo? Então pra isso existia um centro que fazia o que chamavam Teste Vocacional, pra o aluno fazer opção consciente e de conformidade com o seu perfil psíquico-pedagógico. O negócio no papel era muito bonito. [risos] Entendeu? Mas depois esse Ciclo Básico Comum caiu, e já houve assim, muitas alterações da Reforma Universitária original.

Uma que eu queria registrar, é o seguinte, na Universidade nós criamos o curso de Mestrado, o curso de pós-graduação Mestrado. Eu me entusiasmava assim com o... Eu queria naquela época muito ver... Havia um professor lá da Sorbonne, lá de Paris, lá da França, ele vinha

assim numa linha, não mais da Pedagogia, mas da Andragogia⁵. Então eu trouxe esse professor, ele veio aqui à Paraíba ministrar o curso para alguns professores aqui da Universidade na Área de Educação. Exatamente o curso sobre Andragogia. Por que isso? Porque olhe, nós criamos na Universidade o Mestrado, o Mestrado de Educação de Adultos. O Mestrado era na área de Educação de Adultos. Então eu dizia olhe, mas educação de adultos? Acontece que a primeira clientela desse curso “Educação de Adultos” deve ser os próprios professores da Universidade, das universidades. Porque, que formação didático-pedagógica tem, de modo geral, o professor universitário que ensina? Quase nenhuma. Você pega um médico, um ótimo profissional, assume uma disciplina pra ensinar; você pega um engenheiro, um ótimo profissional, não é verdade? Então há necessidade de se fazer, não a Pedagogia, porque pedagogia era o ensino para a criança, *paidagōgía*, mas *andrós*, o adulto. Então faltou não uma pedagogia, mas um ensino andragógico, não é? A maneira como ele se comporta na sala de aula, seu relacionamento com o aluno que não é mais criança. Em todos os cursos que nós atuamos, nos cursos de Mestrado em que atuamos aqui na Universidade... porque nós conseguimos... na Universidade Federal da Paraíba, todos os cursos – no meu tempo, não sei hoje em dia –, os cursos de pós-graduação – tanto de aperfeiçoamento, de especialização ou mestrado –, era obrigado a disciplina Metodologia do Ensino Superior. Não sei se hoje existe tal disciplina. Nós conseguimos isso. O MEC obrigou isso aqui. Foi do meu tempo isso. Porque era uma lacuna. O candidato que desejava tirar o título de mestre, ele tinha que pagar essa disciplina, Metodologia do Ensino Superior e a orientação dessa disciplina era na linha andragógica, entendeu? Na linha andragógica. Isso ainda hoje é uma carência muito grande nessa Universidade. Pode ver, no Brasil todo, pessoas que são capacitadas, muito capacitadas no domínio do conteúdo, mas, como professores, às vezes são péssimos, são péssimos. Não tem o... há dificuldade de se relacionar, não tem o manejo, ham? Problema de relação interpessoal, muita complicação, não é verdade? Problema de valorizar a experiência do outro, quer dizer, realmente tratar o outro realmente como adulto e não com criança, não na linha da heteronomia, mas na linha da autonomia não é? Respeitando a evolução da pessoa, que vai da heteronomia, nomia e autonomia, não é isso? Esse é o problema, não é? Às vezes o professor quer tratar ainda a pessoa como se fosse lá da heteronomia – eu mandar no outro – quando o adolescente já está na anomia, que ele contesta o outro, é a evolução, que é a pessoa mesmo que se governa, certo? E isso tinha reflexo em tudo, inclusive na formação dos professores, dos professores dos cursos de licenciatura. Porque muitas e muitas vezes ele

⁵ Andragogia diz respeito a arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem de adultos.

encontrava com alunos que não era mais criança, então ele sabe... se ele tinha uma visão tanto pedagógica como uma visão andragógica, então seu comportamento na sala de aula seria diferente. [risos]

Marta: Outra coisa, o senhor não falou, mas eu vou querer saber se o senhor permitir: local de nascimento, data de nascimento...

Prof. Manoel Viana: Eu nasci em Santa Rita⁶, pertinho aqui de João Pessoa. Nasci no dia 24 de dezembro de 29.

Marta: Onde se deu a sua formação inicial?

Prof. Manoel Viana: Oh, eu fui seminarista, fui quase padre, quase. Eu comecei aqui em João Pessoa, foi no Seminário São Francisco aqui. Você conhece a igreja ali, não é? Pronto, ali que era antigamente. Eu entrei com 11 anos, a minha turma de seminarista aqui, quase que se evaporou, ficamos reduzidos a dois. Eu fui pra Olinda, seminário de Olinda. Fiquei em Olinda e quando eu tinha 17 anos eu fui pra Roma e voltei com 24 anos. Frequentei a Universidade Gregoriana de Roma. Minha formação foi assim.

Marta: Lá, antes do Mestrado, o senhor fez qual curso?

Prof. Manoel Viana: Eu fiz mestrado em Filosofia. Eu fui com seminarista. Como seminarista. Não cheguei a me ordenar, não cheguei a ser padre, não é? Mas lá os curso eram Filosofia e Teologia, certo?

Marta: Aí veio pra cá e a Universidade lhe ganhou de presente.

Prof. Manoel Viana: Pois é, naquele tempo, aqui ainda não havia nem universidade, depois criou-se a Universidade Estadual e só depois foi federalizada... uma caminhada longa.

Marta: O senhor lembra essa passagem de Universidade Estadual à federalização?

Prof. Manoel Viana: É porque eu entrei na universidade pra ensinar na FAFI, a Faculdade de Filosofia ali perto do Liceu. Ali era a Faculdade de Filosofia, não havia Universidade, eram unidades isoladas, não é? Tinha a Faculdade de Medicina; tinha a Faculdade de Engenharia;

⁶ Santa Rita – cidade do Litoral Paraibano.

tinha Odontologia. Soltas, não é? Então tinha a FAFI, Faculdade de Filosofia. Comecei como professor na FAFI, na Área de Filosofia. Eu comecei. Isso pra mim foi uma beleza, porque a Filosofia me deu assim um embasamento muito grande pra Educação. Pra mim foi uma beleza. E, já na Faculdade de Filosofia... Bom, eu vivi toda aquela fase, sempre muito ativo. Fui chefe de departamento, fui coordenador de curso, certo? Então a Universidade foi federalizada. Zé Américo criou a Universidade Estadual, foi Zé Américo, José Américo de Almeida, o grande Zé Américo, ham? E depois então foi federalizada. E naquela transição, era estadual... e troca por... aquele problema político pra conseguir. O fato é que, realmente foi Abelardo Jurema que era líder do governo, que era pessoa de muito prestígio lá em Roma... Graças ao prestígio de Abelardo Jurema, que a Universidade foi federalizada, entendeu? E aí foi minha vida na Universidade, me aposentei já faz tanto tempo, certo? Hoje minha vida... meu rumo é completamente diferente. Eu estou hoje.. eu hoje voltei às origens. Hoje eu sou religioso, certo? Hoje eu sou católico e hoje em dia eu atuo no Movimento Catecumenato, que é... – está nas origens da igreja do cristianismo. Catecumenato era aquela formação evangélica para o cristão primitivo ser batizado. Aquele processo que levava quatro, cinco, seis anos, não é isso? Então há um movimento aqui na Igreja Católica de se voltar a isso. Ao invés desse batismo de criança, é um batismo adulto, dá uma formação. É isso, eu vivo hoje em dia pra isso. [riso]

Marta: Que bom. Se o senhor tiver mais alguma coisa.

Prof. Manoel Viana: Não, você vai me dar o número de seu telefone e qualquer coisa eu me comunico com você. Hoje em dia é muito difícil de se comunicar, não é? [riso]

Marta: Então, pra isso eu vou pedir que o senhor preencha assim uma ficha pra eu poder ter os dados.

Prof. Manoel Viana: Quando você defender a tese e publicar, eu quero comprar um...

Marta: Quer uma cópia.

Prof. Manoel Viana: Quero uma cópia.

Marta: Ainda vou textualizar voltar aqui, a gente faz uma leitura e, se o senhor quiser acrescentar mais alguma coisa, ou retirar...

Prof. Manoel Viana: Eu vou ver se encontro mais qualquer coisa aí, viu? Porque inclusive se precisar as datas, porque a coisa ficou muito solta.

Marta: Se o senhor tiver algum documento vai ser bom.

3.11. Prof. Carlos Ovídio Lopes de Mendonça

ILUSTRAÇÃO 21 - Prof. Carlos Ovídio numa sala da ADUFEPB.



FONTE: Arquivo nosso.

No dia 23 de maio de 2011 fui à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para conseguir o número do telefone do professor Carlos Ovídio, conforme orientação do professor Ceciliano. Lá trabalha o seu filho, Otávio Mendonça, diretor do Centro de Educação da UFPB. Com o número do telefone em mãos, após várias tentativas, consegui conversar com o professor Carlos que me pediu para telefonar novamente no dia 25 de maio. Nesta segunda conversa pude expor o motivo do meu interesse em entrevistá-lo. O primeiro encontro ficou marcado para o dia 27 de maio de 2011, na sede da Associação dos Docentes da UFPB (ADUFPB) às 9h30, mas eu precisava lembrá-lo antes, às 8h30. Quando lá cheguei, como não o conhecia, perguntei para algumas pessoas se ele já se encontrava ali e depois fiquei aguardando a sua chegada. A nossa conversa se deu em uma sala silenciosa e calma, o que favoreceu as gravações com duração de 1h00min04.

Marta: Em entrevistas que já fiz, surgiu o seu nome e o do professor Manoel Viana ligados à coordenação de cursos da CADES¹. Ao vir à tona a CADES veio também que a SUDENE² esteve financiando vários cursos. Nos livros, encontramos a SUDENE cuidando da seca, de outras coisas, mas a SUDENE envolvida com a educação nós não encontramos. Pelo menos no que eu pesquisei até agora. Então, a única forma de saber como era que acontecia isso é conversando. Conversando com quem protagonizou aquele período. Falei com seu filho por telefone e consegui o seu número. A gente precisa saber como é que o senhor chegou a isso. Seria bom que o senhor falasse da sua formação, depois o senhor fala daquele período: da necessidade que foi, como foi que surgiu, por que surgiu a CADES, e falar da SUDENE, como ela estava por trás.

Prof. Carlos Ovídio: Eu sei. Olhe, eu vou tentar, porque assim de surpresa... faz muito tempo, 50 anos. São muitas coisas. E como já faz meio século dessas atividades, foi em 1960, 1965, 1967..., a partir de 1963. Está fazendo 48 anos, quer dizer, meio século praticamente. Então algumas coisas eu não vou concatenar porque não estava preparado também, não sabia realmente o que você queria... Mas eu vou tentar fazer uma retrospectiva. Primeiro, o motivo pelo qual eu enveredei por esse caminho das Ciências. Eu fui criado junto com meu pai que era farmacêutico. Naquela época as farmácias tinham laboratórios, produziam medicamentos, também praticamente clinicavam porque tudo corria para o farmacêutico, e eu fui criado nesse ambiente de pesquisa, de estudo, na área de farmácia, na área de Ciências, na área de Biologia, na área de Matemática, paralelamente, porque tinha que ter a base fundamental da Matemática. Mas, de forma primária. A minha vocação, o meu despertar para a vocação, veio dessa área da farmácia. Ali no meio de pesquisadores, de pessoas voltadas para a cultura da Ciência Humana etc. e tal. Então isso aí veio, como consequência disso, quando eu entrei na Escola Fundamental, na época era o ginásio, eu já comecei a gostar de Ciências. Uma coisa natural. Porque as outras disciplinas não falavam da vida, não falavam dessas coisas. Então eu comecei a gostar de Ciência e fui me aperfeiçoado sozinho, quer dizer, como um autodidata. Comecei a estudar, comecei pesquisar com os microscópios que existiam na farmácia, até quando vim a ser convidado, sem ainda terminar, na época, o curso científico, para o Liceu³, para ensinar Ciências. Porque na época não existia na Universidade esses cursos técnicos

¹ CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, instituída pelo decreto nº 34.638 (14/11/1953) (BRASIL, 1953), para a formação emergencial de professores secundários.

² SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

³ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

nessas áreas que existem hoje. Então, praticamente não existiam professores aqui em João Pessoa, era tudo improvisado. Estou me referindo ao início da década de 1960. Aqui só existia o curso de Medicina e Engenharia, que “forneciam” professores de Ciências e Matemática aqui em João Pessoa que era a chamada Universidade Estadual, nessa época. Então isso é o histórico do porquê da vocação para essa área. Agora, efetivamente, o motivo pelo qual eu enveredei na área de Formação de Professores, na área de Metodologia. Em 1963, o professor Augusto de Almeida Simões, que era o inspetor seccional aqui na Paraíba, lá pelo Liceu, vendo minhas aulas e ouvindo os comentários, me convidou para ir pra São Paulo para o Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura – IBCEC⁴, fazer um curso de formação pra monitores da CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário. E eu fui pra São Paulo, fiz o curso lá na Faculdade de Medicina, com muitos professores importantes. Sob a coordenação de Maria Julieta Ormastroni e tendo como professora-coordenadora a professora Myrian Krasilchik um dos expoentes da Biologia no Brasil. Então nessa época, eu fiz esse curso, voltei e, em janeiro de 1964, iniciamos aqui na Paraíba, sob a coordenação do professor Manoel Viana Correia⁵, o primeiro curso da CADES para a formação de professores do ensino médio. Eu na área de Ciências, Ceciliano de Carvalho Vanderlei⁶ na de Matemática, Nêbia Gadelha na área de História, Martinho na área de Inglês, finalmente Valdemir Lopes de Andrade na área, de Português. Demos o curso, foi um sucesso. Um sucesso muito grande. Vieram aqui auditores do Ministério de Educação e reputaram o nosso curso como um dos melhores. E sem puxar as brasas pra minha sardinha, o meu curso foi um dos que estavam com a nota altíssima. Uma das melhores notas dos cursos de Ciências no Brasil no âmbito da CADES. E assim nós continuamos todos os anos repetindo esse curso em Campina Grande, aqui etc. Quando em 1964 demos esse curso ele foi avaliado pelo Ministério e considerado um grande curso. Daí então surgiu do Ministério a ideia de se fazer um curso não só de um mês para a formação de professores. Porque esse curso era dado em um mês e culminava com o exame de suficiência ao final do curso, para classificar ou não os candidatos a serem professores em caráter emergencial. Era aquele célebre exame de suficiência. Então o Ministério achou por bem dar esse curso em seis meses, em lugar de um. Durante seis meses os professores eram avaliados, continuamente, e ao final

⁴ Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC), foi criado no Rio de Janeiro em 1946, como uma Comissão Nacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil.

⁵ Prof. Manoel Viana Correia – um dos professores entrevistados para esta pesquisa.

⁶ Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei – um dos professores entrevistados para esta pesquisa.

dos seis meses não existia mais prova de exame de suficiência, era apenas uma análise progressiva desde o início do curso até o final, e a gente então considerava o candidato apto ou não apto para o magistério. Era muito mais importante do que você ter um mês de aula e fazer uma prova. Você teria seis meses sendo avaliado, sendo analisado, sendo burilado com os conteúdos etc. Concomitantemente com os cursos de Didática que eram paralelos, sob a responsabilidade do professor Manoel Viana. Era tudo aqui em João Pessoa na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Os alunos eram de Colégios do Estado e particulares. Vinham professores de todos os municípios que tinha carência daqueles professores nas diversas áreas. Então vinha de Cajazeiras, de Patos, de Pombal, de quase todas as cidades do Estado. Foi a segunda etapa da CADES, a primeira etapa era um mês e uma prova, a segunda etapa eram seis meses de curso e não tinha prova, era uma avaliação quantitativa e qualitativa continuada. Então no final o professor era habilitado ou não. Aquele candidato poderia receber o certificado de professor provisório para a disciplina X ou não, dependendo do orientador, no meu caso, Ciências. No final eu dizia: “Fulano está habilitado, Fulano não está.” Pelo rendimento que ele demonstrava durante o curso. Bom, nesse momento a Universidade aqui – porque isso é tudo interligado – começou a criar cursos e nós tínhamos necessidade de aperfeiçoamento desses professores, porque não tinha cursos de formação (licenciatura). Então foi criado em 1965 o CECINE em Pernambuco que fazia esses cursos de aperfeiçoamento para os professores do Nordeste. Era o Centro de Ensino de Ciências do Nordeste, do qual fui diretor do primeiro núcleo no estado da Paraíba, a convite do Prof. Kleber Cruz Marques, diretor do Instituto de Matemática da UFPB. Mas eu bati e batalhei muito para que, cada estado, fundasse o seu centro. Porque embora as características regionais fossem mais ou menos semelhantes, cada estado tinha a sua realidade. Nós aqui tínhamos uma realidade, a Bahia tinha outra, o Maranhão tinha outra. Então, como aqueles professores precisavam de um aperfeiçoamento, de uma formação específica para atuar na sua região, no seu estado, eu sugeri a criação e assim foi aceito pelo Ministério de Educação e eu criei aqui na Paraíba o Centro de Ensino de Ciências da Paraíba, CECIPB, esse centro ligado ao Ministério de Educação, em 1969. Em 1967 criamos o CECINE aqui na Paraíba. O CECINE foi criado em 1965 em Pernambuco, em 1967 eu criei o núcleo do CECINE da Paraíba, e em 1969 eu desvinculei o núcleo do CECINE e criei o centro da Paraíba. Então ficamos autônomos. Então eu tratava diretamente com o diretor do ensino secundário, na época o professor Lauro de Oliveira Lima. Lauro, um grande professor, com livros publicados, excelente professor. E nessa época então nós começamos a acelerar e aumentar o número de cursos da Paraíba. Aí, para que isso pudesse acontecer, nós criamos núcleos no interior. Então

o Centro de Ensino da Paraíba com sede em João Pessoa começou a criar núcleos. Em cada região de ensino um núcleo. E, em convênio com a Secretaria de Educação, do Estado, com auxílio do MEC⁷ equipamos os núcleos naquela época, com carteiras, mobiliário, incipiente biblioteca, mini laboratórios, salas de aula com carteiras etc. Fizemos como se fossem pequenos Centros de Ensino em todas as Regiões de Ensino, da Paraíba, eram nove na época, se não me engano eram: João Pessoa; Campina Grande⁸; Cuité⁹; Guarabira¹⁰; Pombal¹¹; Patos¹²; Itaporanga¹³; Catolé do Rocha¹⁴; e Cajazeiras¹⁵. Eram ao todo nove núcleos nas Sedes Regionais de Ensino. Os chamados CRECs (Centro Regional de Educação e Cultura) que depois passou pra CREDEs¹⁶. E nesses CRECs nós elegíamos uma equipe representando o núcleo da Paraíba de tal região, para o centro, e então nós realizávamos periódica e praticamente toda semana, cursos de Matemática, cursos de Ciências, (Física, Química, Biologia, Ciências) cursos de didática, cursos de metodologia... Esses cursos eram dados na sede regional onde reuníamos os representantes dos municípios que compunham aquela região. Por exemplo, Patos, toda aquela região correspondente à circunvizinhança convergia para a sede e a gente dava aqueles cursos a todos os professores. Além disso, a gente ainda ajudava a equipar o colégio com material de laboratório. Tem muitas atividades inerentes aos núcleos que a gente realizava, não me lembro assim de todas, mas o núcleo realizava uma atividade permanente na área de aperfeiçoamento de professores. Olhe foi uma época áurea do ensino aqui na Paraíba. Posso dizer isso como uma avaliação abalizada depois de 40 anos.

Vamos falar da SUDENE. Nessa época a SUDENE criou o DRH, ou seja, o Departamento de Recursos Humanos cujo chefe era o professor Dr. Aluisio Monteiro Naquela época nós entramos em contato com a SUDENE que começou a funcionar como um elemento alavancador desses cursos através do seu Departamento de Recursos Humanos, Setor de Educação. Então financiavam cursos e nós distribuíamos materiais, dávamos cursos de

⁷ MEC - Ministério de Educação e Cultura.

⁸ Campina Grande – cidade do Agreste Paraibano.

⁹ Cuité – cidade do Agreste Paraibano.

¹⁰ Guarabira – cidade do Agreste Paraibano.

¹¹ Pombal – cidade do Sertão Paraibano.

¹² Patos – cidade do Sertão Paraibano.

¹³ Itaporanga – cidade do Sertão Paraibano.

¹⁴ Catolé do Rocha – cidade do Sertão Paraibano.

¹⁵ Cajazeiras – cidade do Sertão Paraibano.

¹⁶ CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação.

aperfeiçoamento, fazíamos uma atividade muito grande na área de educação científica na Paraíba, financiada pela SUDENE. Outras atividades forma diretamente financiadas pelo Ministério da Educação e outras funcionavam com o apoio da Secretaria de Educação. Quer dizer, nós tínhamos três entidades pesadas ajudando ao trabalho de educação científica que eu coordenava com muito prazer e com muito amor. Então vivíamos circulando a Paraíba permanentemente com minha equipe: levantando cadastro de professor; equipando laboratório; dando aulas experimentais práticas; reunindo professores; fazendo pesquisa em mineralogia, em geologia além de promover feiras de Ciências, olimpíadas e muitas outras. A CADES já tinha desaparecido nessa época. A CADES já tinha esgotado a sua atividade. Em 1969, mais ou menos, a CADES acabou, depois daqueles cursos de seis meses. Esses cursos de seis meses duraram cinco anos (1965, 1966, 1967, 1968 e 1969). Em 1969 a CADES foi praticamente tirada do ar. Então foi quando nós entramos com a SUDENE.

Marta: Na época da CADES a SUDENE não atuava?

Prof. Carlos Ovídio: Não atuava não. Depois que a CADES praticamente saiu do páreo, a SUDENE criou o Departamento de Educação no Departamento de Recursos Humanos. Era o Prof. Dr. Aluísio Monteiro o coordenador do Setor de Educação da SUDENE, grande pessoa, grande figura, uma pessoa excelente, muito amigo nosso. E nós então atuávamos em toda a Paraíba com três frentes: Ministério de Educação, através da pessoa de Lauro de Oliveira Lima, que era o diretor do ensino secundário; a SUDENE, através do Dep. De Educação do Setor de Recursos Humanos, à frente o Dr. Aluísio Monteiro. Não me lembro quem era o superintendente na época, acho que era Celso Furtado, mas não me lembro com certeza se era ele ainda; e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, que entrava um secretário de educação, outro era nomeado e era a mesma coisa, o mesmo apoio, a mesma atividade, sabe? Quer dizer, a história do treinamento e aperfeiçoamento de professores de Ciências da Paraíba sob a minha coordenação, visitando todo Estado. O Centro de Ciências da Paraíba – que era autônomo e funcionava em convênio com a Secretaria de Educação, Ministério e SUDENE, pensava eu que se ele fosse incorporado pela Universidade e passasse a ser um departamento da Universidade Federal da Paraíba, recém federalizada – se não me engano em 1968, 1969, não me lembro direito –, dessa forma achei de trazer para a Universidade o CECIPB e transformamos aquela entidade autônoma numa entidade da Universidade. Aí passou a ser o Centro de Ensino de Ciências da Paraíba, da Universidade Federal. Aí eu posso dizer a você sem nenhum medo de errar, foi quando as coisas

começaram a afundar. Não estou aqui levando em consideração que a Universidade não teve a capacidade de nos auxiliar na difusão do Centro, mas como era uma atividade muito secundária para o âmbito da Universidade, a coisa degradingolou e... *piss*. O Centro de Ciências ficou incluído no âmbito da Faculdade de Educação da época, não existia Centro, era Faculdade de Educação, cujo diretor foi, na época, um dos nossos colaboradores, o professor Manoel Viana Correia, que trabalhava diretamente comigo desde o começo. Mas mesmo assim, nós não encontramos na Universidade aquele tipo de apoio que eu esperava. Tínhamos algum espaço, tínhamos um laboratório, mas foi devagarzinho, caindo e dessa forma acabou. Acabou. Não tivemos o apoio maciço. Tínhamos anteriormente quando trabalhávamos, autonomamente, com o auxílio da Secretaria, da SUDENE e do Ministério de Educação. Foi também na época em que a SUDENE deixou de colaborar com a educação. Não sei por qual motivo, parece que mudou o Superintendente parando o processo de auxílio à educação. A coisa degradingolou e foi tempo também que mudaram as coisas todas no Brasil todo, foi tudo mudando, aí... [movimentos dos braços e expressões faciais indicando despondimento]. Essa é a história. E nesse ínterim, nesse período em que nós dinamizávamos bastante o ensino de Ciências, e era tão importante a área de atuação e os resultados do CECIPB na Paraíba que o reitor da Universidade de Campina Grande, na época era Edvaldo de Souza do Ó, criador e reitor da Universidade Regional do Nordeste. Não era Universidade de Campina Grande, era Universidade do Nordeste da Paraíba, sediada em Campina Grande, o reitor era Edvaldo do Ó e o vice-reitor era Monsenhor Viana. Ele me convidou para criar em Campina Grande, uma sede de um Centro de Ciências da Universidade Regional do Nordeste. E criamos o CECIPB, Regional de Campina Grande, da Universidade Regional do Nordeste em Campina Grande. Ele nos cedeu um prédio muito bom, instalamos tudo. Começamos a ter novamente aquilo que nós fazíamos aqui, agora com o auxílio direto da Universidade Regional produzíamos conjuntos de ensino de Ciências para as Escolas de Campina Grande. Era uma atividades muito grande. Com a saída de Edivaldo do Ó e as contingências gerais mudando fizeram com que as coisas esfriassem. Só sei que aos pouquinhos a coisa foi arrefecendo e terminou... Eu me desgostei, deixei também e não tinha quem quisesse assumir, dificultou tudo. Então acabou.

Marta: Esse CECIPB...

Prof. Carlos Ovídio: Se eu for escrever mais um livro... não sei. A esta altura já estou com vinte e poucos livros publicados.

Marta: De repente essa entrevista pode dar início a um outro.

Prof. Carlos Ovídio: Fica muita coisa escrita. E eu estou pensando aqui exatamente nisso, durante esta entrevista. Dar uma visão mais precisa dessa trajetória, não sabe? O Centro de Ciências evidenciava bem a área de Ciências e Matemática, era um Centro de Ensino de Ciências e Matemática. Nossa equipe era composta dos seguintes professores: eu, em Ciências, Ciências do primeiro grau, na época; professor Ceciliano de Carvalho Vanderlei, professor de Matemática; professor Manoel Viana Correia, professor de Didática; professor Martinho, professor de Inglês; professor Yvon Rabelo¹⁷, nosso amigo Yvon, gente fina, era na área de Matemática também; Prof. Capitão (à época) José Walter Chastinet Mascarenhas, (professor do Colégio Militar de Recife); e Orlando Galiza, professor na área de Desenho, além de outros colaboradores radicados no interior do Estado. Então era esse grupo. Um grupo muito dado, um grupo muito amigo, um grupo muito alegre, todo mundo jovem, entendeu? E esse grupo praticamente tinha sido fundador do Colégio Universitário¹⁸ da Paraíba em 1965. Éramos todos professores do Colégio Universitário da Paraíba. O Colégio cresceu tanto que morreu. Acabaram com ele. Ele cresceu tanto, ele dava aula tão bem e formava tão bem o aluno que o degolaram. Porque as coisas aqui funcionam assim: se for muito boa acaba, se for muito ruim acaba. Tem que ser dançando assim [gesticulando com a mão no ar, para um lado e para o outro], sabe? Não pode ser ruim demais nem pode ser bom demais. Tem de ser mediana. Se for bom demais acaba, foi o que aconteceu com o Colégio Universitário. Praticamente cinco anos: 1965, 1966, 1967, 1968, 1969. Então em 1969 acabou o Colégio Universitário porque as pressões foram grandes, considerando que o Colégio era elitista e, sendo elitista, todo mundo passava no vestibular, pois só ministrava a 3ª série do curso médio. Não era assim. Iam pra lá os melhores alunos. Quer dizer, ninguém era culpado de você ser um bom aluno e ser selecionado para o Colégio Universitário. Porque lá havia seleção, mais que rigorosa. Não era vestibular, era uma seleção rigorosa e só entravam os bons alunos das redes de ensino Pública e Privada, tanto fazia particular como oficial e esses bons alunos passavam no vestibular, o que era natural. E como o curso era muito bom, todo experimental, todo em laboratório, era dentro da Faculdade de Medicina, então esses alunos não tinham o que fazer. No Colégio Universitário eu exercia a função de professor de Biologia, Diretor da Divisão de Ensino e Conselheiro, do Conselho Administrativo.

¹⁷ Prof. Yvon Luiz Barreto Rabêlo – um dos entrevistados desta nossa pesquisa.

¹⁸ A Lei nº 4.024 (20/12/1961) fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta lei, o § 2º do Art. 46 e o § 3º do Art. 79 dispõem sobre a terceira série do ciclo colegial e sobre a instituição de Colégios Universitários destinados a ministrar o ensino à referida série (BRASIL, 1961).

Marta: Dos livros que o senhor já publicou tem algum que conte essa sua trajetória?

Prof. Carlos Ovídio: Não. Eu estou terminando dois. Eu sempre os escrevi de dois em dois, sabe? Pra espalhar a cabeça, fazia tal assunto, aí outros dias, outras semanas, me dedicava a outro. Eu estou terminando um que é sobre a Santa Casa de Misericórdia, a trajetória desde 1585 até agora, da Santa Casa daqui da Paraíba, sabe? Estou muito preocupado com esse livro porque é um livro que envolve muita coisa. Mas eu estou pensando, pode ser que eu escreva isso. O outro é sobre a Ética Cristã.

Marta: E material... o senhor tem documentos?

Prof. Carlos Ovídio: Tenho fotografias e recortes de jornais da época.

Marta: Eu poderia xerocar?

Prof. Carlos Ovídio: Claro. Agora aconteceu um fato curioso, outra pessoa, que eu não me lembro o nome agora, estava fazendo um trabalho semelhante, mas sobre o Liceu, porque eu criei no Liceu em 1961 o Departamento de Ciências ao qual integrava o Museu de História Natural.

Marta: Eu quis começar com o Liceu, só que lá foi incinerado todo arquivo, aí eu tive que começar de outra forma.

Prof. Carlos Ovídio: É possível? Eu tenho a história do Departamento de Ciências do Liceu, em fotografia, publicações em jornais e na cabeça. O que aconteceu foi o seguinte..., quer dizer, uma época áurea do Liceu foi durante o Governo de Pedro Gondim¹⁹, a partir de 1961 e no princípio do Governo de João Agripino²⁰, em 1966, até aí, desde 1958 dona Daura Santiago era a diretora. Acho que você sabe disso, foi uma época de grande atividade no velho Liceu Paraibano. Na época de Pedro Gondim foi uma época muito boa para a educação. O Liceu que era praticamente uma universidade, já que não existia ainda. Pois só havia os cursos isolados de Farmácia e Engenharia, criados pelos doutores, José Regis, e o General José de Oliveira Leite, respectivamente, o primeiro farmacêutico e o segundo engenheiro. Depois foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Então, o Centro de Ciências que eu criei no Liceu era um setor que tinha seiscentos e tantos alunos matriculados todos

¹⁹ Pedro Moreno Gondim governou o Estado da Paraíba de 1961 a 1966.

²⁰ João Agripino Filho governou o Estado da Paraíba de 1966 a 1971.

oriundos do corpo discente do Liceu. Eram alunos do Liceu e eram alunos do Centro de Ciências que funcionava quase como uma escola independente não só em Ciências e Matemática, certo? Ministrávamos cursos de Biologia, Zoologia, Eletrotécnica, Geologia, Botânica além de outros. Então mandei abrir uma porta no frente leste do Liceu e mandei fazer sala com ar condicionado, onde funcionava um anfiteatro. Pela primeira vez um colégio da Paraíba teve ar condicionado. Era tudo organizado. Eram seis salas com três laboratórios, um de anatomia, um de Ciências e um de Biologia, além da sala de aula, do Museu, da Administração e da biblioteca.

Marta: O pessoal de outras escolas estaduais iam pra lá, não iam? Poucos, mas iam.

Prof. Carlos Ovídio: É verdade. Para isso na década de 1970 criei o SEIC (Setor de Ensino Integrado de Ciências). Quando deixei a Direção do Departamento de Ciências o mesmo declinou e foi fechado. Depois do Departamento de Ciências. O SEIC foi criado ali onde é aquela ala da rampa para atender apenas o segundo grau, pois o liceu já não mais mantinha o primeiro grau. Naquela época, já afastado da vice-diretoria do Liceu, em parte por desgosto, fui nomeado vice-diretor do Departamento do Ensino Médio aqui na Paraíba onde o diretor na época era o Prof. José Kherle. Vinham alunos de todos os colégios, vinham pra lá ter aula prática. Era, uma vez por semana, cada colégio... Fizemos o horário especial. Havia aulas de Química, Física, Biologia. Então isso aí já é outra etapa. Mas eu não estou falando dessa etapa não.

Marta: Na década de 1960 é que foi criado outro...

Prof. Carlos Ovídio: Foi, no começo de 1960 é que foi criado o CECINE e o SEIC veio depois. O SEIC veio depois que eu saí da vice-direção do Liceu. Eu saí da vice-direção do Liceu, fui pra a Faculdade de Filosofia e fui pro Ensino Médio, ser vice-diretor do Ensino Médio que era em frente ali do Liceu. Era Diretoria do Ensino Médio, depois mudou pra Diretoria de Ensino do Segundo Grau. Tinha o primeiro grau que era o diretor Ivanildo Holanda, professor do Centro de Educação e nessa época na Diretoria era em frente ao Liceu foi quando eu criei o SEIC, que era só segundo grau. No SEIC não tinha primeiro grau não. O primeiro grau eu queria criar em Tambiá, mas não consegui. Era complicado, muitas escolas, muitas turmas. O ensino médio tinha menos turmas. O Departamento de Ciências estava muito bagunçado perto de ser extinto, pois eu tinha deixado o mesmo para assumir a vice-diretoria do Liceu. Posteriormente eu criei o SEIC que funcionou quatro ou cinco anos.

Depois foi transferido pra uma casa lá em Tambiá, aí se acabou. Queriam fazer do SEIC um negócio autônomo, eu fui contra, saí no meio de uma reunião porque não aguentei. Eu ia ser vencido mesmo. Aí conseguiram alugar uma casa lá pro lado de Tambiá e levaram o material todinho que eu comprei com tanto sacrifício, levaram pra lá... *piss*, acabou-se. Não durou um ano. Não tinha estrutura. No Liceu você tinha salas amplas, funcionários, telefone, você tinha água, você tinha bateria de sanitários. Lá não tinha nada, um sanitário para uma turma de 60 alunos. Então era um negócio impraticável. E depois não tinha sala suficiente como o Liceu que eu mandei botar gás para o bico de Bunsen etc., tudo certinho. Lá não tinha. Numa sala botaram uma bancada, não tinha futuro, não tinha condição. Eu sei que isso... aí também acabou o SEIC. Eu deixei de mão. Deixei pra lá, também desde 1965 eu estava na Universidade. O tempo passou e sabe de uma coisa, pensei, vou me dedicar ao Centro de Ensino de Ciências que também afundou na UFPB. Pensei após alguns anos: “Vou criar outro centro de ensino.” Dessa forma em 1985 após um hiato de vários anos eu criei outro Centro. O professor José Loureiro Lopes era o secretário de educação aqui. Eu fui a ele e expliquei, qual seria a pretensão e contei a história toda. Ele disse: “Vamos fundar.” Alugamos uma casa na Av. Epitácio Pessoa, uma casa grande onde montei o novo Centro. Inclusive montei um laboratório volante, que levava às escolas da periferia e do interior material e professores para aulas práticas. A sede tinha até hospedagem para professor do interior. Criei um setor de hospedagem. O professor vinha, dormia lá, não almoçava nem jantava, mas dormia lá. Não pagava a dormida. O professor que vinha do interior, já vinha com um sacrifício danado fazer um curso, aí dormia lá. Então, esse também só durou até quando Rui Dantas foi secretário de educação. Ele disse a mim que aquele trabalho deveria ser diluído e assumido pelas escolas. Eu disse: “Não funciona, não funciona. As escolas não tem condições de manter um laboratório de Ciências. As Escolas não tem condições de contratar professores de Ciências e Matemática especializados para dar aula para os professores.” Então, ele quis fazer e quis fazer... *piss*... acabou e com o afundamento do Centro a Educação Científica na Paraíba. E assim vai, quer dizer, cada um tem uma ideia, mas as ideias mais promissoras são aquelas que têm rentabilidade.

Marta: Então o senhor esteve à frente, iniciando várias formas de criação de centros que beneficiassem o ensino secundário?

Prof. Carlos Ovídio: Estive à frente, durante a primeira fase, por 20 anos. Exatamente. Primeira coisa foi diretor do CECINE aqui na Paraíba. O CECINE, que era de Pernambuco,

então a gente era subordinado à Pernambuco, eu ia periodicamente pra reunião. Aí eu criei o Centro da Paraíba, o autônomo. Desse Centro eu criei no interior nos CRECs, cada um, um Núcleo. Era Núcleo de Ensino de Ciências da Paraíba. Depois dos CRECs eu criei o Centro de Ensino de Ciências da Paraíba da Universidade. Ainda nesse meio tempo... eu criei os Clubes de Ciências. Os Clubes de Ciências eram dos alunos, pra incentivar o aluno a pesquisa etc. e tal. Criamos não sei quantos... eu tenho até a publicação²¹ sobre isso. Tenho, agora que me lembro, eu fiz uma, é *Centro de Ensino de Ciências – três anos de realizações*. Eu tenho essa publicação feita pela Secretaria de Educação. Posso até conseguir pra você uma cópia desse livro, viu? E, posteriormente a esses Clubes de Ciências e esses CRECs e o Centro de Ciência, eu crio o Centro de Ciências da Paraíba da Secretaria de Educação com o Secretário Jose Loureiro Lopes aí durou até a ascensão de Ruy Dantas como Secretário da Educação. Naquela época já havia criado a Escola do Meio Ambiente Walfredo Guedes Pereira. Agora a Escola do Meio Ambiente Walfredo Guedes Pereira é outra história, uma história muito bonita que terminou com premiação da ONU, terminou eu levando um trabalho e apresentando-o durante Conferência Internacional de Meio Ambiente, a ECO – 92, a Rio – 92. Eu fui representando a Paraíba. É uma história muito bonita, mas também acabou porque mudou a administração. O Brasil é uma coisa interessante, muda a administração, pode ser o projeto mais bonito do mundo... O certo é, quando o administrador entra quer mudar tudo e dessa forma vão-se os projetos que vingaram e os que não vingaram. Mas infelizmente é assim mesmo... Aqui em João Pessoa foi criado o Colégio Universitário. Submeti-me à seleção para professores. Admitido, fui para o Colégio Universitário. As disciplinas eram baseados nos programas: BSCS, Biologia (versão azul); SMSC, Matemática; PSSC, Física; e CHEMISTRY, Química. Todo o curso era apoiado por aulas práticas em laboratório, além de excursões. Depois fui para a Faculdade de Educação. Foi o tempo da Reforma Cêntrica²² da Universidade, aí eu fiz meu mestrado e após sua conclusão fui para o CCEN²³ para o Departamento de Biologia e logo em seguida fui nomeado seu vice-diretor e depois diretor do CCEN, depois fui pro Centro de Educação, recém criado onde fui coordenador do Laboratório que criei, o Laboratório de Ciências, onde eram ministradas as disciplinas Metodologia das Ciências, da Física, da Química e da Matemática. E assim por diante, certo? Foi essa a minha história. Uma história da educação bastante movimentada e sempre com o apoio das

²¹ PARAÍBA. Secretaria de Educação – **Centro de Ensino de Ciências e Matemática da Paraíba (CECIM-PB). 3 Anos de Realizações**: 15.7.83 – 15.7.86: ações inovadoras para o ensino de Ciências. João Pessoa, 1986.

²² Reforma Cêntrica, iniciada em 05/04/1974, e estabelecida pelo Decreto Nº 73.701 de 28/02/1974.

²³ CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza da UFPB.

autoridades da época e um desenvolvimento muito grande na Paraíba toda, não era só João Pessoa, não.

Marta: Quem sabe que a partir do que a gente conversou aqui, o senhor começa uma publicação, outro livro, não é isso?

Prof. Carlos Ovídio: É, eu tenho a delineação já desse livro sabe? Há muito tempo que eu tenho vontade de escrever sobre a trajetória do ensino de Ciências na Paraíba, mas uma coisa ou outra e eu fui deixando pra lá... Há muito mais coisas do que aqui me referi. Como você sabe... o tempo. Somente fazendo uma retrospectiva com calma.

Marta: Agora, e essa entrevista, como foi? O que o senhor achou desse momento?

Prof. Carlos Ovídio: Eu acho que você fez brotar em mim uma recordação muito boa de uma época muito promissora, uma época muito profícua, uma época em que houve realmente rentabilidade na educação e que eu reputo ser assim... ligado aos processos políticos do país, mas foi uma época áurea na Educação Brasileira. Pode não ter sido em outros aspectos, mas na Educação foi, inegavelmente. De 1961 a 1988, mais ou menos. Depois começou a cair de novo. Hoje, praticamente não são realizadas mais aulas práticas nos Colégios e o ensino de uma forma geral está estagnado.

Marta: Se o senhor tiver em suas publicações ou nos seus documentos sobre a SUDENE, falando dela ligada a Educação...

Prof. Carlos Ovídio: Não, não... eu nunca escrevi sobre a SUDENE. Meus livros publicados estão aí, você pode ver, olhe [mostrando uma página de um dos seus livros]: Manual do Naturalista; Biota do Parque Arruda Câmara; Educação Ambiental – Escola X Saúde; O Estuário do Rio Paraíba; Aves aquáticas e Paludícolas do Estuário do Rio Paraíba (bilíngüe); O Jardim Botânico de João Pessoa; Guia e Educação Ambiental; Rochas e Minerais da Paraíba; Monografia Descomplicada; The Estuary Of the Paraíba River; Causos, Causos e mais Causos; Princípios de Ética e Moral; Subsídios para a Realização da Pesquisa Científica e de Trabalhos Acadêmicos, Estuário do Rio Paraíba – é um livro sobre metodologia; Bioética e Biodireito; Bioética, Educação Ambiental, Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Ciências; Fauna Invertebrada Marinha Cabobranquense; e Metodologia do Ensino Superior.

Educação de jovens e Adultos, também estou fazendo. Então esses aqui já estão publicados. Ao todo, você conta aqui, já tem mais de 20²⁴.

Marta: Posso tirar uma foto?

Prof. Carlos Ovídio: Pode. Olhe isso aqui, nas elucubrações dos... dos prefaciantes, sempre botam uma foto. Pois Marta foi um prazer muito grande eu ter esse contato com você, me fez reviver uma época da minha vida em que eu me desdobrei. Era uma época em que meus filhos estavam sendo criados praticamente pela mãe porque eu quase não tinha tempo de conviver com eles. Só vivia viajando pela Paraíba toda, era pra lá e pra cá. Era São Paulo, Rio de Janeiro. Era reunião no Ministério de Educação, era reunião na SUDENE, era reunião no CECINE, era reunião em Vitória, era no Rio de Janeiro, São Paulo. Era um corre-corre muito grande, no Brasil todo, sabe? Palestra aqui, palestra acolá, dava palestra em Campinas, era palestra em Vitória, era palestra em Manaus, em Belém do Pará, em todo canto, todas as capitais praticamente e em cidades do interior eu ia a convite dos prefeitos, essas coisas, para fazer palestra acerca do ensino de Ciências no Brasil. Era ruim e ao mesmo tempo era ótimo porque a gente divulgava aquelas ideias que a gente tinha.

Marta: E tem o histórico, né? O senhor tem uma história.

Prof. Carlos Ovídio: Eu tenho, eu tenho uma história. Se eu fosse fazer... Meus filhos dizem: “Pai, faça uma biografia sua, faça uma autobiografia.” Mas eu escrever sobre mim? Não. Posso escrever sobre o que eu fiz.

Marta: O professor Ceciliano sugeriu, quando eu voltar do doutorado, juntar esses depoimentos e fazer uma coletânea.

²⁴ Ele nos presenteou com quatro dos seus livros:

MENDONÇA, Carlos Ovídio Lopes. **Bioética** – fundamentações filosóficas. João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2007.

_____. **Subsídios para a Realização da Pesquisa Científica e de Trabalhos Acadêmicos**. João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2007.

_____. **Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Ciências**. João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2008.

_____. **Fauna Invertebrada Marinha Cabobranquense**. João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2009.

Também uma publicação sob sua coordenação:

PARAÍBA. Secretaria de Educação – **Centro de Ensino de Ciências e Matemática da Paraíba (CECIM-PB). 3 Anos de Realizações: 15.7.83 – 15.7.86: ações inovadoras para o ensino de Ciências**. João Pessoa, 1986.

Prof. Carlos Ovídio: Uma coletânea seria interessante. É engraçado que esse grupo, com exceção de algumas pessoas, está ligado ao ensino de Matemática e Ciência, tem uma história em comum. Quando eu vou falar do ensino de Matemática, eu tenho que falar em Ceciliano; quando eu vou falar no ensino de Matemática eu tenho que falar em Yvon Rabelo; quando eu vou falar em Didática tenho que falar em Manoel Viana; Então esse pessoal que eu citei, esses todos aí, todas essas pessoas, tem uma grande história na Educação da Paraíba. E um não pode falar numa coisa sem falar no outro. Por isso eu toquei no assunto aqui, falei em Manoel Viana, falei em Ceciliano Vanderlei, falei em Yvon Rabelo, falei em Orlando Galiza, falei em Valdemir Lopes de Andrade, falei em Martinho, falei... em quem mais meu Deus? É... Sempre passa assim... Mas como eu fui criador e coordenador do Centro de Ensino... A Matemática estava incluída juntamente com Metodologia. Pela primeira vez no Brasil, num Centro de Ciências, foi incluída a disciplina Didática no currículo dos cursos de treinamento. Porque eu achei importante levar para o aluno leigo... o professor leigo, como chamávamos, levar para o professor leigo Metodologia, Didática...

Marta: Mas essa CADES não já vinha com esse programa?

Prof. Carlos Ovídio: Não, os cursos da CADES era da seguinte forma: Didática pra todo mundo. Tinha aula de Didática todo dia. Era um mês só. Então era Manoel Viana que dava aula de Didática. Aí quando terminava a aula, cada um ia para sua classe: Ciências, Matemática, Língua, História, Geografia, sabe? Então cada um saía da aula de Didática e ia pra aula de conteúdo. Mas eu digo sobre os cursos de aperfeiçoamento, a CADES era Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, mas era para um objetivo precípuo, que era “fazer do leigo um professor”, embora em caráter transitório. Por isso que a CADES tinha aqueles cursos anuais pra fazer o exame de suficiência, era o objetivo da CADES. O meu não. O meu era de dar o curso de treinamento para o professor. Dar o curso para você dar melhores aulas, não era pra fazer exame não. Você, que se matriculava no curso que eu oferecia, você ia ter, por exemplo, Matemática pra dar aula. No Brasil todinho existia isso. Algumas entidades chamavam os professores, reuniam, davam aula e tal, mas nenhum curso desses dava Metodologia. O primeiro foi o daqui da Paraíba. O CECINE convidou Manoel Viana pra dar aula de Didática nos cursos de treinamento dos professores, certo?

Marta: Entendi. Que foi de seis meses?

Prof. Carlos Ovídio: Não. Eram os cursos do CECINE, do CECIBA, assim por diante. Os cursos de treinamento dos professores. O de seis meses tinha, que era aquele da CADES. Eu estou dizendo os cursos que a gente programava nos Centros de Ciências. Nenhum Centro de Ciências no Brasil oferecia Didática. No país tinha o CECINE, o CECIBA, e o CECIGUA, e o CECIRN que era o do Rio Grande do Norte, e o CECIMA que era o Maranhão, tinha o IBECC...

Marta: O CECIGUA era onde?

Prof. Carlos Ovídio: Na Guanabara, na época. Na época não tinha Rio de Janeiro, era Guanabara, não era? Então tinha o CECIGUA na Guanabara que eu visitava sempre, tinha o CECIBA na Bahia, tinha o CECIVI que era em Vitória, no Espírito Santo, tinha o CECIMA que era no Maranhão, o CECIRN que era no Rio Grande do Norte, o CECIPB que era na Paraíba, e o CECIAM que era no Amazonas, tinha CECIPA que era no Pará... Cada estado tinha um centro. Só aqui no Nordeste anteriormente era que a gente tinha apenas o CECINE e não tinha mais nada. Aí foi quando eu desmembrei e criei o CECIPB. Aí os outros foram fazendo o mesmo, dessa forma a Bahia criou o CECIBA, Guanabara CECIGUA, Alagoas CECIAL, Sergipe CECISE, e permaneceu em Pernambuco o CECINE com suas atividades restritas, Maranhão criou CECIMA, no Rio Grande do Norte o CECIRN, no Piauí o CECIPI, quer dizer, cada estado criou o seu, depois da Paraíba, que foi o pioneiro. Em São Paulo já existia o IBECC, depois criaram o CECISP de Mirian Kralschik e o IBECC que era o maior centro de ensino de Ciências e Matemática no Brasil, transformou-se em FUNBEC que continuou sob a direção de Julieta Ormastroni.

Eu trago a relação dos nomes todinhos pra você. Eu estou trazendo para você o que existia. Esses setores foram criados depois do CECIPB, basta dizer isto. O CECIPB foi o primeiro que emancipou-se para não ficar subordinado a Pernambuco. Nós éramos o CECINE. O CECINE o que era? Era todo o Nordeste, do Maranhão à Bahia. Até Minas Gerais, CECIMIG, no caso de Minas Gerais. Então todos esses centros, eram núcleos de Pernambuco. Tinham estados que tinham o de Ciência e o de Matemática separados, mas nós achamos por bem juntar porque Matemática faz parte da Ciência. Matemática é uma Ciência, embora seja exata... a Ciência Biológica é inexata. Então juntamos Matemática porque quando a gente estuda Biologia, por exemplo, quando eu estudava Biologia, eu ensinava Matemática, pelo menos Estatística tem que entrar, certo? Quando a gente fala na reprodução celular, você tem que falar em Matemática e... multiplicação celular exige Matemática pra você compreender.

Você vai usar Química, tem Matemática, nas Proporções Definidas que é a Lei de Proust, a Física tem Matemática. Quer dizer, a Matemática, entra como fundamento básico para essas Ciências, então não há razão de ter um Centro de Matemática isolado de um de Ciências, tive que juntar. Juntei Ciências e Matemática. Então quando a gente dava o curso de Matemática, dava um curso de Matemática; quando dava um curso de Ciências, dava um curso de Ciências, mas a Matemática estava permeando essas áreas. Sempre, sempre, sempre. Ceciliano ia, Ceciliano ia mais do que Yvon porque Yvon tinha a firma dele aí que era a Chevrolet na época. O pai dele era representante da Chevrolet e ele dava uma assistência lá. Ceciliano era mais integrado na Educação. Então tinha mais atividade com Ceciliano do que com Yvon.

Marta: Pois professor foi realmente um prazer conversar com o senhor.

Prof. Carlos Ovídio: Nossa atividade foi mais assim de criar e coordenar os trabalhos. Então todos os outros entraram para o nosso trabalho como fundamentais em determinadas áreas, mas a gente centralizava tudo na criação do Centro, a organização, a direção...

Marta: Vou ficar aguardando alguma coisa que o senhor trouxer...

Prof. Carlos Ovídio: Vou lhe mandar. A primeira coisa que eu vou lhe mandar é a lista dos centros de Ciências no Brasil²⁵, certo? Depois da criação do CECIPB, vieram os outros Centros estaduais, porque eles acharam que também deviam ter a honra de ter o seu Centro. Não era o CECINE mandando em todo mundo. Aí tudo era CECINE. Ia pra Recife: “Tome..., tome dois mil cruzeiros novos, pra fazer tal trabalho.” Não, assim, o nosso lema era... Ir lá no Ministério de Educação (na época no Rio de Janeiro) cavar... arrastar dinheiro do Ministério, tinha que ir lá na SUDENE carregar dinheiro pro seu estado, ir à Secretaria de Educação fazer convênio com o secretário e dar trabalho ao... diretor. Porque anteriormente, a gente saía daqui pra Recife, chegava lá “Olhe eu trouxe aqui um plano, eu queria dar um curso de Matemática, custa tanto.” “Tem dinheiro aí?” Era... era o diretor lá. “Tem dinheiro aí?” “Tem um restinho de dinheiro aqui.” “Arranja aí ... mil cruzeiros pra Paraíba.” Como se fosse mendicância. Eu achava aquilo tão humilhante, quase uma subserviência...

Marta: Pois professor Carlos, foi um prazer, viu?

²⁵ Esta lista nos foi enviada por e-mail e parte dela consta na análise desse trabalho.

Prof. Carlos Ovídio: Foi ótimo. Foi ótimo estar com você.

3.12. Profa. Daura Santiago Rangel (em memória)

ILUSTRAÇÃO 22 - Profa. Daura (capa de livro).



FONTE: Marinalva Freire da Silva, 1993.

Entre 2007 e 2008 compúnhamos uma bibliografia para realizar esta pesquisa sobre o ensino secundário (segundo ciclo) na capital paraibana quando nos chegou ao conhecimento a atuação de uma professora de Matemática – Daura Santiago Rangel – que conduziu o Liceu Paraibano¹ durante oito anos. Tão significativo pareceu ter sido este período na instituição que alguns chegam mesmo a se referir a ele como a “época dauriana”. Em dois livros da professora Marinalva Freire da Silva (1993; 2006) há depoimentos da própria professora Daura, bem como de alunos, funcionários, amigos e parentes, que nos dizem do viver docente e da história de vida desta educadora que, nascida em 1908, faleceu em 22 de agosto de 1986.

Pleiteando uma vaga para o Doutorado em Educação Matemática, mencionamos dona Daura em nosso projeto, mas, em 2010, evitando enviesar os depoimentos coletados para nosso projeto de doutoramento, tivemos o cuidado de ocultar o seu nome nas questões da

¹ Colégio Liceu Paraibano, escola de referência na rede pública estadual, a mais antiga da Paraíba, criada ainda durante a monarquia pela Lei nº 11 (24/03/1836).

pesquisa de campo. Em meio a nomes citados de forma marcante, em oito dos onze depoimentos por nós coletados constou o dessa professora.

Tendo em mãos um roteiro pré-estabelecido, as entrevistas disponíveis em Silva (1993; 2006) e outras fontes, decidimos “entrevistá-la”² compondo uma interlocução muito próxima às das entrevistas que realizamos com nossos onze depoentes.

² A possibilidade de criar uma textualização a partir de uma entrevista fictícia, como é o caso, nos foi inspirada pelos trabalhos de Heloísa da Silva (2006) e Silva, Baraldi e Garnica (no prelo), por exemplo. Trata-se de aceitar que o depoente é um personagem – já que o sujeito é uma ficção: ele não pensa, não fala, não produz; ele é falado, pensado e produzido. Essa discussão, porém, não é detalhada neste nosso trabalho que apenas operacionaliza esses pressupostos, por exemplo, na textualização de dona Daura. Isso não implica, entretanto, que não seja necessário um esforço teórico para fundamentar e mobilizar essa estratégia como parte de uma investigação acadêmica. Este esforço, entretanto, não será realizado neste doutorado, nem apenas por esta pesquisadora, mas por um conjunto de investigadores, um grupo, que já tem dado passos consistentes nessa direção (como é o caso, por exemplo, dos dois artigos usados como inspiração para tentarmos essa empreitada).

Marta: Queremos que a senhora se apresente.

Profa. Daura: Sou Daura Santiago Rangel (dona Daura), nasci no dia 31 de outubro de 1908, na cidade de Monteiro³. Fazendo minhas “as palavras de Fernando Pessoa: ‘transcorreu tranquila [...] minha infância e boa foi minha educação’ [...] Aos seis anos já lia, escrevia e conhecia as quatro operações aritméticas, demonstrando aptidão para as Ciências exatas”⁴. Neste período, o professor Assis dava aulas particulares, mas me ensinou gratuitamente. Ainda com sete anos, contemplada com uma bolsa de estudos, fui para o Colégio Nossa Senhora das Neves⁵. Permaneci lá por dez anos, e em 1927, sendo a oradora da turma pioneira, concluí o Curso Normal naquela instituição.

Marta: Como se tornou professora de Matemática?

Profa. Daura: Em fevereiro 1928, fui a primeira dentre as candidatas licenciadas a ser contratada professora pública estadual para o ensino primário e lecionei em quase todos os Grupos Escolares de João Pessoa: D. Pedro II, Antônio Pessoa, Isabel Maria das Neves, Duarte da Silveira, Eptácio Pessoa e Tomás Mindello. Por minhas habilidades com a Matemática e com os procedimentos pedagógicos, em 1938⁶ fui nomeada para lecionar a cadeira de Matemática da Escola Normal da Paraíba⁷, na época localizada na Praça João Pessoa, onde hoje funciona o Tribunal de Justiça. A partir de 1939, fui nomeada para assumir a cadeira de Matemática no Liceu Paraibano, nos turnos diurnos e noturnos, disciplina que ensinei com esmero e carinho levando os alunos a apreciá-la. Ali no Liceu Paraibano lecionavam Matemática, juntamente comigo, os professores Kleber Cruz Marques e Walter Rabelo Pessoa da Costa – “a santíssima trindade dos professores de Matemática do velho Liceu Paraibano”⁸.

Marta: À época, como era ser professora, seu cotidiano na cidade, na escola, na sala de aula?

³ Monteiro – cidade da Borborema.

⁴ SILVA, 1993, p. 22; 2006, p. 24.

⁵ Colégio Nossa Senhoras das Neves, fundado em 1858, foi uma instituição tradicional em João Pessoa (PB). Encerrou suas atividades em 2002.

⁶ Há duas datas em Silva: 1838 (1993, p. 27; 2006, p. 32) e 1944 (p. 47) em texto da autora.

⁷ Em 1958 tal escola foi transferida para o Liceu Paraibano e lá permaneceu por oito anos.

⁸ SILVA, 1993, p. 52.

Profa. Daura: Dediquei-me “ao magistério público e ao particular, preparando, inclusive, alunos para exame de admissão ou qualquer outro tipo de concurso, porque o irrisório salário que percebia dos cofres públicos não [...] dava condições de sobrevivência”⁹. Mas, numa missão que exige uma dose imensa de paciência e amor, num exercício árduo e sublime, sempre procurei sanar as situações de indisciplina para melhor ensinar. Atentei ao proceder de outros nas suas aulas: “senão, é a aula expositiva que se torna monótona, cansativa; é a falta de segurança de quem apresenta o conteúdo, a instabilidade emocional [...]; a metodologia utilizada; enfim, é a ausência de motivação para as atividades de classe [...]”¹⁰. Levei sempre à tiracolo uma caixa de parafernália (como diziam os alunos) contendo cordões, compasso, esquadros, giz... Procurei, com tranquilidade e sem perder a oportunidade de sorrir, “ajustar as normas disciplinares aos caracteres e às diferenças individuais do aluno”¹¹. O índice de aprovação de meus alunos não era baixo. Por admirar o jovem dei-lhe sempre atenção e oportunidade de participar nas decisões que conduziriam o seu viver, tendo em conta que para transmitir e para orientar para a aprendizagem é mister que haja ordem. Assim, sempre procurei educar antes de instruir. Mesmo em caso de reincidência, lançando mão do meu poder de persuasão, sempre ofereci ao aluno uma nova oportunidade, mas minha sisudez às vezes era mal interpretada. Eu utilizava uma receita para o exercício consciente do magistério:

- ter prestígio entre os educandos, para que possamos ser admirados e queridos;
- saber o conteúdo com profundidade daquilo que ensinamos;
- dominar bem a metodologia que aplicamos;
- estabelecer o grau de dificuldade dos conteúdos para facilitar a aprendizagem;
- motivar o educando no trabalho que está sendo realizado, porque o aluno motivado é capaz de grandes realizações;
- ter claro os objetivos a se atingir. Se o professor não sabe o que quer, como os alunos o saberão? Um professor sem objetivo é como um navio sem rota;
- fazer valer sua própria disciplina. Ninguém se esforça em uma atividade se não acha que vale a pena o esforço;
- usar a imaginação para não cair na rotina;
- ver no conteúdo apenas um meio e não um fim em si mesmo;
- criar atividades extra-classe que complemente as atividades de classe;
- colocar-se como um orientador da atividade do aluno;
- fazer com que os alunos trabalhem com a sua orientação, para estudo, descobrimento e aprofundamento dos conteúdos apresentados;
- enfim, entrosar seu trabalho com os outros professores, pois todos visam a um fim comum¹².

⁹ SILVA, 2006, p. 33.

¹⁰ Idem, p. 45.

¹¹ Idem, p. 46.

¹² Idem, p. 59-60.

Em 1958, assumi a direção da Escola de Professores – atualmente, Instituto de Educação da Paraíba – onde, com alguma base nas teses e métodos de Anísio Teixeira, modifiquei a estrutura de funcionamento: cuidei da extinção do desnecessário vestibular; implantei o funcionamento da escola nos turnos da manhã e da tarde, sendo as tardes dedicadas às atividades práticas e artísticas; assegurei almoço de boa qualidade e a preço baixo para alunas que moravam distante; a cada ano apresentei ao governador uma relação com nomes das melhores alunas, solicitando a contratação delas. Em 1959, mudando o quadro histórico de uma função exercida apenas por homens, dando-me carta branca para a escolha de professores e funcionários, o governo do Dr. Pedro Moreno Gondim me nomeou diretora do Liceu Paraibano num momento de crise aguda, de greves. Sem interesse político ou amizade particular, o quadro de professores ficou composto de gregos e troianos – professores com capacitação para o trabalho e ex-alunos brilhantes que já se encontravam nas faculdades. Tinha a missão de estar à frente dessa instituição por oito dias e permaneci no cargo por oito anos com dedicação, zelo profissional e amor ao trabalho. O aluno pobre tinha prioridade para entrar naquela instituição e nomes paraibanos dos mais ilustres passaram pelo Liceu da época, “e se merecimento há, este merecimento não é meu e sim daqueles professores que foram mestres na mais perfeita acepção da palavra”¹³. Procurei ser franca e imparcial nas minhas atitudes ao administrar alunos professores e funcionários. Por preocupar-me com a formação integral dos estudantes, enquanto agentes de transformação da sociedade, eles carinhosamente me cognominaram de “mamãe Daura”, o que me fazia muito feliz. Além da docência de Matemática, exerci as duas direções concomitantemente. Mas mudou o governo e assumiu João Agripino Filho, que desmantelou toda a organização: acabou com o almoço das alunas da Escola de Professores, demitiu o dentista que atendia em dias marcados, acabou com as aulas de trabalhos manuais, pois cria o governador ser tudo isso supérfluo. E, no dia 10 de março de 1966 fui “destituída do cargo de Diretora dos dois maiores estabelecimentos da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, [...] por politicalha, destruindo [...] um trabalho educacional construído com amor, desprendimento e justiça”¹⁴. Vi um retrocesso, com o Liceu perdendo a credibilidade da juventude. Depois de demitida do cargo de diretora de ambas as instituições, ainda continuei lecionando Matemática no Instituto de Educação da Paraíba até me aposentar em 1974, tendo prestado 46 anos de serviços em prol da educação de

¹³ Idem, p. 37.

¹⁴ Idem, p. 48-49.

jovens. Depois me dediquei ao meu instituto “La Salle” fundado em 1968, ensinando Matemática e Português.

Mas o Liceu estava sob minha direção quando iniciou o período ditatorial e, sob a mira das autoridades de segurança, jipes e viaturas militares estacionavam próximos a ele “nas horas de maior movimento, numa pressão psicológica que não parecia ter fim”¹⁵. Em meados de Março de 1964 a apresentação da peça teatral “Os fuzis da senhora Carrar”, de Bertold Brecht provocou maior vigilância até que um jovem oficial em uniforme de campanha, com a pistola 45 atada à perna, entrou no colégio chegando até o meu gabinete e, sem pedir licença, falou duro, repreendendo-me, acusando-me de conivente com a situação decaída. Pus-me de pé e falei: “Está bem, tenente, o senhor tem a força e pode me dizer coisas assim, mas me esclareça só num ponto: quem, se não os senhores mesmos, se encontrava oferecendo cobertura ao presidente deposto, no famoso comício da Central do Brasil a treze de março passado?”¹⁶

Marta: Como se discutiam, à época, questões sobre o ensino de Matemática? Havia essas discussões?

Profa. Daura: Tive a oportunidade de discutir a educação em diversos ambientes: de 1955 a 1958 fui superintendente de Educação de Adultos quando representei o Estado da Paraíba no II Congresso de Educação no Rio de Janeiro (1958) e lá defendi o trabalho “Finalidades, formas e aspectos sociais da Educação”¹⁷; em julho de 1960 participei do Curso de Educação Social (UFPB); em janeiro de 1961 representei “o Estado da Paraíba como Participante Efetiva do III Simpósio de Orientação Educacional promovido pela ‘Coordenação do Ensino Secundário’ – C.A.D.E.S., em Recife/PE”¹⁸; de 1962 a 1966 fui membro do Conselho Estadual de Educação. Também colaborei com o jornal católico “A imprensa (1897-1968)”, que, numa atitude rara à época, sob a direção do padre Carlos Coelho, abriu espaço para as mulheres escreverem. Em consequência do diabetes tive uma perna amputada. Ainda assim, em momentos de alívio, escrevi três cartas: uma com sugestões para a implantação da reforma agrária no Brasil foi enviada ao Ministro da Agricultura, Senador Pedro Simon, que considerou minhas sugestões e respondeu-me com um telegrama; outra com sugestões para

¹⁵ Idem, p. 103.

¹⁶ Idem, p. 103.

¹⁷ “Finalidades, formas e aspectos sociais da Educação”, com prefácio do professor José Pedro Nicodemos, foi publicado pela Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba.

¹⁸ SILVA, 2006, p. 48.

mudanças no sistema educacional brasileiro foi enviada ao Ministro da Educação, Senador Marcos Maciel (ILUSTRAÇÃO 23); e outra ainda, que por se agravar o meu estado de saúde, não chegou às mãos do destinatário, Presidente José Sarney.

Marta: Segundo sua perspectiva, comente sobre as ações do governo, referente ao ensino secundário, à época em que a senhora atuava como professora.

Profa. Daura: “A escola brasileira necessita de toda a proteção do governo, principalmente que o governo prepare os elementos capazes para dirigir as escolas brasileiras. Dessa forma, estamos colhendo agora os erros do passado e é por isso que há na sociedade brasileira alguma coisa de temível. Aprendemos nos bancos escolares que o Brasil é imensamente rico. Não se compreende que este País que tem uma extensão continental, que não possui desertos, não possui vulcões, não sofre o horror do tremor de terra, não tem terras geladas, precise estar sempre às portas dos outros solicitando favores, quando tem o suficiente para nos bastar a nós mesmos. Como se pode compreender que um país como este não tenha resolvido nem ao menos o problema alimentar, que é problema fundamental de qualquer nação. Diz a sabedoria popular: ‘Saco vazio não se põe em pé’, então, nos falta tudo e, se não tomarmos uma medida urgente, não podemos saber que futuro nos espera porque somos uma Nação carcomida pelas dívidas e, principalmente, pela falta de entusiasmo, de amor ao País; todo mundo quer ser servido, mas não servir ao Brasil, então, sem esta alma, sem este espírito não se pode conseguir um futuro promissor. Está faltando entusiasmo, sentimento de patriotismo ao brasileiro. Eu vejo o futuro do Brasil com muita apreensão, não sei se estou vendo assim com pessimismo de velha, mas eu vejo com muita apreensão porque justamente não há esse entusiasmo, este amor ao País, este amor à causa. Não sei se surgirá algum fato novo que venha unir os brasileiros, que venha restabelecer a confiança que precisamos ter nas instituições porque o governo se impõe pelo funcionamento destas. Se elas têm apenas aparência de funcionamento, se elas não têm autenticidade, ninguém pode pedir conta aos outros, aos brasileiros a fé, que no dizer de Cristo, transporta montanhas. Esta fé é o que nos falta. / Vejo o magistério, embora existam algumas exceções, muito despreparado, e o é pela formação falha que vem recebendo. / O magistério não me trouxe mágoas em absoluto. Se me fosse dado quando eu desaparecer, quando cumprir a minha missão na terra, voltar novamente à vida, eu desejaria ser outra vez professora. / Aconselho à professora iniciante que abrace a

sua profissão com muito amor, muito senso de responsabilidade e ela terá na execução de seu trabalho a sua própria recompensa”¹⁹.

Marta: O que a senhora achou desse momento da entrevista?

Profa. Daura: Agrada-me o fato de fazer parte da história da educação paraibana. Em meio a homenagens, medalhas e títulos, sou lembrada por muitos que conviveram comigo e creio que há os que ouviram falar de mim. Fui professora e administradora, mas, mesmo com as falhas que cometi ao exercer esse sacerdócio, quero ser lembrada como educadora. Essa entrevista se presta a isso.

¹⁹ Idem, p. 39-40.

ILUSTRAÇÃO 23 – Carta da professora Daura ao Ministro da Educação

Carta nº 2

João Pessoa, 25 de junho de 1985

*"Exmo. Sr. Ministro da Educação
Senador Marcos Maciel*

Sr. Ministro - duas coisas me animam no momento que ousou dirigir-me a V. Exa.

A maneira como governou Pernambuco.

A circunstância muito gratificante para mim, de saber que a família de V. Exa. tem as suas raízes fincadas no rincão paraibano.

O espírito de renovação da Nova República vem reclamando do Governo muitas medidas que visem imprimir novas diretrizes para a educação brasileira.

Talvez se possa mesmo justificar a crise da sociedade brasileira pela anterioridade de um frágil sistema educacional. A escola nova destruiu as bases da escola tradicional, que era boa na sua época, sem construir os fundamentos da escola moderna.

Dizem que toda inovação traz regresso. Mas, agora, já se torna imprescindível rever o passado e imprimir novas diretrizes para o futuro. Não se trata de renovar programas, mas de promover uma urgente mudança de mentalidade.

Sinto-me com autoridade para reivindicar, pela experiência de 50 anos de magistério, exercendo a cadeira de Matemática do Lyceu Paraibano e da Escola de Formação de Professores, hem como a Direção destes dois estabelecimentos de ensino durante 08 anos, além de permanecer 03 anos como Superintendente da Campanha de Educação de Adultos e 04 anos no Conselho Estadual de Educação.

Há muitos anos, uma caravana de jornalistas franceses passava por Pernambuco. Em visita aos jornais da época, foram interrogados por jornalistas brasileiros que desejavam saber porque, na França, os gabinetes caíam com muita frequência e, apesar disso, a Nação permanecia de pé. Responderam que assim acontecia graças ao sólido sistema educacional francês. Daí podemos deduzir a influência que exerce em uma nação o seu sistema educacional.

Sem pretender argumentar com exceções que felizmente existem, falando em tese, chegamos à conclusão de que a escola brasileira não instrui, e muito menos, não educa. Falta-lhe autenticidade e nada se pode esperar de positivo numa instituição que menospreza a verdade. É público e notório que na maior parte das escolas brasileiras a "cola" campeia. A "cola" nada mais é que um

furto de conhecimentos, sem falar nos diplomas falsos. Por isso, não é de admirar que neste país tenha surgido uma plethora de LADRÕES, já que eles aprenderam na escola a mentir e a furtar. Pode parecer ao menos avisados que este processo seja de somenos importância, mas ele exerce um efeito nefasto no caráter do cidadão. Aquele que não tem escrúpulo de lançar mão de processos desonestos na realização de uma prova, também achará que não haverá mais tarde nenhum mal em falsificar um cheque ou documento. O caráter nada mais é que o hábito de praticar o bem.

Portanto, entendo que as diretrizes da educação nacional, neste momento de crise moral da sociedade, devem ser voltadas para a seguinte dualidade: formação intelectual e formação do caráter do educando.

Outro aspecto que merece revisão é o sistema de avaliação da aprendizagem. Antigamente, o estudante que não conseguisse notas suficientes para aprovação, estudava durante as férias e se submetia ao exame de 2ª época, de duas matérias apenas. Hoje, temos um processo exagerado de recuperação e de re-recuperação que torna o estudante preguiçoso e irresponsável. É voz corrente entre os estudantes: Por que vou estudar um ano inteiro se é bastante estudar 03 dias no fim do ano para me submeter à prova de recuperação? Não entendo como é possível recuperar em três dias o que não foi possível ser assimilado durante um ano inteiro! E, mesmo não conseguindo aprovação, vai prestar exame noutro estabelecimento que o submete a um outro exame e o aprova sumariamente. Diante disto, o professor desencantado o aprova de qualquer maneira.

Outro fator carente de atenção é o processo disciplinar. Por um erro de interpretação, confunde-se liberdade com licenciosidade. DISCIPLINA é sinônimo de ORDEM e a ORDEM é uma coisa que beneficia todos. O lema de nossa bandeira é ORDEM E PROGRESSO. Prioritariamente ORDEM com o qual se atinge o PROGRESSO. Não há exemplo de um país que tenha progredido num ambiente de desordem. Quando me refiro à DISCIPLINA, não a interpreto como forma de coação ou subserviência, mas como compreensão de deveres. Antigamente, exigia-se que a criança mantivesse nas aulas uma postura correta. Hoje, por um erro de interpretação, tolera-se que o estudante fique à vontade. Conseqüentemente, observam-se com freqüência deformação da coluna vertebral na fase de crescimento, quando a criança é modável como cera. O mau exemplo vem mesmo de alguns professores que dão aulas sentados em cima da cátedra, mal vestidos, com sandálias japonesas etc. A criança tem no mestre o seu espelho e todo professor deve ser obrigatoriamente, UM GUIA DE CONDUCTA e UM MESTRE DE MORAL, para que se expresse, como bem o disse José Américo de Almeida: "O PROFESSOR É UMA VOZ DE ECOS INFINITOS".

Tudo isto é consequência do abandono e do menosprezo a que foi relegada

a profissão do magistério. Conheço casos em que alguém, procurando emprego, dirigia-se ao GOVERNADOR nestes termos: QUALQUER COISA ME SERVE, ATÉ MESMO, O LUGAR DE PROFESSOR. E assim foram introduzidas no magistério, por exploração política, pessoas sem qualquer qualificação, desfigurando aquela dignidade inerente à profissão. O tempo vai correndo e tais "Mestres" vão adquirindo direitos e estabilidade. Daí a necessidade de revitalizar os INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO e as ESCOLAS NORMAIS. Dir-se-ia que o futuro de uma nação está nas mãos do MESTRE-ESCOLA, porque ele recebe a criança na fase mais tenra quando as impressões são indelévels. Este processo de revitalização se faz mister até mesmo nas UNIVERSIDADES, como veremos oportunamente.

Outro aspecto inerente à ORDEM, registra-se na conservação do prédio e do material escolar. Frequentemente verifica-se que o GOVERNO gasta consideráveis somas na restauração dos prédios e do material escolar, superiores às das construção. Dentro de pouco tempo, tem-se a impressão de que uma horda de VÂNDALOS invadiu o ambiente, destruindo tudo. Todos estes detalhes estão implícitos no fator EDUCAÇÃO. O mestre pela formação de seu caráter, através do conhecimento que recebeu, é o FIADOR da escola. Dir-se-ia: CADA ESCOLA É O QUE FOREM SEU DIRETOR E SEUS MESTRES. O ambiente escolar, pela ordem e pelas condições de funcionamento, forma os hábitos que vão nortear mais tarde a vida profissional. As falhas oriundas da educação transformam o educador num mercenário. Ele permanece no cargo, como se diz vulgarmente, enquanto passa uma chuva. Ao primeiro aceno, para uma situação melhor, abandona aquela profissão, que não oferece estabilidade nem um mínimo de conforto. Enquanto não se der ao professor formação consigna e uma remuneração justa e decente, teremos eternamente professores em trânsito com real desgaste para a sociedade. Resumindo: A causa de todos os nossos males reside no frágil e inconsistente SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.

No que tange à Universidade, a crise é impressionante. Em primeiro lugar, seria necessário e imprescindível que se fizesse uma sindicância com o Ministério da Saúde para constatar o surto de doenças venéreas que vem atingindo o ambiente universitário, exigindo uma medida urgente e constante. Até pouco tempo a formação religiosa das famílias constituía um freio para conter os exageros dos impulsos sexuais. Atualmente, a liberdade excessiva, sem o freio da religião, leva a desvarios lamentáveis. O estudante, sem meios para um tratamento adequado e envergonhado pela natureza aviltante da situação, esconde os sintomas que aparentemente desaparecem para explodir mais tarde levando a conseqüências irremediáveis.

Quanto à parte intelectual, seria importante uma revisão no setor de

LETRAS. O estudo do VERNÁCULO é extremamente deficiente. Mantenho um pequeno colégio de 1ª grau e luto com dificuldade para prover a cadeira de Português. Anualmente, a Universidade joga na sociedade um número de pessoas formadas que vêm saturar o mercado de trabalho sem a devida qualificação.

Seria mais prático aumentar o número de Escolas Técnicas, que habilitariam o educando ao exercício das profissões mais reclamadas pela sociedade. Há muitos anos, estas escolas funcionam somente na capital de cada Estado. Seria de bom alvitre que em cada unidade da Federação se instalasse mais uma Escola Técnica na cidade mais importante do interior com currículo especificamente rural. Na Paraíba, por exemplo, esta escola deveria ser instalada na cidade de Campina Grande.

A Nova República vem dispensando grande atenção ao problema da Reforma Agrária, cuja execução é motivo de grande preocupação para o Governo. Pelo que se observa, a tarefa não vai ser fácil. O mais importante não será desenvolver a Agricultura, mas criar no brasileiro uma mentalidade agrícola o que só é possível através de escolas profissionalizantes para o campo. Sobre este assunto, tomei a liberdade de expor detalhadamente um plano junto ao Exmo. Sr. Ministro de Agricultura. Permita-me V. Exa. que lhe ofereça uma cópia do plano em apreço para melhor apreciação.

Voltamo-nos, agora, para o caso do menor delinquente. Todos nós sabemos que a delinquência juvenil é mais uma consequência da miséria em que se debate uma parcela considerável da população brasileira. É inconcebível que até hoje não se tenha resolvido, num país de dimensão continental, o problema básico de qualquer nação, qual seja o da alimentação.

Atrevo-me a afirmar que o melhor processo seria tentar recuperar esta juventude transviada das grandes cidades através do esporte. No campo de Educação Física, o jovem torna-se muito mais transparente aos olhos do educador do que na sala de aula. De um modo geral, o jovem gosta de esporte e como tal, sente-se atraído por ele. Daí por diante, a tarefa torna-se muito mais fácil para conquistá-lo.

O processo exigiria a construção de grandes centros de Educação Física com livre acesso para o educando. Além do preparo físico, o jovem deveria encontrar alimentação farta e saudável que constituísse para o menor carente mais um motivo de atração. Conquistada a confiança, tornar-se-ia muito mais fácil implantar o processo de recuperação.

A tarefa exige paciência, perseverança, perspicácia e, sobretudo, senso de justiça.

Sr. Ministro - Não me sinto impelida por qualquer interesse que não seja o de contribuir com a minha experiência para uma melhor solução do problema

educacional de nossa Pátria.

À semelhança do semeador do Evangelho, venho trazer-lhe a contribuição da minha sementeira. A colheita será conseguida CEM POR UM, já que o campo será fecundado pelo fermento de sua privilegiada e invulgar inteligência e pelo entusiasmo de bom brasileiro e patriota que o é.

Relembremos com muita emoção e propriedade as palavras do grande estadista Getúlio Vargas: "TODO O NOSSO ESFORÇO DEVE SER DIRIGIDO NO SENTIDO DE EDUCAR A JUVENTUDE E PREPARÁ-LA PARA O FUTURO."

Muito agradecida ficaria se lhe merecesse tomar conhecimento desta despretensiosa colaboração, bem como de ser cientificada.

*De. V. Exa. leal servidora,
DAURA SANTIAGO RANGEL*

Professora

*Rua Des. Souto Maior, 216, Tambiã
João Pessoa - PB*

Fone: (083) 221-5929."

4. ANÁLISE

Mesmo que, num movimento constante, o procedimento analítico faça parte de todo processo investigativo, procuramos, num determinado momento, estabelecer umas e outras maneiras que sistematizassem, aos nossos olhos, as informações contidas nas textualizações de cada professor-colaborador. Elaboramos uma tabela com temas comuns; uma tabela com temas singulares, uma tabela com um resumo de cada entrevista, mas desistimos de tudo isto. Partindo das textualizações, decidimos então começar constituindo um relato dos relatos e, à medida que os motivos em cada entrevista foram sugerindo diversos temas, nos detivemos às semelhanças e às singularidades que, quanto àquele tema, se evidenciaram, buscando o apoio na literatura disponível. Com o aprofundamento das leituras – quando o prazer de ler e escrever é tolhido pela obrigação de ler e escrever – a busca tornou-se menos árdua. Com frequência nos vem à mente um direcionamento de o quê encontrar e onde encontrar. Embora trabalhoso, foi assim que prosseguimos na análise. Também, nessa direção, foi relevante cada contribuição advinda das discussões nos grupos e/ou das conversas particulares com nossos pares. O ambiente no qual nos constituímos pesquisadores é propício a tal interatividade.

Desse modo, tencionando “acertar no contar”, contamos aqui o que ouvimos das coisas que nos falaram os professores entrevistados, coisas vividas na formação e na prática docente que nos foram relatadas, coisas guardadas no giro da memória, narramos o que agora segue

4.1. Um lugar

Nordeste: mesmo se tratando de um dos pontos colaterais (NE) indicados na rosa dos ventos, no Brasil, o vocábulo está diretamente ligado a uma região territorial (N.E.). Nem sempre foi assim, mas atualmente essa região é formada por nove estados (ILUSTRAÇÃO 23) e a gente que nela vive – o nordestino, usufruindo um clima ardente e quente ou temperado e doce –, apenas vivia. Em contraposição à gente da região Sul, esse Nordeste passou a ser crivado por estereótipos e mitos, ao fim da década de 1910 (RAGO, 2011).

ILUSTRAÇÃO 24 - Mapa da Região Nordeste do Brasil.



FONTE: IBGE¹: http://www.ibge.gov.br/7a12/mapas/brasil/regiao_nordeste.pdf.

Elegemos na literatura investigada o que, dentro do nosso interesse, apoiasse nossas afirmações. Assim é que, questionando o infortúnio provocado pela monocultura da cana-de-açúcar, com a instalação de usinas latifundiárias e escravocratas, e traçando a

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

singularidade do Nordeste e de seus habitantes no seu jeito de ser e de fazer, Gilberto Freyre (2004, p. 37) diz que essa região “foi, por algum tempo, o centro da civilização brasileira”. Mas, entre descontinuidades, permanências e generalizações, circunstancialmente, e sem a nítida percepção da ruptura, mudanças foram ocorrendo em direção à decadência da economia nordestina e à ascensão da economia sulista, provocando uma disparidade entre as regiões que se acentuou gradativamente. A partir da Primeira Guerra Mundial foi notório o crescimento industrial de São Paulo e do Rio de Janeiro e, nos nordestes que despontaram nessa dinâmica rota Nordeste-Sul, surge o migrante:

O Sul torna-se, principalmente a partir da década de quarenta, a miragem de uma vida melhor para estes homens pobres, já que o processo de decadência da economia nordestina só se acentuava, ao mesmo tempo que persistiam as relações tradicionais de poder aí imperante.

A melhoria dos transportes e dos meios de comunicação [...] torna as notícias das oportunidades do Sul [...] um estímulo crescente para a migração [até festejada como um fator de integração nacional]. [...] As grandes cidades do Sul seriam enfim o lugar onde se gestaria a cultura nacional de há muito perseguida (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.172).

Assim, com um gosto de esperança na busca de novos horizontes e o paladar amargo pelo abandono de sua terra, muitos nordestinos debandaram rumo ao Sul brasileiro onde, ainda hoje, se acalenta a ideia de ser o Nordeste meramente uma região de área sedenta e implacável, um deserto árido e triste. Além da migração, outras características juntam-se para dizer do Nordeste e do nordestino, todas, usualmente, mais predominantemente negativas, como o cangaço, as doenças, a miséria, a ignorância, o servilismo, a violência, lugar de sofrimento e terra sem lei. Tais imagens se presentificam numa diversidade de obras, estilos e autores nas mais diferentes épocas (Euclides Rodrigues da Cunha, 1866-1909; José Américo de Almeida, 1887-1980; Graciliano Ramos de Oliveira, 1892-1953; Gilberto de Mello Freyre, 1900-1987; José Lins do Rego Cavalcanti, 1901-1957; Carlos Drummond de Andrade, 1902-1987; Raquel de Queiroz, 1910-2003; Luiz Gonzaga do Nascimento, 1912-1989; João Cabral de Mello Neto, 1920-1999; Celso Monteiro Furtado, 1920-2004; Ariano Vilar Suassuna, 1927-; entre outros). Como exemplo, temos a irreverente, crítica e bem humorada poesia “Prece do brasileiro” de Carlos Drummond de Andrade (2001, p. 20): anos 1970, o brasileiro ligado no futebol no México e o sertão nordestino enfrentando uma seca assoladora, e eis que surge a súplica:

*Meu Deus,
só me lembro de vós para pedir,
mas de qualquer modo sempre é uma lembrança.
Desculpai vosso filho, que se veste*

*de humildade e esperança
e vos suplica: Olhai para o Nordeste
onde há fome, Senhor, e desespero
rodando nas estradas
entre esqueletos de animais.*

*Em Iguatu, Parambu, Baturité,
Tauá
(vogais tão fortes não chegam até vós?)
vede as espectrais
procissões de braços estendidos,
assaltos, sobressaltos, armazéns
arrombados e – o que é pior – não tinham nada.
Fazei, Senhor, chover a chuva boa,
aquela que, florindo e re florindo, soa
qual cantata de Bach em vossa glória
e dá vida ao boi, ao bode, à erva seca,
ao pobre sertanejo destruído
no que tem de mais doce e mais cruel:
a terra estorricada sempre amada.*

*Fazei chover, Senhor, e já! numa certa
ordem às nuvens. Ou desobedecem
a vosso mando, as revoltosas? Fosse eu Vieira
(o padre) e vos diria, malcriado,
muitas e boas... mas sou vosso fã
omisso, pecador, bem brasileiro.
Comigo é na macia, no veludo/lã
e matreiro, rogo, não
ao Senhor Deus dos Exércitos (Deus me livre)
mas ao Deus que Bandeira, com carinho
botou em verso: “meu Jesus Cristinho”.
E mudo até o tratamento: por que vós,
tão gravata-e-colarinho, tão
vossa excelência?
O você comunica muito mais
e se agora o trato de você,
ficamos perto, vamos papeando
como dois camaradas bem legais,
um, puro; o outro, aquela coisa,
quase que maldito
mas amizade é isso mesmo: salta
o vale, o muro, o abismo do infinito.
Meu querido Jesus, que é que há?
Faz sentido deixar o Ceará
sofrer em ciclo a mesma eterna pena?*

*E você me responde suavemente:
Escute, meu cronista e meu cristão:
essa cantiga é antiga
e de tão velha não entoa não.
Você tem a Sudene abrindo frentes
de trabalho de emergência, antes fechadas.
Tem a ONU, que manda toneladas
de pacotes à espera de haver fome.
Tudo está preparado para a cena
dolorosamente repetida
no mesmo palco. O mesmo drama, toda vida.*

No entanto, você sabe,

*você lê os jornais, vai ao cinema,
até um livro de vez em quando lê
se o Busaid não criar problema:
Em Israel, minha primeira pátria
(a segunda é a Bahia)
desertos se transformam em jardins
em pomares, em fontes, em riquezas.
E não é por milagre:
obra do homem e da tecnologia.
Você, meu brasileiro,
não acha que já é tempo de aprender
e de atender àquela brava gente
fugindo à caridade de ocasião
e ao vício de esperar tudo da oração?*

*Jesus disse e sorriu. Fiquei calado.
Fiquei, confesso, muito encabulado,
mas pedir, pedir sempre ao bom amigo
é balda que carrego aqui comigo.
Disfarcei e sorri. Pois é, meu caro.
Vamos mudar de assunto. Eu ia lhe falar
noutro caso, mais sério, mais urgente.*

*Escute aqui, ó irmãozinho.
Meu coração, agora, tá no México
batendo pelos músculos de Gérson,
a unha de Tostão, a ronha de Pelé,
a cuca de Zagalo, a calma de Leão
e tudo mais que liga o meu país
e uma bola no campo e uma taça de ouro.
Dê um jeito, meu velho, e faça que essa taça
sem milagre ou com ele nos pertença
para sempre, assim seja... Do contrário
ficará a Nação tão malincônica,
tão roubada em seu sonho e seu ardor
que nem sei como feche a minha crônica.*

Nesse diálogo de um humano com um divino é descrito um nordeste que ciclicamente serve a propósitos políticos, pois, favorecendo a caridade de ocasião, focada no assistencialismo, esperam a calamidade para, sem plano e sem rumo, “socorrer” o Nordeste. Socorro que, “na absoluta ausência de políticas de combate a desigualdade regional” (ZAIDAN FILHO, 2003, p. 45), mais reproduz essa desigualdade que a elimina. Temos outro exemplo que – como uma carta escrita ao governo federal pelo nordestino ferido em seu orgulho e dignidade, num contraste entre a subordinação e a denúncia da “inoperância do poder político no combate à seca, exigindo medidas práticas para a sobrevivência do sertanejo” (SANTOS, 2004, p. 109) – cuidadosamente critica a política do favorecimento. Trata-se da toada “Vozes da Seca” (DOMINIQUE, 1996, p. 188 e 190; SANTOS, 2004, p. 108-109) de 1953, uma das músicas de protesto de Luiz Gonzaga em parceria com Zé Dantas:

Seu doutô os nordestino

Têm muita gratidão
Pelo auxílio dos sulistas
Nessa seca do sertão

Mas doutô uma esmola
A um homem que é são
Ou lhe mata de vergonha
Ou vicia o cidadão

É por isso que pedimos
Proteção à vosmice
Homi por nós escoído
Para as rédeas do poder

Pois doutô, dos vinte estados
Temos oito sem chover
Veja bem, quase a metade
Do Brasil tá sem comer

Dê serviço a nosso povo,
Encha os rios de barragem
Dê comida a preço bão
Não esqueça a açudagem

Livre assim nós da esmola,
Que no fim dessa estiagem
Lhe pagamo inté os jurus
Sem gastar nossa coragem

Se o doutô fizer assim
Salva o povo do sertão
Quando um dia a chuva vim
Que riqueza pra nação

Nunca mais nós pensa em seca,
Vai dar tudo neste chão
Como vê nosso destino
Mecê tem na vossa mão
Mecê tem na vossa mão

Sobre a relevância manifestada nesses versos, numa apresentação realizada em 1981, Luiz Gonzaga ressalta:

- Eu e Zédantas protestamos, e gritamos bem alto [...] (canta a 1ª estrofe da música) [...].
- Um deputado do povo bradou do Parlamento Nacional: “Senhor presidente este baião de Gonzaga e Zédantas vale mais do que cem discursos, e tenho dito!”.
- E agora, eu louvo, bem alto o nome daquele que criou a Sudene – Obrigado Juscelino (SANTOS, 2004, p. 112).

Como “Nordeste”, de Freyre (2004), a música de Luiz Gonzaga, que fala e canta em nome dessa região, esmerando intensamente no sotaque particular que lhe é consagrado, se dirigiu, “sobretudo, ao migrante nordestino radicado no Sul do país e ao público das capitais nordestinas que podia consumir discos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.175),

numa época em que o rádio, veículo de comunicação de massas – encurtando as distâncias e diferenças entre as regiões brasileiras, produzindo e divulgando uma cultura e uma integração nacional –, acolheu o nascer, favoreceu o desenvolvimento e dispersou o que foi chamado de Música Popular Brasileira (MPB), num “momento em que a preocupação com o nacional e com o popular passa a redefinir toda a produção cultural e artística (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 173)”.

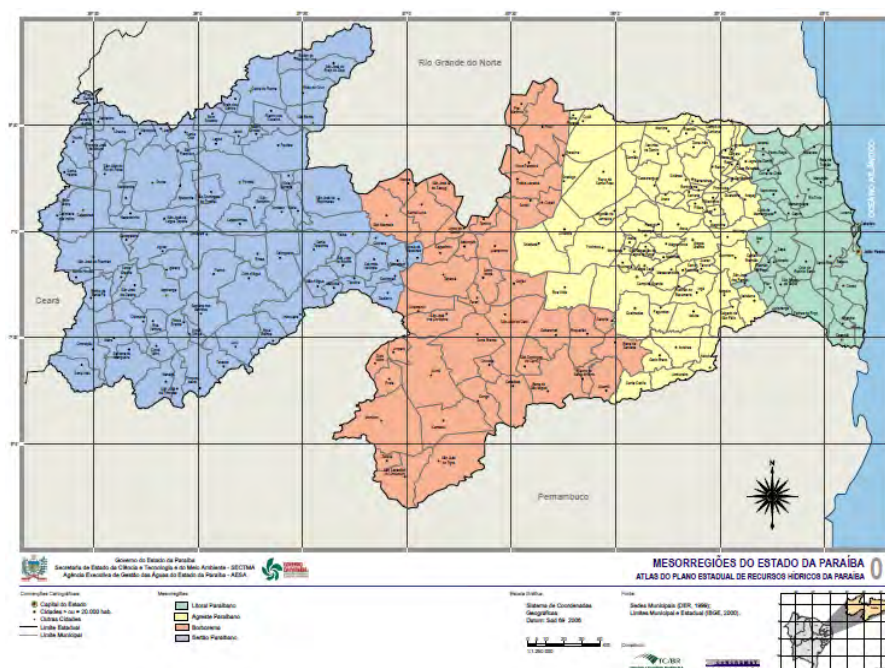
Também, com propósito de conter o aprofundamento das chocantes desigualdades regionais e atento às peculiaridades do vasto território brasileiro – onde, sertão a dentro, enfrentando a seca, sobreviver é uma questão igualitária para bichos e homens –, sob resistência política, o paraibano Celso Furtado² esteve à frente da criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), citada anteriormente na “Prece do brasileiro” de Drummond. E nos dizeres de Celso Furtado (1999, p. 81) temos: “A partir dos anos 60, como responsável pela política de desenvolvimento do Nordeste, percebi que os problemas mais graves não são os de natureza econômica, e sim social, ligados às estruturas de poder”. Com uma política de desenvolvimento econômico para uma região que também padece com as cheias provocadas por densas chuvas, Furtado se manteve nesse órgão governamental até o golpe militar de 1964.

No entanto, é importante ressaltar que, em meio aos contrastes regionais, esse mesmo Nordeste é habitado por uma gente encantadora, dócil, generosa, hospitaleira, alegre, gentil, dada a cantorias e conhecida como capaz de passar e ultrapassar as intempéries que lhes sobrevém, sem muito diferir da gente de outras regiões brasileiras. Nessa terra não uniforme, constituída a partir de uma batalha entre o que se vê e o que se diz (favorável ou contra), compondo um amálgama que caracteriza a região, há multiplicidades e diferenças individuais marcantes. Dessa forma, encontramos ali não uma cultura regional nordestina, mas, vários nordestes nascidos em momentos vicejantes ou de perigo. Dentre as semelhanças que supostamente fixam fronteiras – trata-se também de uma terra de festejos –, essa gente rende louvores aos tantos santos que reverencia, preservando ritos, rituais, culinária, relações sociais, fatos e contos locais. Muitos vultos literários e artísticos dali se ergueram a fim de constituir o todo da cultura brasileira. Romances que brotam dessa região contam de

² “Celso Furtado nasceu em 1920, na Paraíba [faleceu em 2004, Rio de Janeiro]. Formou-se em Direito pela Universidade do Brasil, fez Doutorado em Economia pela Universidade de Paris – Sorbonne e pós-doutoramento em Cambridge, na Inglaterra. Foi ministro do Planejamento, no governo João Goulart, e, ao retornar do exílio, ministro da Cultura. É membro da Academia Brasileira de Letras” (FURTADO, 1999, “orelha” do livro).

aventuras, amores, mistérios, traições, conflitos, amizades, dores, dominações e superações. E entre danças, folguedos e gêneros musicais extraídos da cantoria lúdica ou religiosa, é o berço do baião, da toada, do xote, do xamego, do xaxado e de suas ramificações (DOMINIQUE, 1996; ZAIDAN FILHO, 2003; FREYRE, 2004; SANTOS, 2004; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011). Na constituição dessa nação que é o Brasil, tão homogêneo e tão diverso, encontra-se esse nordeste cultural, social, político e geográfico e, nele, o estado da Paraíba (ILUSTRAÇÃO 24).

ILUSTRAÇÃO 25 - Mapa do estado da Paraíba com as quatro mesorregiões na região Nordeste.



FONTE: AESA³: <http://www.aesa.pb.gov.br/perh/pdf/mapas.pdf>.

Nesse estado encontra-se a sua capital. “Porto do Sol”, “JP”, “Jampa”, “Cidade Jardim”, “Cidade Verde”, “Capital das Acácias”, “Extremo Oriental”, cidade brasileira onde o sol nasce primeiro, com clima agradável por contar com “mais de sete quilômetros quadrados de floresta por habitante” (ÍNDIGO; BRANDÃO; BLANC, 2007, p. 10), com vários monumentos de arquitetura e arte barroca: João Pessoa (ILUSTRAÇÃO 25), fundada em 1585 com o nome de Nossa Senhora das Neves, é um dos lugares de onde falamos nessa investigação.

³ Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba (AESAs).

ILUSTRAÇÃO 26 - Mapa do estado da Paraíba com destaque para sua capital.



FONTE: UFPB⁴: <http://www.agencia.ufpb.br/mapas/joaopessoa/joaopessoa.html>.

João Pessoa é uma cidade que, como muitas outras, guarda parte da história do desenvolvimento da educação brasileira. Em particular, nosso trabalho tratará, nessa cidade, das cercanias da década de 1960, anos caracterizados por grandes mudanças no sistema educacional brasileiro.

4.2. Um tempo

Para Buffa e Nosella (2001, p. 117), “as questões pedagógicas e políticas nunca estiveram tão ligadas como no início dos anos 60”. Um exemplo disso está na mobilização das massas com respeito ao direito de voto e à necessidade de alfabetização, época em que cerca de 50% da população brasileira era analfabeta. Portanto, num clima político-ideológico, “Intelectuais, políticos e estudantes envolvidos com movimentos de educação e cultura popular da época visavam à conscientização do povo para sua ativa participação na vida política do país” (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 118). Segundo Dias (2007), as décadas de 1960 e 1970 também se destacaram com relação à História da Matemática em âmbito mundial.

Cada década do século XX tem seus encantos e desencantos. No entanto, o panorama histórico nos mostra que a de 1960 foi de extrema efervescência, pois testemunhou uma sequência notável de acontecimentos e, dentre esses, muitos ou inauguraram, ou deram continuidade, ou consolidaram mudanças ditas radicais – e por que não dizer, paradigmáticas?

⁴ Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

– já despontadas em diversos segmentos da sociedade no Brasil e no Mundo. A historiografia brasileira tem registrado que muitos destes acontecimentos foram marcados por manifestações inconformistas (pinturas, poesias, peças teatrais, filmes, músicas, reportagens, charges, protestos estudantis, greves etc.), críticas à sociedade de consumo, prisões, exílios, desaparecimentos, mortes, enfim, crivados pelo pânico e a brutal repressão política ditatorial que levou pessoas à clandestinidade. O poema “Véspera” de Manoel de Andrade (2009), cujos trechos vêm a seguir, nos avizinha do lamento dos que viveram e se envolveram politicamente durante essa década.

[...]
 Nossas canções silenciadas
 nossos sonhos escondidos
 nossas vidas patrulhadas
 nossos punhos algemados
 nossas almas devassadas.
 [...]
 E eis porque esse canto já nasce amordaçado
 porque surge no limiar do pânico.
 Meu testemunho é hoje um grito clandestino
 meus versos não conhecem a luz da liberdade
 nascem iluminados pelo archote da esperança
 para se esconderem na silenciosa penumbra das gavetas.
 [...]
 Nesta agonia...
 neste abismo de incertezas...
 abre-se o itinerário clandestino dos meus passos.
 De todos os caminhos
 resta-me uma rota de fuga, outras fronteiras e um destino.
 Das trincheiras escavadas e dos meus sonhos,
 restou uma bandeira escondida no sacrário da alma
 e no coração...
 um passaporte chamado... liberdade.

Manoel de Andrade teve sua liberdade ameaçada por ter escrito e divulgado outro poema, “Saudação a Che Guevara”, logo após a morte do guerrilheiro. Foi imprescindível fugir. Podemos lançar mão das palavras de Maria Helena Simões Paes (2002, p. 8) e dizer: “Talvez por aí entendam-se os vários termos usados para indicar algumas das faces dos anos 60: a década da rebelião, da contestação, da *imaginação*”.

O regime militar estabelecido no Brasil estendeu-se de 1964 até 1985, mas a época que se impõe como a ponta de um *iceberg*, como diria Alfredo Bosi (1992), é a década de 1960. Esta nos traz à lembrança o estigma da Ditadura, uma das memórias da sociedade que repousa “em sinais inequívocos, sempre iguais a si mesmos [que são as datas com sua força e resistência nos fazendo] [...] vislumbrar no opaco dos tempos os vultos das

personagens e as órbitas desenhadas pelas suas ações” (p. 19). As décadas de 1970 e 1980, mesmo compreendendo a maior parte de todo o período ditatorial, não carregam esse estigma tão pesado.

Nossos entrevistados viveram essa época difícil e seus relatos, enriquecendo a literatura de que dispomos, tiveram em conta as tantas personagens que fizeram parte do ensino de Matemática no que hoje denominamos ensino médio, nos idos anos de 1960, na cidade de João Pessoa (PB). Mesmo evidenciando seus feitos individuais, nos fizeram entender que desenvolveram um trabalho colaborativo, um se refere a outro e outro se refere a um. E, pela proximidade das atividades que realizaram – todos envolvidos com a escola e com a docência –, foi possível também a nós nos identificarmos com as práticas que relatavam: todos nos sentimos sendo parte daquele contexto. Nem eles são únicos, nem nós o somos. Houve uma compensação, um escambo de interesses, um instaurar de cumplicidades. Pouco a pouco, aqueles de quem jamais tínhamos ouvido falar, pois só foram postos a descoberto naquele sistema de rede, revelaram-se como se com eles desfrutássemos de uma amizade profunda e antiga.

Para prosseguir comentando sobre o desenvolvimento desta pesquisa, detalharemos um pouco as características dos professores-colaboradores, o que favoreceu, pensamos, a compreensão geral da composição do quadro de entrevistados.

O primeiro desses foi o professor Martinho. Este mencionou a participação do professor Ceciliano e do professor Yvon em iniciativas governamentais em prol do ensino secundário, tais como: Colégio Universitário, Projeto PREMEN⁵ e outros projetos para capacitar professores. O professor Espedito confirmou essa indicação, nos orientando como contatá-los e destacando que “Eles eram os discípulos mais ligados ao professor Kleber Marques que foi ‘o fundador’ da Matemática Moderna aqui e foram eles dois que nos

⁵ Tendo em consideração que para aprimorar o ensino médio, no nível ginasial deveria se estimular o aumento do número de escolas polivalentes, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) foi aprovado no Decreto nº 63.914 (26/12/1968) “com o objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio” (Art. 1º). Este foi absorvido pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), “criado com o objetivo de aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil” (Art. 1º do Decreto nº 70.067 de 26/1/1972). Firmando-se em decretos anteriores, o PREMEN foi instituído como um “mecanismo especial de natureza transitória” (Art. 3º). Vinculado à Secretaria Geral do Ministério de Educação e Cultura, e prestando contas ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Pela abrangência do seu objetivo, convênios foram firmados entre os estados e outros órgãos a fim de desenvolverem diversos projetos educacionais emergenciais: construção de escolas, cursos de formação ou “treinamento” de professores, cursos para diversos profissionais da educação, criação de bibliotecas, implantação de televisão educativa etc. (BRASIL, 1968, 1972a, 1975).

transmitiram mais os conhecimentos da Matemática Moderna, viu?”. Um destaque foi dado ao professor Kleber e a esses dois, Ceciliano e Yvon. Outro nome lembrado pelo professor Espedito foi o do professor José Soares.

Tivemos o privilégio do cuidado dos depoentes em facilitar nosso encontro com outro professor durante conversas pós-entrevista: professor Andrade desdobrou-se na procura do telefone e endereço do professor Pimentel; professor Ceciliano, após ir conosco até a casa de praia do professor Yvon, sem encontrá-lo, agendou nosso encontro com este por telefone, e, posteriormente, também nos forneceu os números de telefone para encontrarmos o professor Viana e o professor Carlos, bem como facilitou nosso contato com setores na UFPB nos quais seria possível obter melhores informações; professor Yvon procurou em sua agenda o número do professor José Soares e, na mesma ocasião, fez uma ligação que possibilitou marcar o lugar e o horário da entrevista. Assim foi: um conduzindo a outro.

De início traçamos um perfil dos que seriam entrevistados: professores que durante os anos de 1960 tivessem ensinado Matemática para as séries finais do ensino secundário na cidade de João Pessoa, na Paraíba. No entanto, no decorrer das entrevistas, outros interesses se tornaram atrativos, em particular, professores que nessa década constituíram um grupo voltado para o desenvolvimento desse nível de ensino. Ao final, esse grupo todo foi composto por onze interlocutores que estiveram prontos a colaborar com as nossas intenções. Interessante é perceber, na fala desses, o cuidado de cada um em atender às nossas intenções, por exemplo: “[...] mas o que importa pra você é Matemática” (Prof. Espedito); “[...] é isso que a senhora busca, não é? Não se preocupar tanto com o conteúdo, mas se preocupar com a arte de lidar com o ensino, de lidar com o aluno, de lidar com a disciplina que ele optou, ou coisa desse tipo, não é?” (Prof. J. Soares de Andrade).

Pela maleabilidade que o tempo manifesta nos relatos, os discursos transpuseram a barreira das décadas e o ontem foi narrado, hoje, como se vivido há poucos instantes. Os relatos trouxeram à tona, com uma visão a partir de pressupostos do presente, o que estava constituído e se constituindo em suas memórias. Nesses relatos, um detalhe atrai nossa atenção. Não buscamos saber de nossos interlocutores a respeito do golpe militar de 1964 – que desencadeou o regime odioso, a época violenta, a Ditadura –, mas ele surgiu. Veio à tona

no decorrer de algumas entrevistas como um marco do tempo, um ponto zero, uma datação já propriamente inserida no contexto histórico brasileiro (RICEUR, 2007⁶):

[...] depois da Revolução houve a grande reestruturação e a 5.692 [...] fui fazer um curso [...] obrigatório naquele tempo. O Ministério de Educação em convênio com o Exército ministrava [...] A gente chamava Seção Técnica de Ensino. Era a maneira como o Exército ensinava lá nos centros de estudo deles. [...] lá no Rio de Janeiro, no Leme, [...] valeu como um trunfo junto ao Ministério nós termos essa formação. Era a época da Revolução e a gente, como preparados pela Revolução, tínhamos muito aceite (Prof. Espedito).

Eu estava no segundo ano de engenharia, 1963, deixe ver... 7, 6, 5, 4, 3. Não, janeiro de 64. Às vésperas da revolução. Em março estourou a revolução. [...] Isso foi depois da revolução (Prof. Ceciliano).

Era muito difícil ser professor da universidade em 1968, porque o aluno queria fazer uma revolução e o professor aqui queria dar aula, né? Eles podiam fazer a revolução deles, mas a minha função era dar aula [...] eles ali estavam num curso de formação, atividade política podiam desenvolver, mas naquela hora da aula, não podia ser uma aula de outros conhecimentos que não da matéria (Prof. Yvon).

Os professores Expedito e Yvon nos remetem à vigilância e sujeição servil, falam dos mandos ditatoriais endossando a marcação de um ponto zero no tempo. Quanto a isso, outros colaboradores deixam subentendido um evento, uma temporalidade, por exemplo: “[...] a SUDENE deixou de colaborar com a educação. Não sei por qual motivo, parece que mudou o superintendente aí parou o processo de auxílio à educação. A coisa degingolou e foi tempo também que mudaram as coisas todas no Brasil todo, foi tudo mudando, aí...” (Prof. Carlos). Enquanto outros preferiram comentar especificamente sobre o assunto quando se certificaram de que a entrevista não estava sendo gravada, ou mesmo quando, juntos, fizemos a leitura antes de assinar a carta de cessão:

Revolução de 1964, nessa época havia uma vigilância rígida em todos os estabelecimentos de ensino e todos os conteúdos eram vigiados. [...] Na época da Revolução tínhamos as aulas de Moral e Cívica e de OSPB. Precisávamos comparecer ao Grupamento de Engenharia⁷ com os diários em mãos para se verificar qual conteúdo estava sendo passado para os estudantes. Era tudo muito rígido, tudo muito vigiado (Sem identificação⁸).

⁶ “À dialética do espaço vivido, do espaço geométrico e do espaço habitado, corresponde uma dialética semelhante do tempo vivido, do tempo cósmico e do tempo histórico. Ao momento crítico da localização na ordem do espaço corresponde o da datação na ordem do tempo” (RICEUR, 2007, p. 162). Desta forma, encontramos o golpe militar de 1964 como um acontecimento fundador definindo um eixo de tempo, o “antes, durante ou depois da Revolução”.

⁷ Subordinado ao Comando Militar do Nordeste, o Comando do 1º Grupamento de Engenharia, com sede em João Pessoa (PB), foi criado em 1955.

⁸ Quando os depoentes nos relatam aspectos que preferem excluir da entrevista, o fazem em momentos “informais”, quando o gravador e a filmadora já não estão sendo utilizados ou quando, mesmo sabendo estarem sendo gravados, de alguma forma sugerem que o comentário é uma confidência ao entrevistador. Esses momentos, portanto, não fazem parte das textualizações e sua divulgação não é autorizada. Quando os citamos, então, não fazemos referência ao depoente para preservar um anonimato que ele indicou como sendo necessário..

Situando um movimento histórico para o qual a datação rígida se apresentou inadequada, a duração desse trabalho foi sendo demarcada por eventos educacionais ocorridos “na época” da década de 1960. Listar alguns desses tantos eventos – nacionais ou internacionais, educacionais ou não, que nesse período repercutiram amplamente nas decisões e comportamento do indivíduo, e hoje, dão indícios da cultura, da mentalidade e da ideologia daquele tempo – nos aproxima da ideia de ser professor e da sociedade na qual esse professor se constituiu e estava inserido. Também diminui a margem de erro quanto ao entender os bloqueios, os desvios ou as atenuações a respeito de certos assuntos que vieram à tona. Como um agente vigiador ou como um padecente vigiado, eles estavam lá, seja defendendo seus ideais ou deixando que outros o defendessem, seja sendo parcialmente indiferentes a tudo aquilo que num instante se tornaria passado.

Paes (2002), tendo como hipótese que o *rock* foi uma das fontes inspiradoras da mudança de comportamento da juventude da época, registra uma série de eventos que tiveram lugar nesse tumultuado período, e não apenas os ligados ao regime militar ditatorial. Assim, favorecendo a nossa compreensão do contexto sociopolítico no período investigado, relacionamos alguns: o início da construção do muro de Berlim; a criação do Centro Popular de Cultura (CPC) de União Nacional dos Estudantes (UNE); a renúncia de Jânio Quadros; a posse de João Goulart; a criação do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT); o Brasil campeão mundial de futebol; a criação da Organização da Unidade Africana (OUA); o assassinato de John Kennedy; a Marcha pelos Direitos Civis nos EUA; o tratado de Não-Proliferação dos Testes Nucleares entre EUA, URSS e Inglaterra; a formação da IBM com seus computadores; o fim da guerra no Congo envolvendo EUA e URSS; Cuba é expulsa da OEA; a China explode a primeira bomba atômica; João Goulart é deposto; firmaram-se os Atos Institucionais (AI-1, ... AI-17) legalizando o domínio dos militares; a posse de Castelo Branco; o show “Opinião” no Rio de Janeiro como resposta ao golpe; invasão dos EUA ao Vietnã do Sul; início da Revolução cultural na China; estudantes americanos recusam-se a lutar no Vietnã; início dos festivais de Música Popular Brasileira; fundação do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e da Aliança Renovadora Nacional (Arena); invasão do *campus* de Medicina da UFRJ; a polícia dissolve congresso da UNE em Belo Horizonte; eleições indiretas para governadores em 11 estados; a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS); Monterey Pop Festival nos EUA; o disco *Sergeant Pepper’s* dos Beatles; a guerra separatista entre Nigéria e Biafra; a guerra dos Seis Dias entre Israel e Mundo Árabe; a China explode a primeira bomba de hidrogênio; morte de Che Guevara; o

início do movimento tropicalista; o Congresso aprova nova constituição no Brasil; Nova Lei de Segurança Nacional; Costa e Silva eleito presidente da República pelo Congresso; o assassinato de Luther King e revoltas do movimento negro; invasão da Tchecoslováquia pelas forças do Pacto de Varsóvia; ação de grupos paramilitares de direita no Brasil; fechamento do Congresso; astronautas americanos chegam à lua; Festival de Woodstock, morte de Ho Chi Minh no Vietnã; aposentadoria forçada de professores universitários; Decreto-Lei regulariza a censura à imprensa; sequestro do embaixador dos EUA no Rio de Janeiro; general Médici como presidente da República; assassinato de Carlos Marighella; Constituição de 1969; eleição de Salvador Allende no Chile; dissolução dos Beatles; mortes de Jimi Hendrix e Janis Joplin; criação DOI-CODI etc. (PAES, 2002).

Integrando a nossa análise, os relatos dos professores que colaboraram com a nossa pesquisa falam dessa revoltosa, efervescente e longa década de 1960 que ultrapassa o limite dos 10 anos. A sociedade em que eles estavam inseridos foi o palco de tais acontecimentos que, nas suas nuances, provocaram transformações nas quais nossos entrevistados desempenharam algum papel.

Eles destacam alguns professores, dos quais lembram o nome, que, sendo seus contemporâneos nessa etapa da história da educação Matemática, também vivenciaram a “mesma” experiência educativa. São personagens que os influenciaram diretamente das mais diversas maneiras, principalmente ministrando-lhes aulas; tratando do ensino de crianças, adolescentes e jovens; cuidando da formação emergencial daquele que estaria em sala de aula. A lista privilegiada é composta por Lauro de Oliveira Lima, Maria Julieta Sebastiani Ormastroni, Myrian Krasilchik, Aluísio Monteiro, Daura Santiago Rangel, Assis Brasil, Osvaldo Sangiorgi, Kleber Cruz Marques, Leônidas Hegenberg, João Gabriel Chaves, Manoel Viana Correia, Carlos Ovídio Lopes de Mendonça, Fernando Melo, Hélio Guimarães, Marieta Medeiros, Francisco Xavier de Andrade, Orlando Galiza, José Walter Chastinet Mascarenhas e outros⁹.

⁹ Breve descrição de alguns dos nomes lembrados durante as entrevistas:

Lauro de Oliveira Lima – antes da nomeação para diretor do ensino secundário, em Fortaleza, sob sua orientação, “constituiu-se uma equipe de professores que recusou a ‘pedagogia oficial’ da CADES e procurou sustentar, nos cursos que ministrava, a tradição pedagógica dos pioneiros paulistas da renovação educacional no país” (LIMA, 1966, p. 9). Grato à autonomia concedida pela CADES, ele foi um pedagogo brasileiro que desenvolveu o Método Psicogenético e, criticando, sempre propôs soluções para a educação brasileira.

4.3. Ensino Secundário: sintomas de urgência e imprevisto

Quando estreitamos nosso olhar para eventos educacionais, ainda nos deparamos com numerosas ocorrências que fornecem pistas para diligentes investigações. Aqui nos limitamos ao segundo ciclo do ensino secundário (ver quadro e resumo da ILUSTRAÇÃO 1 na introdução deste trabalho), que hoje corresponde às três séries finais do ensino básico, ou seja, o atual ensino médio.

Antes que a Lei 4.024/1961 – nossa primeira LDB para o ensino primário, o ensino médio (não o atual) e o ensino superior – passasse a vigorar, o Decreto-lei 4.244/1942, a menos de decretos e portarias, prevaleceu até início da década de 1960. Portanto, nossos colaboradores estiveram sob sua vigência como alunos e/ou como professores.

Maria Julieta Sebastiani Ormastroni – junto ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC) e outros órgãos governamentais, desde a década de 1950 esteve por mais de 50 anos intensamente envolvida com a divulgação da Ciência entre crianças e adolescentes, e esteve em diversas cidades apoiando a criação de clubes e feiras de Ciências. Tais informações estão na entrevista concedida a Luisa Massarani e a Ildeu de Castro Moreira, disponível em <http://www.museudavida.fiocruz.br/brasilianna/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=95&sid=31>).

Myrian Krasilchik – dentre atribuições e encargos assumidos, iniciou seu magistério lecionando em escolas secundárias; foi diretora do Centro de Treinamento de Professores de Ciências de São Paulo (CECISP); coordenadora do Instituto Brasileiro para Educação, Ciência e Cultura (IBCEC); assessora de Secretarias Estaduais e do Ministério da Educação; integrante do Conselho Nacional de Educação; trabalhou com produção de material didático e formação, treinamento e aperfeiçoamento de professores do Brasil (MOTOYAMA, 2006).

Assis Brasil – não encontramos na literatura referência a esse professor, mas, de acordo com o professor Ceciliano, o professor Assis Brasil esteve à frente da CADES então, pelo sobrenome, pensamos tratar-se do professor cearense Luís Alberto dos Santos Brasil, autor de publicações sobre a didática da Matemática segundo o ponto de vista piagetiano e responsável por cursos da CADES (GARNICA, 2008).

Osvaldo Sangiorgi – presidente e porta-voz do Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM), nos anos de 1960 esteve à frente da divulgação do Movimento da Matemática Moderna (MMM) e foi responsável por diversos cursos da CADES e autor de muitos livros didáticos.

Kleber Cruz Marques – Professor fundador da Escola Politécnica da Paraíba na década de 1950 e também do Instituto Central de Matemática da Universidade Federal da Paraíba. Em 1965, esteve à frente de projetos que cuidaram do ensino da Matemática nos níveis básico e superior.

Leônidas Hegenberg – como professor do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), entrevistou o professor Juarez Milano para ser admitido naquela instituição (CURY, 2007) e, com vida docente intensa e diversificada, ministrou cursos por todo Brasil, incluindo a Paraíba (Entrevista concedida a Hiro Barros Kumasaka, disponível em <http://www.cle.unicamp.br/arquivoshistoricos/leonidas.pdf>). Faleceu em 28 de novembro de 2012, data em que esta tese encontra-se em fase de conclusão.

João Gabriel Chaves – autor de livro a respeito da Didática da Matemática e premiado por meio da CADES, ele tinha seu interesse voltado para a escolha da matéria a ser ensinada em correlação com as demais, para a metodologia e para a finalidade do ensino (BARALDI; GAERTNER, 2010).

A vinda forçada da família real para o Brasil em 1808 propiciou a criação de várias faculdades, mas, principalmente, foram os bacharéis das faculdades de direito que lograram a supremacia na formação dos quadros superiores do Império. O “currículo universalista e humanístico [dessas faculdades] acabou por influenciar ou mesmo condicionar a estrutura do ensino secundário” (ROMANELLI, 2007, p. 39). Essas estruturas iniciais tiveram sua continuidade na base de cada reforma de ensino que se instituiu posteriormente.

Geraldo Bastos Silva (1969) trata a reforma (código) Eptácio Pessoa, de 1901, ainda na República Velha (1889-1930), como a primeira experiência de uniformização nacional do ensino secundário e a considera uma nova fase – com mudança radical no sentido da atuação federal – da evolução desse nível de ensino que foi iniciada pela reforma Benjamin Constant.

Essa mudança se retrata em dois pontos principais: a consolidação da equiparação, ao Colégio Pedro II, tanto dos colégios particulares quanto dos estabelecimentos estaduais, e sua transformação em instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino secundário nacional.

[...] a significação da reforma Eptácio Pessoa consistiu em ter visado de um modo preciso, ainda que em “nível de aspiração” mais modesto, ao mesmo objetivo de superação do conceito preparatório que fora também o da reforma Benjamin Constant. Já estava então bem identificada essa concepção como a deficiência básica do ensino secundário brasileiro, cuja expressão característica eram os exames de preparatórios (SILVA, G., 1969, p. 258 e 260).

Mas o currículo enciclopédico reforçado pela prova do exame de madureza¹⁰ tardava a implantação definitiva do regime seriado ou de promoções sucessivas.

Em 1931 Francisco Campos definiu o ensino secundário “como destinado a ‘formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional’ construindo no seu espírito todo um ‘sistema de hábitos, atitudes e comportamentos’” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 206).

O discurso do ministro Capanema, por ocasião do centenário do Colégio Pedro II (2/12/1937), reafirma os princípios mais gerais da sua concepção educacional que depois foi expressa nas Leis Orgânicas do Ensino (de 1942 a 1946), denominadas de “Reformas

¹⁰ A obrigatoriedade do exame de madureza – instituída na reforma Benjamin Constant (em 8/11/1890) e revogada pela Lei 5.692/71 – estendeu-se ainda, como possibilidade, ao Art. 99 do Decreto-Lei 4024/61. “Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar. / Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos”.

Capanema”, instituídas por meio de oito decretos-leis na “era Vargas”. Um trecho desse discurso nos afirma que:

“Não irá certamente o governo federal manter escolas primárias pelo país afora. Seu papel será o de cooperar, de maneira sistemática, e na medida de suas crescentes possibilidades, com os poderes públicos locais, para que a educação primária de todo o país tome impulso novo, acelerado e decisivo.”

A prioridade [foi] dada à reforma do ensino secundário [...] O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra educação para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205).

Esse discurso traz uma acentuada distinção entre o ensino secundário e outras formas de ensino médio, podendo ser, essas outras formas, um ensino sem muitas exigências. Ao aluno não aprovado nos

exames de admissão¹¹ para o ensino secundário, restaria a possibilidade de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial, que deveria prepará-los para a vida do trabalho. [...] Era um ensino obviamente de segunda classe, sobre o qual o ministério colocava poucas exigências, nem sequer previa uma qualificação universitária e sistema de concursos públicos para seus professores, como deveria ocorrer com o ensino secundário. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 mantinha este entendimento restritivo do que era o ensino secundário, e proibia o uso das denominações “ginásio” e “colégio” aos demais estabelecimentos de nível médio (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 206).

Tal concepção estava na base do Decreto-Lei 4.244/1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) que, segundo Romanelli (2007), refletindo o momento político pelo qual passava a sociedade brasileira, em pleno Estado Novo, sob a influência fascista, “nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (p. 157), dando continuidade ao legado de rigidez e seletividade. Nesse período, “curso médio” ou “grau médio” eram expressões que denominavam o nível de ensino que compreendia o ginásio e o curso científico ou curso clássico.

Esta “reforma” [4.244/1942] [...] permaneceu em vigor VINTE ANOS, com a rigidez e a simetria de um monumento egípcio. **a) o curso primário** [...] foi posto fora do “sistema”, bastando para o ingresso no **exame de admissão** ao curso médio,

¹¹ O exame de admissão – extinto com a LDB 5.692/71 – verificava a habilidade do aluno para acessar a 1ª série ginasial quando o ensino secundário compreendia dois ciclos: o ginasial e o colegial.

um **atestado** qualquer, dado por quem quer que fosse, de “satisfatória educação primária” [...]; **b) O curso médio** era estruturado em vários ramos paralelos: **a)** agrícola, **b)** industrial, **c)** comercial, **d)** militar, **e)** normal (os “primos pobres”), **f)** o **secundário** (o “primo rico”, e entrada real para a universidade). Estes vários canais estanques eram conclusivos (hoje se diria “terminais”), exceto o **secundário** (para individualidades condutoras) que levava ao ensino superior (LIMA, [196-], p. 103-104).

Abusando de títulos metafóricos (ou não) em seus livros, e tendo uma visão futurista da *arte de ensinar*, Lauro de Oliveira Lima, uma das referências dos nossos depoentes¹², nos diz, argumentando, da expansão do ensino secundário¹³ nesse período e do violento aumento das matrículas de adolescentes. De onde vieram esses adolescentes?

Das classes chamadas inferiores, inegavelmente: filhos de lavadeiras, de operários, de açougueiros, de praças de pré¹⁴, de pequenos comerciantes, de funcionários públicos etc., etc. É o que se costuma dizer: DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA. É a época da ASCENSÃO DAS MASSAS através da conquista de diplomas (LIMA, 1966, p. 16).

Este autor nos traz o exemplo de um estado no Nordeste brasileiro, o Ceará, que dos anos de 1930 até final dos anos de 1950 passou de quatro ou seis estabelecimentos de ensino para 100 colégios e quase 30 novos pedidos de abertura de novas instituições na Inspetoria Seccional. “Não há uma biboca do interior que não queira ter seu ginásiozinho. Por que, de repente, todo povo exige escola secundária? Porque esta escola representa um fator indispensável de ascensão social, como dizem os sociólogos” (LIMA, 1966, p. 16-17). A improvisação não contida pela legislação do Ministério da Educação é a consequência, educacional e administrativa, dessa expansão desordenada dessa verdadeira “corrida do ouro”.

¹² Segundo professor Viana, Lauro de Oliveira Lima “com essa nova visão, com essa nova metodologia, era uma pessoa assim muito entusiasmada... muito... entendeu? Ele queria fazer uma revolução assim do ensino secundário no Brasil”.

¹³ Para Lima (1966), há alguns pontos sobre os quais todos concordam quanto às características da escola secundária: escola de adolescente (11-18 anos); escola popular (aparentemente baixou de padrão e vulgarizou-se); escola qualificadora (“ascensão” à escola superior); escola improvisada (no Brasil, faltando tradicionalidade, sofre os males de um crescimento rápido e sem planejamento); agência distribuidora das novas gerações (com “evasão” durante os sete anos, tem objetivos diferentes em cada fase, fixando-se na preparação de elites para os cursos superiores nos anos finais); escola predominantemente particular (destina-se à freguesia que lhe determina os padrões); escola padronizada (trazendo como consequência a “oficialização”, que retira a responsabilidade pessoal dos educadores e institucionaliza um formalismo oco de encenação de condições irreais); escola isolada socialmente (num completo divórcio dos problemas básicos da nacionalidade, conserva-se neutra perante a crise de crescimento econômico e os movimentos de revolução cultural).

¹⁴ Antigamente, militar sem patente de oficial.

Não há quem contenha um fenômeno sociológico desencadeado com a fúria com que se expande a escola secundária. Vem a improvisação de professores: da pequena elite de 5.000 professores de 30 anos atrás, passamos para quase 50 mil, saídos de toda parte, não se sabe bem de onde. Só não saíram (bem sabemos) das Faculdades de Filosofia, que ainda não conseguiram lançar no mercado de trabalho mais de 10.000 professores “formados” (aliás, com as mesmas características gerais de “faculdades”, também improvisadas com professores “catedráticos” sem nenhuma formação pedagógica). No interior de São Paulo, criam-se Faculdades de Filosofia, por exemplo, quase com a mesma facilidade com que se monta um ginásio (LIMA, 1966, p. 17).

Na Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244/1942), o Título V dispõe a respeito “Da organização escolar” e neste encontramos o Capítulo V (com apenas o Art. 79 e parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º), dispondo a respeito dos professores para esse nível de ensino:

Art. 79. A constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos:
 §1º. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.
 §2º. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.
 §3º. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação.
 §4º. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente.

Algum tempo depois, o Decreto-Lei 8.777 de 22 de janeiro de 1946, dispondo “sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde”, restringe o “exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário, oficiais ou particulares sob regime de inspeção federal [...] somente a professores registrados no Departamento Nacional de Educação, na forma deste decreto-lei” (Art. 1º). E, entre os critérios que tornariam aptos os candidatos a registros, temos:

Poderá também, mediante requerimento, ser concedido registro àqueles que se submeterem a provas de suficiência e se destinarem ao exercício do magistério em regiões onde não houver, a juízo da administração, professores diplomados por faculdade de filosofia ou não os houver em número suficiente, devendo os candidatos indicar o estabelecimento que deseje contratá-los (Art. 4º).

Destacamos nesta citação a expressão “também [...] aqueles que se submeterem a prova de suficiência”, que denota a carência, à época, de professores diplomados por faculdades de filosofia e a necessidade de reparar as brechas existentes no sistema educacional brasileiro. O imprevisto foi legislado.

Em todo Brasil, com restrições e medidas moralizadoras criadas por lei, procurou-se conter a improvisação que não ficou apenas na formação de docentes: velhas casas foram transformadas em verdadeiras fábricas de produção de certificados; professores sem noção administrativa foram colocados como diretores; até alunos foram improvisados, pois, para assombro estatístico, “terminavam o curso primário 30.000 alunos e, no ano seguinte, entravam na escola secundária 60.000” (LIMA, 1966, p. 18), 50% fabricados nos cursos de preparação para o exame de admissão que permitia o voo de alunos do 2º, 3º e 4º anos primários – com um atestado de “Satisfatória Educação Primária” – por cima das séries intermediárias. A queda do número de alunos matriculados no percurso da 1ª série ginásial até a 3ª série colegial foi notória e a evasão foi impressionante, mas ninguém corrigia as falhas. Para mais de dois milhões de crianças no primeiro ano primário, se tinha um pouco mais de 20 mil estudantes no terceiro colegial. O que aconteceu pelo caminho? Por que esses jovens desistiram de estudar? Não se tratava de reprovações, dados os favorecimentos. “Cria-se, pois, um clima de fraude na escola, estimulado pelas exigências familiares de rápida obtenção de diploma” (LIMA, 1966, p. 119): 1ª e 2ª épocas, 1ª e 2ª chamadas, época especial, revisão de provas etc. Lima (1966) nos fala da urgência em trabalhar; da independência psicológica; da percepção do logro da escola secundária onde o que se ensinava (“reflexos condicionados”) era o que caía no famigerado vestibular.

Este movimento educacional foi considerado, pelos sociólogos, uma revolução social. “Corre, então, a CADES¹⁵ para melhorar um pouco os professores. Corre o Fundo Nacional¹⁶ para melhorar as instalações escolares. Lutam pedagogos para melhorar os métodos antiquados...” (LIMA, 1996, p. 18). É o esforço educacional e ideológico, passando de uma equipe para outra, visando a uma regulamentação ideal para um ensino de qualidade.

Com mudanças de nomenclatura, muitos dos descontentamentos expressos pelo professor Lima também são queixas dos nossos interlocutores e de docentes que lidam com os adolescentes da atualidade, mas percebemos que há nas suas narrativas um saudoso elogio a

¹⁵ Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES): desenvolvida no Brasil de 1953 até 1971.

¹⁶ Fundo Nacional de Ensino Médio (Lei 2.342/1954) para manutenção, aperfeiçoamento, difusão e acessibilidade do ensino de grau médio, contribuindo financeiramente, na medida das necessidades dos alunos, dos professores e dos estabelecimentos, para proporcionar maior número de oportunidades educacionais, sem prejuízo da qualidade do ensino e da remuneração do trabalho docente (BRASIL, 1954).

épocas passadas, mantendo-se a concepção de que um bom aluno¹⁷ seria aquele preparado para o vestibular.

“Começou então [...] uma longa luta cheia de marchas e contramarchas [debates e reveses] que iriam resultar na Lei 4.024” (ROMANELLI, 2007, p. 171), propondo fins genéricos da educação, adotados universalmente, com pouca objetividade, que podiam ser aplicados a qualquer realidade sem qualquer restrição. Essa lei, fixando as diretrizes e bases da educação nacional, fundamentou e organizou a maior parte do período escolhido para esta investigação, compondo com vários assuntos uma temática presente no discurso dos professores-colaboradores, muito embora, pelo desconhecimento da legislação, o professor continuasse agindo de acordo com normas próprias.

Mas o imprevisto se manteve na Lei 4.024/1961, pois a precariedade do ensino brasileiro não havia sido sanada. E, cientes da urgência, os legisladores asseguraram pelo Art. 117 do Tít. XIII que: “Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência”¹⁸. Em vista da carência que conduz à precária improvisação, outras concessões também foram previstas e expressas em lei.

Para Ghiraldelli Júnior (2009), por permanecer treze anos no Congresso, a LDB de 1961 já nasceu velha, enquanto a versão de 1971 veio à luz sem discussão, sem sofrer veto

¹⁷ “Nessa época não existia ainda essa maldita recuperação em que o povo deixa o povo passar sem saber, só para não ter trabalho. [...] existia uma prova final, a pessoa nem sequer passava por média [...] sempre tinha que fazer uma prova final escrita e oral, prova final” (Prof. Martinho).

[...] a deseducação que o aluno tem tido nesses últimos tempos [...] tem mudado muito a nossa juventude [...] naquela época, isso não existia e tornava-se mais simples ser professor. [...] eu era, digamos assim, um tanto caxias. [...] quem ficou que... [...] passei a perceber que eu tinha que baixar a média da turma, para absorver e não deixar ninguém marginalizado. [...] [dona Daura] cuidava com os professores que as aulas fossem medianas, que nunca desenvolvesse mais... [...] para aqueles alunos que gostavam de estudar [...] tinha curso de extensão [...] que possibilitava aos alunos do Lyceu terem um destaque nos vestibulares. Hoje em dia tem que ter cursinho, tem que ter isso e aquilo outro. O aluno sai do cursinho, não sai do Colégio Estadual, do Colégio Secundário, é aluno [...] do Cursinho A, Cursinho B. Naquela época [...] era o Colégio que possibilitava cursos de extensão [...] [dona Daura] tinha a vaidade que o Liceu tivesse uma participação muito boa nos resultados dos vestibulares (Prof. Yvon).

¹⁸ Essa improvisação também continuou na nova versão da primeira LDB (Lei 5.692 de 11/8/1971). O parágrafo único, Art. 77, Cap. VIII – Das Disposições Transitórias, afirma: “Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: [...] c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.” (BRASIL, 1971). Já na segunda LDB (Lei 9.394 de 20/12/1996), o § 4º, Art. 87, Tít. IX – Das Disposições Transitórias, afirma: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (SABATOVSKI; FONTOURA; MILEK, 2012, p. 39). Foi extinto o exame de suficiência.

presidencial. E, mesmo que as diferenças entre as duas não sejam poucas, “A Lei 5.692/71 não significou uma ruptura completa com a Lei 4.024/61” (p. 124). No entanto elas denunciam o ideário dos específicos grupos que as pensaram:

A Lei 4.024/61 refletia princípios liberais liberais vivos na democracia dos anos de 1950, enquanto que a Lei 5.692/71 refletia, em boa medida, os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma reconciliação perversa do trabalho escolar e na adoção ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 124).

O professor Espedito se refere a essa etapa como “aquelas partes que o Governo Federal queria que se introduzisse no segundo grau, a parte profissionalizante, que era a coqueluche do momento”.

No diálogo com nossos colaboradores tomamos conhecimento dos colégios universitários. O § 2º do Art. 46, Cap. II, Tít. VII e o § 3º do Art. 79 Cap. II, Tít. IX da nossa primeira LDB, dispõem sobre a terceira série do ciclo colegial e sobre a possibilidade das disciplinas de tal série serem ministradas em tais instituições. Esses colégios eram instituídos pelas universidades e a Lei garantia: “Nos concursos de habilitação [vestibulares] não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.” No entanto, o professor Martinho, que foi aluno da primeira turma do Colégio Universitário em João Pessoa (PB), nos afirma que: “Foi dada a oportunidade para todos os alunos do Liceu Paraibano da turma de Engenharia e de Medicina¹⁹. [...] No vestibular, em 1966, todo mundo que estava no Colégio Universitário foi aprovado [...]”. Vemos aí duas situações que sugerem atitudes contrárias à Lei: provavelmente, os alunos do Liceu Paraibano preencheram (ou quase preencheram) as vagas nesse colégio; além de se ter garantido, a priori, a aprovação de todos que ali estudavam. Isso é confirmado pelo professor Ceciliano:

Era somente a área de Saúde e Engenharia. Então o aluno fazia o terceiro ano e se submetia ao vestibular. Acontece que o vestibular passou a ser a seleção do Colégio Universitário porque todos os alunos do Colégio Universitário passavam. Então eram trinta vagas em Engenharia, as trinta vagas eram os trinta que vinham do Colégio Universitário. [...] Aí é que começa a confusão: a comunidade exigindo mais vagas no Colégio Universitário. E vem a reforma universitária, foi criado o Ciclo Básico. Acabou o Colégio Universitário... [...] A gente era pago pela SUDENE. Era um projeto de educação dentro da SUDENE. Quer dizer, ao invés de aumentar o Colégio Universitário, extinguiu-se o Colégio Universitário.

¹⁹ No Liceu, os alunos eram distribuídos nas turmas de acordo com o curso pretendido no ensino superior.

O professor Yvon afirma que o pessoal selecionado para estudar nesse colégio tinha um terceiro ano intenso de informações.

Em 1965 houve concurso para o preenchimento das vagas de professores para o Colégio Universitário em João Pessoa (PB), com prova escrita e prova de desempenho em sala de aula. Aprovados nesse concurso, os professores Ceciliano e Yvon passaram a professores de Matemática em tal colégio. O professor Yvon diz que:

Para entrarmos no Colégio Universitário, foi mediante concurso para professores de todos os locais, mas acontece que a gente tinha tido um treinamento no ano anterior aí no Recife, no CECINE²⁰ [...] Fomos privilegiados porque quando houve o concurso era sobre um tipo de ensino que a gente tinha sido treinado no ano anterior, e então, evidentemente que nós passamos em primeiro lugar [risos], eu e Ceciliano né? A dupla.

Sem graduação, os dois já ensinavam no Liceu Paraibano e por isso foram conduzidos a cursos promovidos pelo CECINE, e isso lhes favoreceu quanto à aprovação para professores no Colégio Universitário da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E, segundo constatamos em seu currículo, o professor Yvon lecionou nessa instituição de 1965 a 1967, passando em seguida, de 1968 a 1971, a ser professor do Instituto Central de Matemática na UFPB.

A admissão de um professor numa instituição de ensino poderia ser feita por meio de concurso ou por indicação. Verificamos nas entrevistas que a indicação foi um artifício utilizado não apenas para escolas secundárias, mas também para a universidade, principalmente quando esta estava na fase inicial.

naquela época, a grande fonte de absorção do professor, em João Pessoa, era o Liceu. Até dava um *status*. Ser professor do Liceu dava *status* porque a universidade estava surgindo do nada, estava começando (Prof. J. Soares de Andrade).

Eu fui convidado, naquele tempo não tinha concurso para seleção, eu fui convidado para ser professor da Universidade Federal. [...] a Universidade Federal começou a evoluir, quer dizer, aqueles professores bons que nós tínhamos no Liceu, saíram todos do Estado e foram todos pra Universidade. [...] Foi daí que começou a crescer a Universidade e as Escolas Técnicas Federais. Todas tinham as suas dificuldades, todas: por professor, por mão de obra. Porque era difícil a gente recrutar pessoas boas pra assumir funções importantes dentro dos estabelecimentos de ensino. Era muito difícil (Prof. Espedito).

Eu fiz o curso de Matemática Pura no Recife, numa Escola Católica. Terminei o curso lá e vim pra cá. Depois, o tempo se encarregou de me nomear professor de Matemática do Liceu e daí passei direto pra Universidade. Foi uma indicação de Kleber Cruz Marques que era professor de Matemática (Prof. Pimentel).

²⁰ Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE), um dos centros de ensino de Ciências criados em seis estados brasileiros entre 1964 e 1965.

No Roger era primeiro grau [...] não tinha segundo grau lá. Eu estava dirigindo lá e tinha uma equipe de professores muito boa. Era considerado um dos melhores colégios do primeiro grau do Estado. Tinha uma prole de professores considerados muito bons, esses professores foram todos pra universidade, inclusive eu [risos], todos os professores que ensinavam lá correram pra universidade. No ano de 1976, a universidade manda chamar, quer dizer, me convida para ensinar Estrutura, que estava com muita dificuldade. [...] na universidade não houve concurso, nessa minha época não houve. Eu entrei e depois houve um enquadramento de todo esse pessoal da época, foi na época de 1980, década de 1980 (Prof. J. Soares).

Ainda referente ao Colégio Universitário em João Pessoa (PB), o professor Carlos Ovídio relaciona vários nomes de jovens, amigos professores das mais diversas disciplinas que ali ensinaram a partir de sua fundação e, lamentando a extinção desse colégio, diz:

O Colégio cresceu tanto que morreu. Acabaram com ele. Ele cresceu tanto, ele dava aula tão bem e formava tão bem o aluno que o degolaram. Porque as coisas aqui funcionam assim: se for muito boa acaba se for muito ruim acaba. Tem que ser dançando assim [gesticulando com a mão no ar, para um lado e para o outro], sabe? [...] Então em 1969 acabou o Colégio Universitário porque as pressões foram grandes, considerando que o Colégio era elitista e, sendo elitista, todo mundo passava no vestibular, pois só ministrava a 3ª série do curso médio. Não era assim. Iam pra lá os melhores alunos. Quer dizer, ninguém era culpado de você ser um bom aluno e ser selecionado para o Colégio Universitário.

Em meio aos relatos aqui textualizados se tornam evidentes outras referências sobre a urgência que conduziu a improvisações. Dizem os depoentes que, naquele tempo, havia os cursos de Filosofia, História e Geografia, mas não existiam as licenciaturas em Matemática, Química, Física ou Biologia.

[...] tinha que ter exame de suficiência [...] para poder ensinar, ser contratado pelo Estado [...] fazia uma prova mesmo de quatro horas de aula. [...] dez questões abertas de Matemática e questões de Didática. Não tinha professor com formação nessa época, não existia essa licenciatura, então era obrigado a ter sempre esse exame de suficiência e com a extinção veio o projeto PREMEN I e II [...] (Prof. Martinho).

Nas suas argumentações, o professor Espedito fala da dificuldade, em geral, para ser professor e diz que “Tudo era feito na hora [...] sobretudo pra fora da capital, não tinha nada, era sempre “professores”, com as aspas assim, com o título de professor, mas que na realidade não tinha formação pedagógica. Não tinha nem formação de conteúdos [...]”. Também diz que apenas na capital e na cidade de Campina Grande tinha o curso de Engenharia e que Medicina surgiu depois. Eram os estudantes desses cursos que assumiam a docência no ensino secundário da rede oficial e particular.

Então, era a carência mesmo de professores, havia uma grande necessidade. Um curso desse que nós fizemos, foi uma coisa rara, era *summa cum laudis* pra quem pôde fazer. [...] Vinha um professor, por exemplo, de Catolé do Rocha; vinha um, outro, eu de Pombal; um de Sapé; dois de Campina Grande. Era assim, foi que fizeram uma turma de trinta, e era assim. O que era um professor de Catolé do Rocha, um de Pombal e dois de Campina Grande, professor de Matemática? Não era nada. O resto não tinha formação nenhuma, nem tinha treinamento como nós tivemos aqui. Nós tivemos um treinamento bom. Tivemos aulas de Filosofia boa, com Manoel Viana (Prof. Espedito).

Na visão do professor Espedito, 30 professores favorecidos pelo curso de aperfeiçoamento representava uma pequena porcentagem diante do universo da precariedade educacional que abrangia todo Estado, pois crescia o número de alunos no nível secundário. Outros entrevistados também trouxeram à tona essa condição de carência e emergência que ainda hoje se pode encontrar em diversos cantos do Brasil. Sentimos a necessidade de aqui expor alguns trechos de suas falas a esse respeito.

[...] vinha um grupo de professores do Rio de Janeiro [...] comandado, se não me engano, pelo professor Assis Brasil, na área de Matemática. Ministrava o curso de um mês, fazia as provas e ia embora. Como foi crescendo no Brasil a necessidade desse curso – a CADES, que era “Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do ensino secundário” –, então eles resolveram levar grupos dos estados para formar e serem agentes multiplicadores (Prof. Ceciliano).

Curso de Matemática não tinha [...] Outros cursos, quer dizer, de Línguas já tinha. Então foi exatamente nessa época que vinha..., [...] e era de graça isso aí, tinha professor do Rio de Janeiro, tinha professores de Fortaleza, tinha professor de toda parte (Prof. J. Soares).

[...] comecei a gostar de Ciência e fui me aperfeiçoado sozinho [...] um autodidata. [...] até quando vim a ser convidado, sem ainda terminar, na época, o curso científico, para o Liceu, para ensinar Ciências. [...] praticamente não existiam professores aqui em João Pessoa, era tudo improvisado. Estou me referindo ao início da década de 1960. Aqui só existia o curso de Medicina e Engenharia, que “forneciam” professores de Ciências e Matemática aqui em João Pessoa que era a chamada Universidade Estadual, nessa época (Prof. Carlos).

Nestes dizeres se percebe a ciência dos professores a respeito de procedimentos governamentais emergenciais em prol do ensino secundário brasileiro à época. Esta temática, referente a momentos educacionais críticos que exigem cuidados imediatos, é pano de fundo de muitas investigações.

Assim é que o professor Carlos Ovídio – após o relato de diversos empreendimentos seus em prol do ensino secundário que, devido a mudanças de dirigentes, degradingaram-se – questiona-se quanto à implementação de políticas públicas eficazes e duradouras e pergunta-se por que o dirigente sucessor despreza tudo o que foi feito pelo seu antecessor e nem ao menos considera, em uma análise, aquilo que não deu certo: “O Brasil é

uma coisa interessante, muda a administração, pode ser o projeto mais bonito do mundo... O certo é, quando o administrador entra quer mudar tudo e dessa forma vão-se os projetos que vingaram e os que não vingaram. Mas infelizmente é assim mesmo...” Estes dizeres, denotando ressentimento, nos remete ao mito de Sísifo: por ter atraído a cólera dos deuses, a Sísifo foi imposto o castigo de rolar eternamente um enorme rochedo na subida de uma vertente que, atingindo o cimo, logo “voltaria a cair mercê do seu próprio peso e o trabalho tinha de recomeçar” (GRIMAL, 1993 p. 422). Dizemos dessa descontinuidade no meio administrativo público, seja na esfera federal, estadual ou municipal. Cada gestão surge com ideias tidas por inovadoras desconsiderando o que antes estava em andamento. Portando não é um recomeço, mas um iniciar um mesmo (não o igual, a julgar pela interpretação de Deleuze (1970, p. 34) sobre o eterno retorno de Nietzsche) que foi interrompido pelo anseio da paternidade de uma obra pensada eterna. Para esse início se gasta à toa o agente humano e o dinheiro público. Não é diferente no setor educacional, nele “há uma perigosa falta de acumulação das experiências e das inovações, uma descontinuidade no esforço criador, que não só provoca um grande desperdício, mas, sobretudo, tira a coragem de qualquer um” (FURTER apud SAVIANI, 2008b, p. 341). E, frequentemente, estamos iniciando e testando práticas que imaginamos serem novas, quando deveríamos dar continuidade às bem sucedidas e recheá-las de novos fazeres. A continuidade, entretanto, tem sido uma exceção.

Segundo Saviani (2008a) “durante o regime militar não se cogitou a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Preferiu-se [...] alterar a organização do ensino através de leis específicas” (p. 11). Assim, no início da década de 1970, quanto à parte referente ao ensino secundário, passando a denominação de ensino de 1º grau (integrando os cursos primário e ginásio num único bloco de oito séries) e ensino de 2º grau, a Lei 4.024/1961 foi quase toda revogada pela Lei 5.692/1971. E, mesmo não se tratando de uma nova LDB, as alterações que, a partir dessa Lei, passaram a vigorar para o nível de ensino em estudo, tiveram como principal característica a “valorização do ensino técnico e profissionalizante, influência pragmática e tecnicista deixada pelos Acordos MEC/USAID²¹” (BARALDI; GARNICA, 2005, vol. Alfa, p. 154).

Mesmo que o nosso olhar esteja voltado para determinada época, não nos ausentamos da atualidade que, direcionada pela Lei 9.394/1996 (segunda LDB) – a menos de

²¹ MEC/USAID – Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development).

acréscimos textuais, vetos e regulamentos instituídos em decretos ou leis – e pela Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE), impõe a educação básica brasileira constituída em três etapas: o ensino infantil (0-6 anos), o ensino fundamental (7-14 anos) e o ensino médio (15-17 anos), ainda que haja muitas crianças matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos. Entretanto, “salvo exceções das grandes escolas de elite, acadêmicas ou técnicas, o ensino público médio no Brasil não tem identidade institucional própria” (P.E.C., 2000, p. 52).

Embora a constituição de 1988 já tenha apontado essa etapa inicial de escolarização como direito de todo cidadão, como já dito anteriormente, só a segunda LDB lhe atribui o estatuto de educação básica: “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (SABATOVSKI; FONTOURA; MILEK, 2012, p. 39). Ainda nesta mesma página, o Art. 22 afirma que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Um dos fatores que caracteriza e identifica o ensino médio é ser ele a etapa final da educação básica.

4.4. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)

Em 1953 o Ministério da Educação, ganhando uma pasta própria, separou-se do Ministério da Saúde, no dia 17 de novembro deste mesmo ano, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário foi instituída pelo Decreto nº. 34.638. Os esforços dessa Campanha tiveram como foco, “por todos os meios ao seu alcance” (Art. 2º), difundir e elevar a qualidade desse nível de ensino, conferindo-lhe maior eficácia e sentido social, e também possibilitando acesso à escola a um maior número de jovens brasileiros (BRASIL, 1953).

Os registros históricos a respeito da educação brasileira afirmam que as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pela expansão e aperfeiçoamento do ensino profissionalizante, do ensino médio e do ensino superior. Também nessas décadas,

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” (BARALDI; GARNICA, 2005, vol. Alfa, p. 95).

A CADES, que foi uma ação governamental provocada pela urgência devido à contínua precariedade no meio educacional brasileiro, surgiu no relato dos nossos entrevistados quando questionados sobre as exigências para o exercício do magistério à época. Nesta investigação, essa carência se faz presente quando constatamos que, em meio aos doze entrevistados, no início de suas carreiras docentes, temos um com graduação e mestrado em filosofia pela Universidade Gregoriana de Roma; um bacharel em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco; um que havia cursado o Normal, o superior em teologia em instituição adventista e Filosofia pela UFPB; um que havia interrompido Teologia num seminário franciscano; quatro alunos universitários, uma que havia cursado o Normal e dois que, à época, ainda estavam concluindo o ensino secundário. Para atender à demanda de alunos secundaristas não havia professores licenciados, portanto as medidas, sem o alcance ideal, foram inevitáveis. Ainda que muito distante de uma formação docente, por meio da CADES houve o treinamento de um número insuficiente de professores. Em “1956, a CADES passou a promover, nas inspetorias seccionais²², cursos intensivos de preparação aos exames de suficiência” (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 165), elevando o número de aprovações nesses exames.

Em nossas textualizações há trechos e mais trechos que se referem às ações governamentais em benefício de uma sistematização do ensino. Professor Martinho afirma que naquele tempo não existia licenciatura em Matemática, Química, Física e Biologia, mas existia para outros cursos. Professor Ceciliano nos remete a momentos em que, dentro dos cursos de Filosofia havia a possibilidade de se habilitar como professor de História, de Geografia, de Matemática ou fazer a “parte pedagógica” (Pedagogia). Ele também afirma que, criados os institutos de Matemática, os conteúdos específicos eram cursados no Instituto de Matemática, enquanto que “a Didática, a Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, essas disciplinas faziam na Faculdade de Educação.

²² Cada Inspeção Seccional do Ensino Secundário estava subordinada à Secretaria Estadual de Educação, enquanto que a CADES era um órgão da Diretoria do Ensino Secundário (BARALDI; GAERTNER, 2010).

Eram três anos no Instituto de Matemática e um ano lá na Faculdade de Educação. Era aquele 3 + 1”.

De 1930 a 1968, prevalece o modelo conhecido como do tipo 3 + 1, no qual o bacharel no último ano do curso, geralmente de quatro anos, optava por cursar as chamadas matérias pedagógicas (Didática Geral, Didática Especial, Psicologia da Educação e Administração Escolar). Esse era o caso daqueles que posteriormente se dedicariam a ministrar aulas das disciplinas que compunham o denominado curso secundário, organizados com dois ciclos de estudos (PALMA FILHO, 2004, p. 146).

João Cardoso Palma Filho (2004) critica esse modelo, considerando que, mesmo como um subproduto do bacharelado, com formação pedagógica superficial e sem rigor científico, ele generalizou-se na América Latina. Alguns consideravam a formação pedagógica desnecessária e até um obstáculo, defendendo ser essencial para o professor que tivesse “uma formação sólida nos conteúdos que vai ensinar. [...] [pois] os conhecimentos obtidos nesses cursos [pedagógicos] poderiam ser bem mais adquiridos na prática, ou seja, no próprio exercício profissional” (p. 147).

A respeito da disposição de medidas, por parte do governo, a fim de remediar a situação política-educacional brasileira, declara o professor Yvon: “Naquela época se investia muito no ensino da Matemática. Se investiu muito. Nós fomos beneficiários, nesse período, dos investimentos que foram feitos, e fomos incentivados desde o começo, não é?”. O benefício aqui alegado, está relacionado com os cursos coordenados e/ou financiados por instituições como o IMPA²³, a CADES, o CECIBA²⁴, o CECINE, a SUDENE e a UFPB. A seguir expomos alguns dos documentos, referentes ao ensino de Matemática, que o professor Yvon nos permitiu fotografar. A importância de tais documentos está na possibilidade de lê-los, das mais variadas formas, e dialogar com eles a respeito de alguns procedimentos, realizados à época, em prol do ensino secundário. Essa importância está relacionada, portando, ao sentido atribuído a tais fontes nesta investigação (KARNAL; TATSCH, 2009).

²³ O Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) realizou vários Colóquios Brasileiros de Matemática, o primeiro foi em 1957. Nas atividades desses colóquios constavam: Cursos de Iniciação Científica, Cursos Elementares e de Nível Médios, Cursos Avançados, conferências, comunicações de resultados de pesquisa etc. O professor Yvon afirma ter participado de dois desses colóquios (1966 e 1968): com duração de um mês; com aulas por toda manhã e toda tarde; com passagem aérea e bolsa muito boa; e que podia levar também a esposa e ele levou a sua, Dilva Wandelely Rabelo. A carta mimeografada (ILUSTRAÇÃO 33) concedendo-lhe auxílio para o VII Colóquio Brasileiro de Matemática informa-lhe da reserva, para ele e seus familiares, no Palace Hotel.

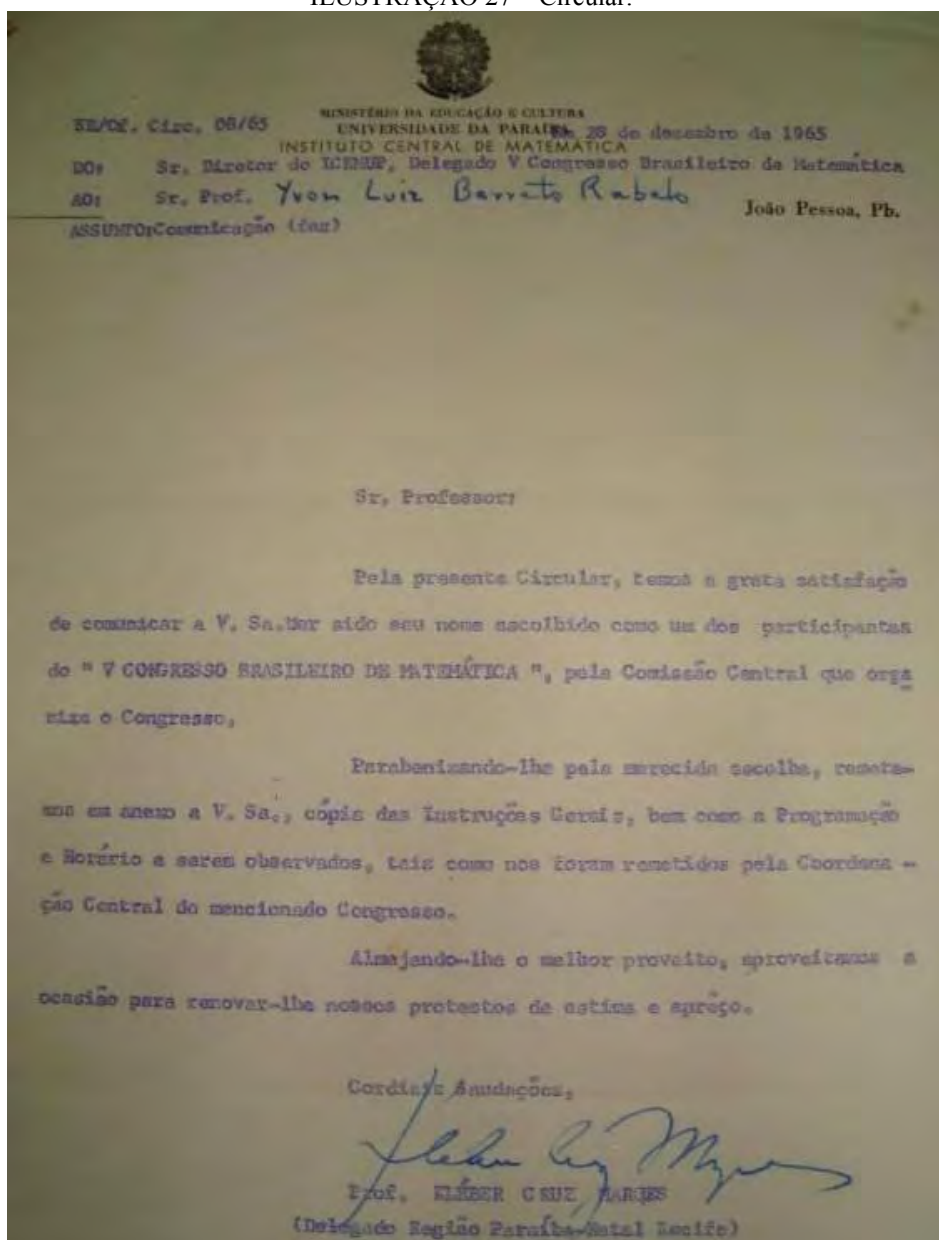
²⁴ Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA) criado em 1964, juntamente com vários Centros de Ensino de Ciências, em convênios com MEC, secretarias de educação e universidades. Disponível em: <http://www.fis.ufba.br/historico.htm>. Acesso em: 24 jun. 2010.

Curioso é perceber, nos documentos do professor Yvon, nomes de outros entrevistados que também contribuíram para essa pesquisa, bem como de professores mencionados por nossos colaboradores: Kleber Cruz Marques, Carlos Ovídio Lopes de Mendonça, Leônidas Hegenberg, Augusto Simões, Ceciliano de Carvalo Vanderlei, Manoel Viana Correia e Itapuan Bôtto Targino.

Segundo professor Yvon, ao serem aprovados para o curso de Engenharia em 1963, o professor Kleber Cruz considerou o potencial daqueles jovens e procurou conduzi-los a cursos de treinamento como os oferecidos pela CADES, pensado como um curso para credenciamento. “A partir daí nós fomos selecionados e tivemos uma educação diferenciada, voltada para Matemática [...] No ano de 1964 eu ensinava no Liceu Paraibano, e também fazia diversos cursos de treinamentos [...] para a gente implantar aqui [...]”. Junto com o professor Ceciliano, os dois ligados ao Instituto Central de Matemática, tiveram a oportunidade de participar de diversos eventos e cursos matemáticos.

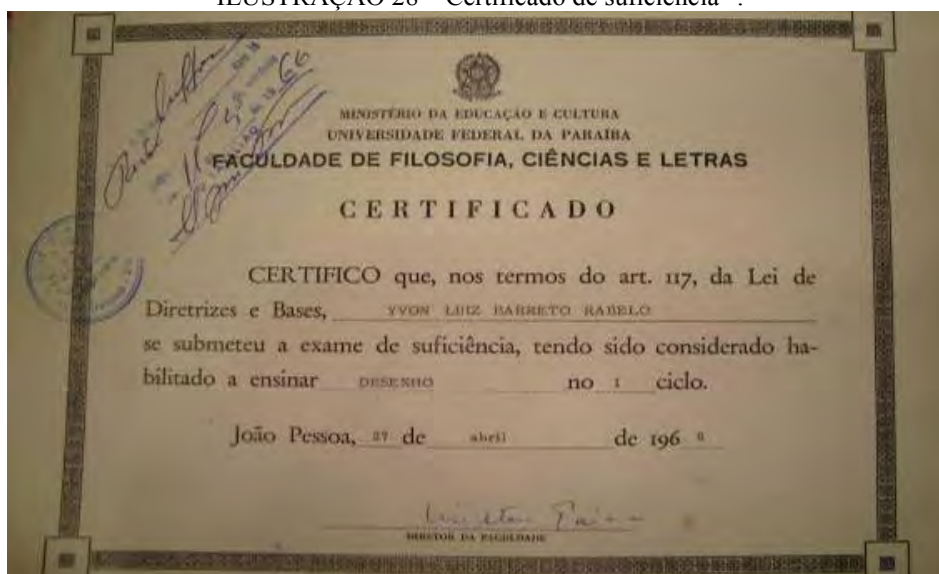
Antes do início da entrevista, professor Yvon trouxe suas pastas de documentos e, em momento oportuno, foi abrindo uma a uma, demonstrando satisfação em fazê-lo. Temos em fotografias o registro de vários de seus documentos e, desses, escolhemos alguns para, de acordo com as nossas intenções, expor neste trabalho.

Já em dezembro de 1965, antes mesmo de obter o seu Registro de Professor (ILUSTRAÇÃO 15), o professor Yvon foi convidado a participar do V CONGRESSO BRASILEIRO DE MATEMÁTICA (ILUSTRAÇÃO 27). Dessa forma, sem graduação superior, ele foi sendo conduzido e se conduzindo a contribuir com a formação de outros que ensinavam Matemática.

ILUSTRAÇÃO 27 – Circular.²⁵

FONTE: Arquivo pessoal do professor.

²⁵ Transcrição: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / UNIVERSIDADE DA PARAÍBA / INSTITUTO CENTRAL DE MATEMÁTICA / EE/Cf. Circ. 08/65 Em 28 de dezembro de 1965 / DO: Sr. Diretor do ICMUP, Delegado V Congresso Brasileiro de Matemática / AO: Sr. Prof. Yvon Luiz / João Pessoa, Pb. / ASSUNTO: Comunicação (faz) / Sr. Professor: / Pela presente Circular, temos a grata satisfação de comunicar a V.Sa. ter sido seu nome escolhido como um dos participantes do "V CONGRESSO BRASILEIRO DE MATEMÁTICA", pela Comissão Central que organiza o Congresso. / Parabenizando-lhe pela merecida escolha, remetemos em anexo a V.Sa., cópia da Instruções Gerais, bem como a Programação e Horário a serem observados, tais como nos foram remetidos pela Coordenação Central do mencionado Congresso. / Almejando-lhe o melhor proveito, aproveitamos a ocasião para renovar-lhe nossos protestos de estima e apreço. / Cordiais saudações, / (assinatura) / Prof. KLÉBER CRUZ MARQUES / (Delegado Região Paraíba-Natal-Recife).

ILUSTRAÇÃO 28 – Certificado de suficiência²⁶.

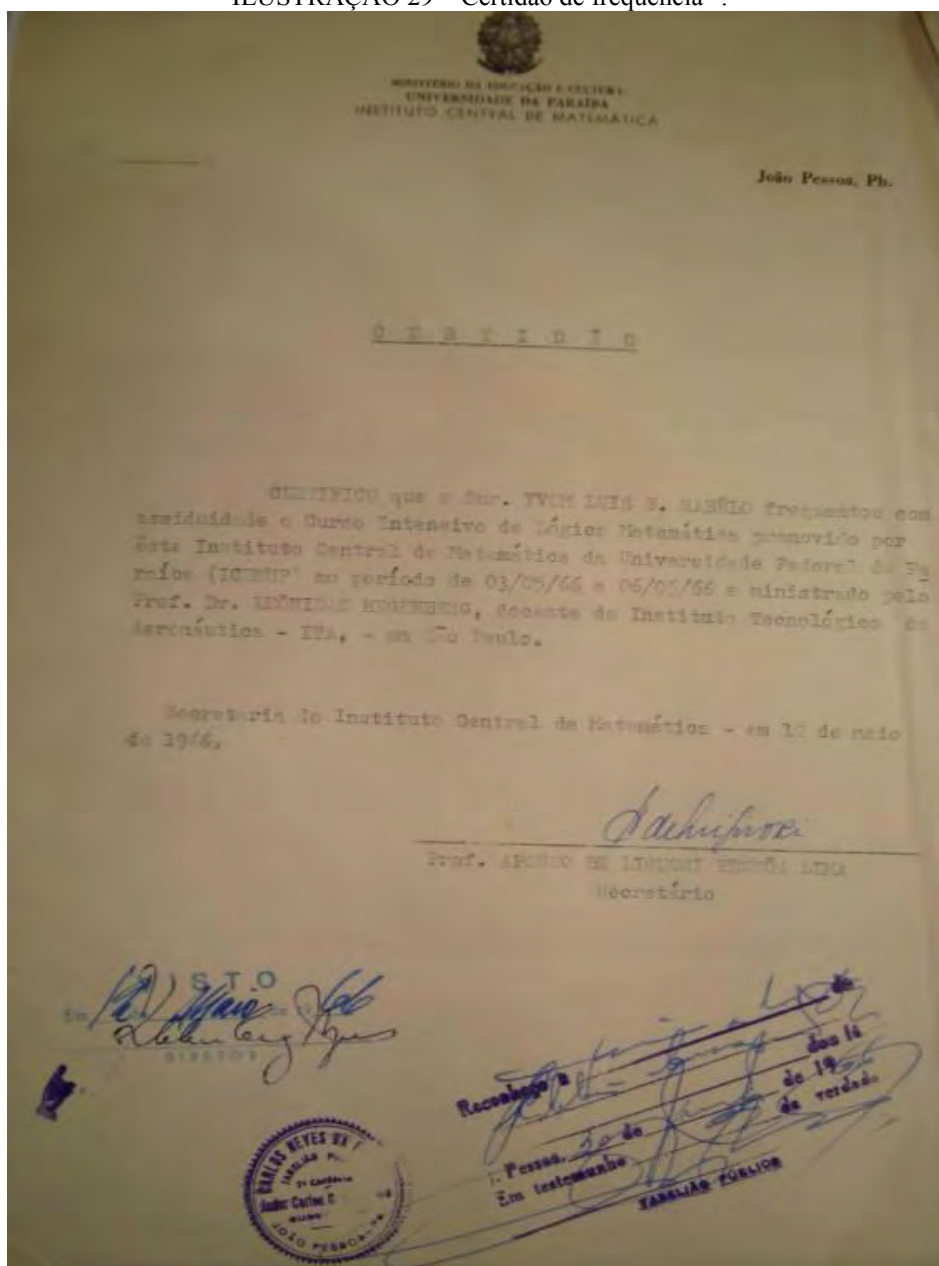
FONTE: Arquivo pessoal do professor.

A LDB referida no certificado da ILUSTRAÇÃO 28 é a Lei 4.024/61 que no artigo 117 trata da habilitação a exercício do magistério por meio do exame de suficiência. Esse certificado foi fornecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), vinculada ao MEC pela UFPB.

Professor Yvon afirma que, para se dedicar ao ensino secundário, teve um treinamento permanente e que, por exemplo, esse treinamento incluiu a presença do professor Leônidas Hegenberg, a frente de cursos de Filosofia²⁷ e de Lógica, em João Pessoa, a convite do professor Kleber Cruz. Na ILUSTRAÇÃO 29 temos a certificação de sua frequência assídua a um curso de Lógica Matemática ministrado durante quatro dias pelo professor Hegenberg.

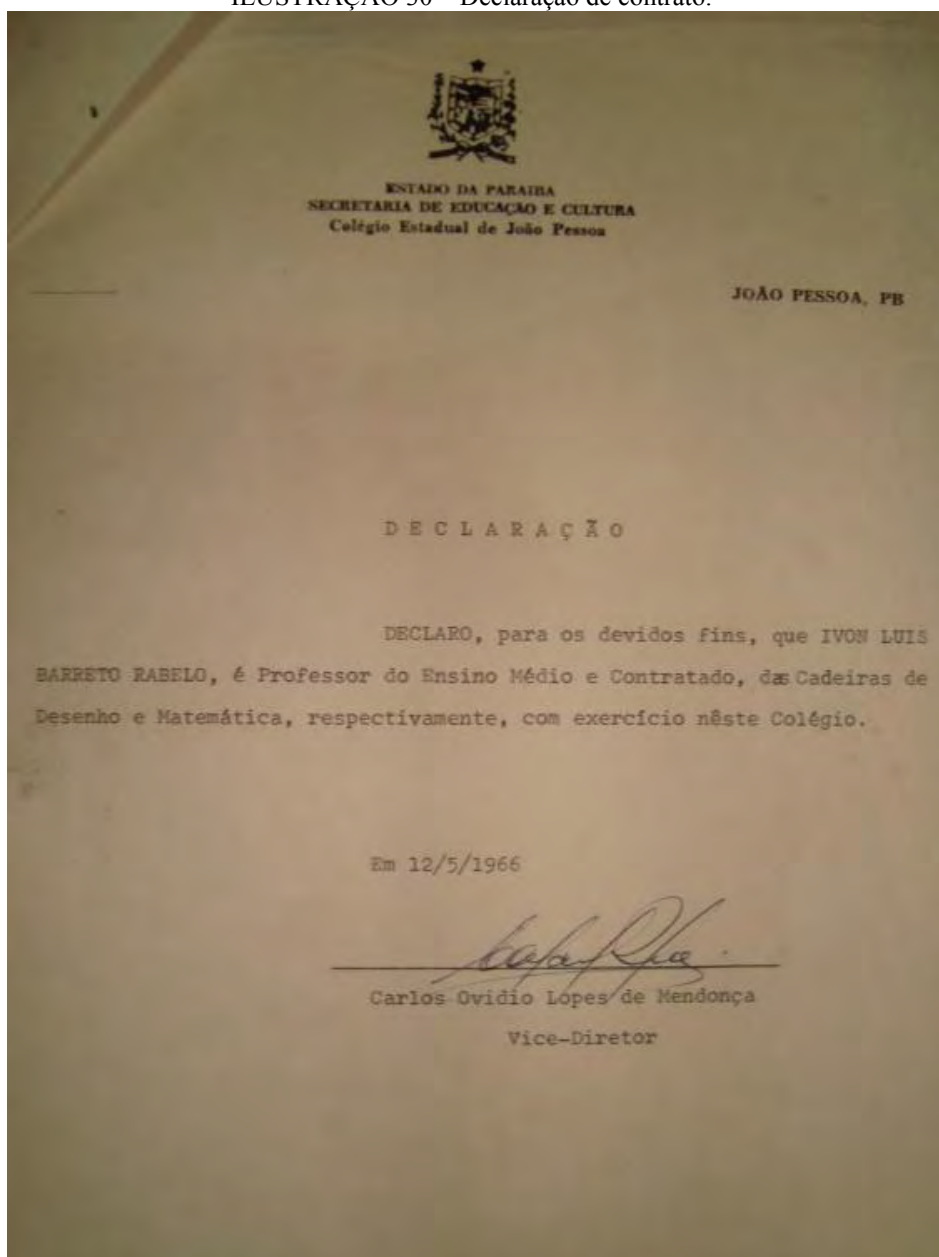
²⁶ Transcrição: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA / FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS / CERTIFICADO / CERTIFICO que, nos termos do art. 117 da Lei de Diretrizes e Bases, YVON LUIZ BARRETO RABELO se submeteu a exame de suficiência, tendo sido considerado habilitado a ensinar DESENHO no I ciclo. / João Pessoa, 27 de abril de 1966 / (assinatura) / DIRETOR DA FACULDADE (mais carimbos de cartório).

²⁷ Ter estudado Filosofia é algo que nossos entrevistados evidenciam como um benefício àquele que ensina: professor Oliveira diz “Eu fiz Filosofia Pura [...]. Eu fui pra Matemática exatamente porque tinha feito Filosofia.”; professor Manoel Viana cursou Filosofia (graduação e mestrado) na Universidade Gregoriana de Roma e diz: “Comecei como professor na FAFI, na Área de Filosofia. Eu comecei. Isso pra mim foi uma beleza, porque a Filosofia me deu assim um embasamento muito grande pra Educação.”; professor Espedito cursou o primário, o ginásio e o colegial no Seminário de Filosofia e, destacando a facilidade que teve de entender as boas aulas de Filosofia ministradas pelo professor Manoel Viana, diz que a falta desse conhecimento desumaniza; professor Levino cursou o terceiro ano clássico que tinha Filosofia como uma das disciplinas, da qual ele gostava muito; professor Ceciliano diz: “A mãe do conhecimento é a Filosofia”; professor Yvon afirma que “A Lógica é uma parte da Matemática e da Filosofia [...]”; professor J. Soares diz que num curso que fez no Ceará “tinha um professor de Filosofia da Matemática”.

ILUSTRAÇÃO 29 – Certidão de frequência²⁸.

FONTE: Arquivo pessoal do professor.

²⁸ Transcrição: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / UNIVERSIDADE DA PARAÍBA / INSTITUTO CENTRAL DE MATEMÁTICA / ————— João Pessoa, Pb. / CERTIDÃO / CERTIFICO que o Snr. YVON LUIS B. RABÊLO frequentou com assiduidade o Curso Intensivo de Lógica Matemática promovido por este Instituto Central de Matemática da Universidade Federal da Paraíba (ICEMUP) no período de 03/05/66 a 06/05/66 e ministrado pelo Prof. Dr. LEÔNIDAS HEGENBERG, docente do Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA, – em São Paulo. / Secretaria do Instituto Central de Matemática – e, 12 de maio de 1966. / (assinatura) / Prof. AFONSO DE LIGUORI PESSOA LIMA / Secretário (mais carimbos de registro em cartório).

ILUSTRAÇÃO 30 – Declaração de contrato.²⁹

FONTE: Arquivo pessoal do professor.

As ilustrações 28, 30 e 32 registram a atuação de um professor em duas disciplinas. Pela escassez, isto também é visto nos certificados de Registro de Professores para Desenho e para Matemática (ILUSTRAÇÃO 19) do professor José Soares e no certificado de Matemática e Desenho do professor Yvon (ILUSTRAÇÃO 15).

²⁹ Transcrição: ESTADO DA PARAÍBA / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA / Colégio Estadual de João Pessoa / ————— JOÃO PESSOA, PB / DECLARAÇÃO / DECLARO, para os devidos fins, que IVON LUIS BARRETO RABELO, é Professor do Ensino Médio e Contratado, das Cadeiras de Desenho e Matemática, respectivamente, com exercício neste Colégio. / Em 12/5/1966 / (assinatura) / Carlos Ovídio Lopes de Mendonça / Vice-Diretor.

As ILUSTRAÇÕES 29 e 31 confirmam o empenho de instituições paraibanas na promoção de cursos ministrados por professores que estavam mais próximos às alterações do ensino da Matemática no Brasil, nos tempos do MMM. É o caso de Leônidas Hegenberg (professor do ITA), assim como Renate Gompertz Watanabe e Lucília Bechara Sanchez que, com Osvaldo Sangiorgi e outros, compunham o quadro de membros do Grupo de Estudos do Ensino da matemática (GEEM)³⁰, criado em São Paulo em 1961.

ILUSTRAÇÃO 31 – Certificado.³¹

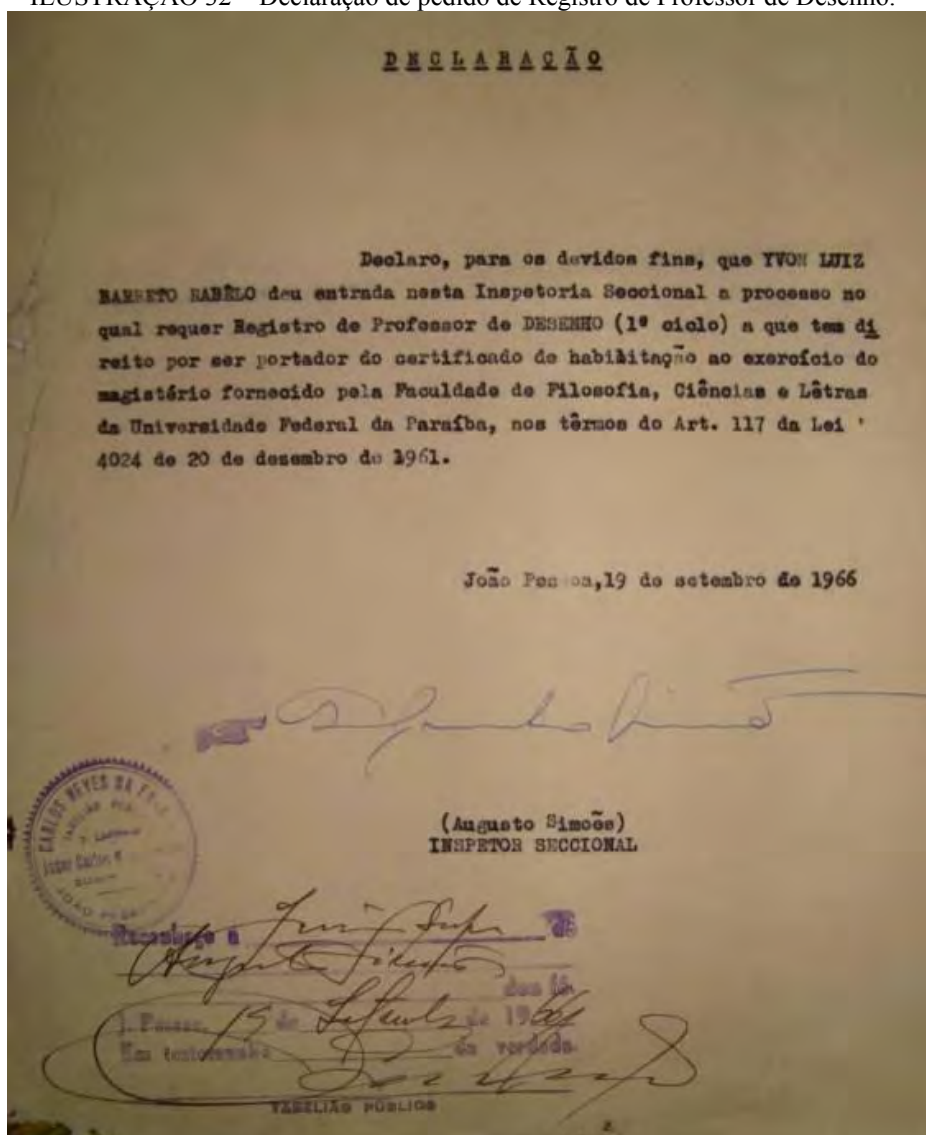


FONTE: Arquivo pessoal do professor.

Na ILUSTRAÇÃO 33 vemos que após o exame de suficiência também se obtinha o direito de se requerer o Registro de Professor.

³⁰ Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM) – “cuja proposta era difundir e implantar os novos conteúdos da Matemática Moderna junto aos professores de matemática do Ensino Secundário por meio de cursos. [...] por meio de convites das instituições ou até mesmo pelo intermédio do professor Osvaldo Sangiorgi junto a elas [...] a Matemática Moderna começou a atingir diversas cidades e estados, bem como instituições de ensino em São Paulo, na capital e no interior – Araçatuba, Campinas, Itapetinga, Ribeirão Preto, Santos; Sergipe: Aracajú; Bahia: Salvador; Brasília; Ceará: Fortaleza; Alagoas: Maceió; Mato Grosso: Cuiabá; Minas Gerais: Belo Horizonte, Frutal; Pará: Belém; Paraíba: João Pessoa; Paraná: Curitiba; Rio de Janeiro; Rio grande do Sul: Porto Alegre; e outros. Os cursos ministrados nessas instituições tinham diversas modalidades, tais como cursos, palestras, seminários, sessões de estudo, sendo que a diferença explícita estava apenas no nome; a intenção de todos era a mesma, ministrar tópicos de Matemática Moderna visando a introdução dos mesmos na sala de aula. E o tempo desses cursos variava conforme os convites das instituições e das disponibilidades dos integrantes do G.E.E.M. que iriam ministrá-los, podendo ter a duração de horas, dias, semanas, fins de semana e, até mesmo, um mês inteiro” (LIMA; PASSOS, 2008, p. 95 e 109-110).

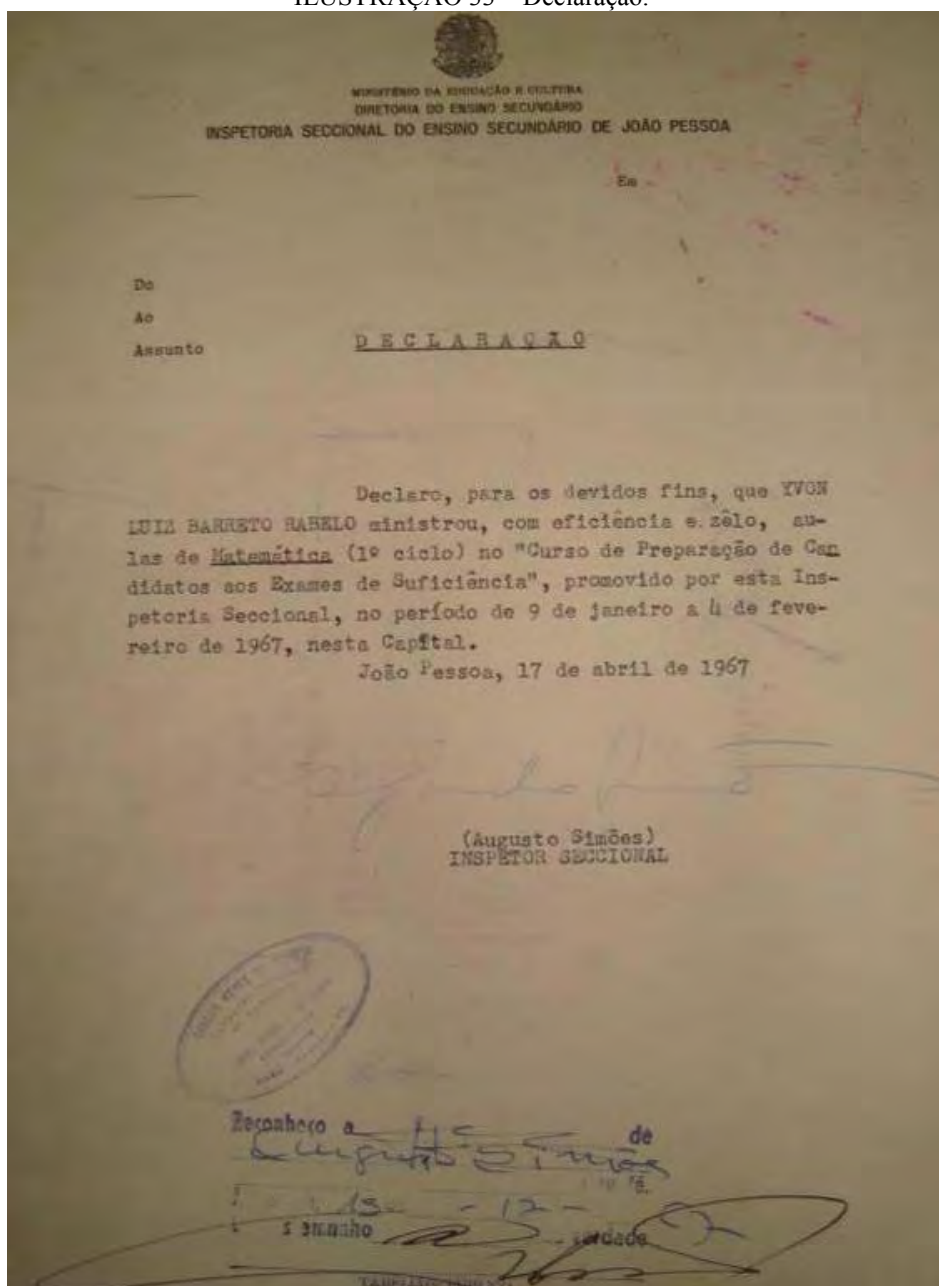
³¹ Transcrição: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA / INSTITUTO CENTRAL DE MATEMÁTICA / CERTIFICADO / Certificamos que o Sr. Yvon Luiz Barreto Rabêlo, frequentou o curso de MATEMÁTICA MODERNA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO – 2.º CICLO, ministrado pelas prof.ªs Lucília Bechara e Renate Gompertz Watanabe, durante o mês de julho de 1966 / João pessoa, 29 de julho de 1966 / (assinaturas) / Diretor – Aluno – Secretário (mais carimbos de registro em cartório).

ILUSTRAÇÃO 32 – Declaração de pedido de Registro de Professor de Desenho.³²

FONTE: Arquivo pessoal do professor.

Por administrar o ensino nas cidades, cabia à Inspeção Seccional promover e supervisionar os cursos que preparavam os candidatos aos exames de suficiência. A ILUSTRAÇÃO 33 registra que um desses cursos foi realizado no período de um mês, de 9 de janeiro a 4 de fevereiro de 1967. O ministrante, professor Yvon, frequentou um curso de Matemática Moderna para o ensino secundário (1º e 2º ciclos) em 29 de julho de 1966 (ILUSTRAÇÃO 31) e, mediante exame de suficiência, obteve o Registro de Professor de Matemática (2º ciclo) em 6 de janeiro de 1967 (ILUSTRAÇÃO 15).

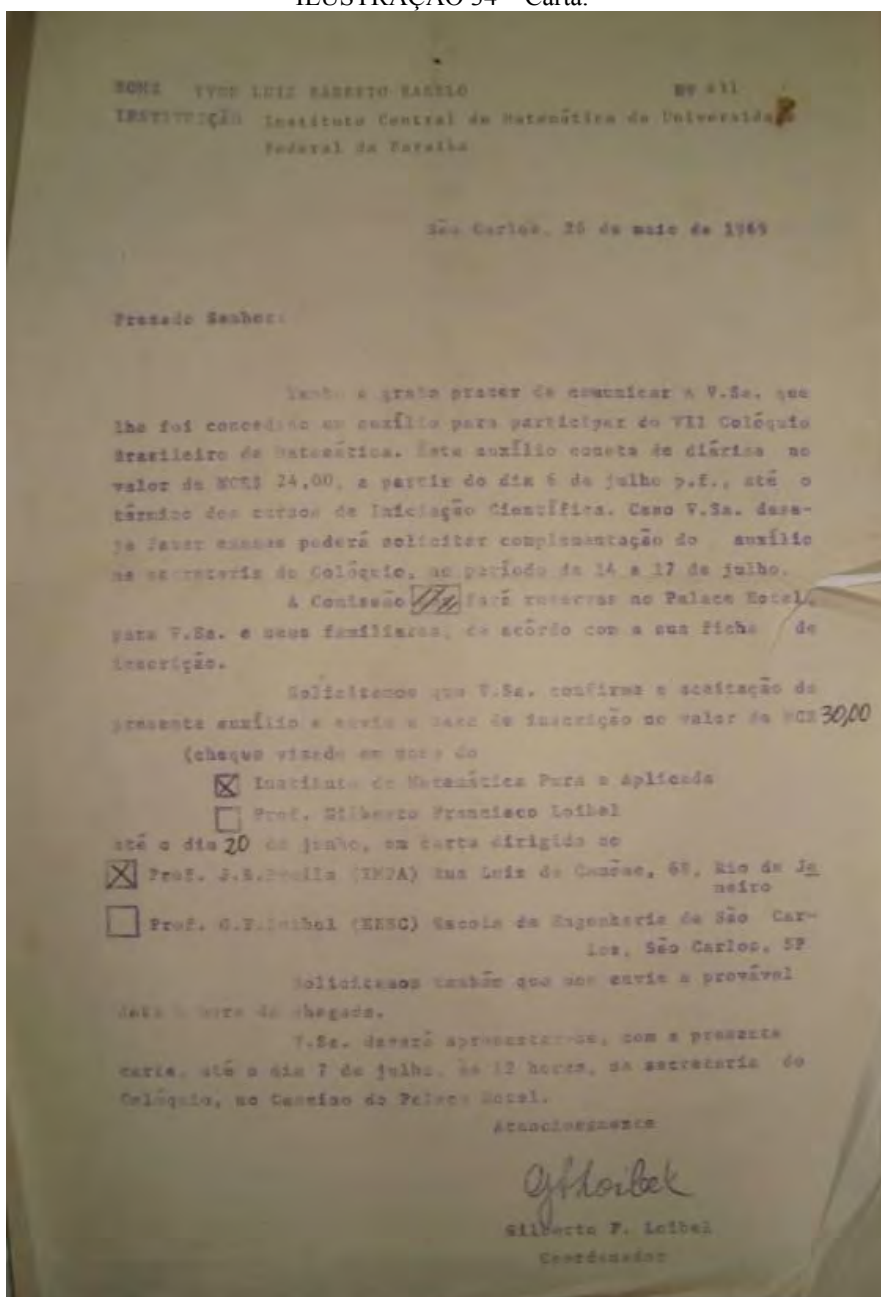
³² Transcrição: DECLARAÇÃO / Declaro, para os devidos fins, que YVON LUIZ BARRETO RABÊLO deu entrada nessa Inspeção Seccional a processo no qual requer Registro de Professor de DESENHO (1º ciclo) a que tem direito por ser portador do certificado de habilitação ao exercício do magistério fornecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal da Paraíba, nos termos do Art. 117 da Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. / João Pessoa, 19 de setembro de 1966 / (assinatura) / (Augusto Simões) / INSPETOR SECCIONAL (mais carimbos de registro em cartório).

ILUSTRAÇÃO 33 – Declaração.³³

FONTE: Arquivo pessoal do professor.

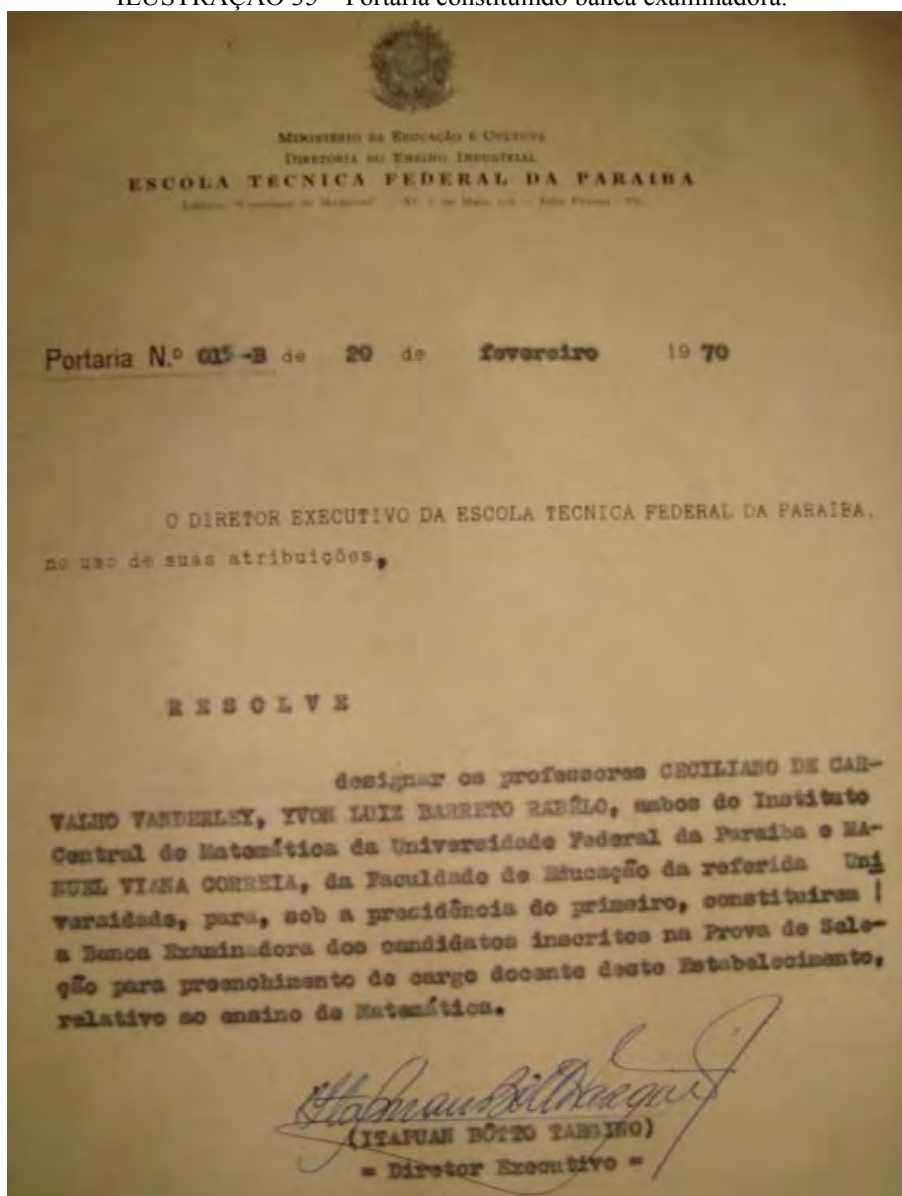
Na ILUSTRAÇÃO 34 vemos a concessão de hospedagem ao cursista e familiares pelo ITA e, de acordo com essa possibilidade, professor Yvon levou a sua esposa, Dilva Wandelely Rabelo.

³³ Transcrição: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO / INSPETORIA SECCIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO DE JOÃO PESSOA / _____ Em / Do / Ao / Assunto DECLARAÇÃO / Declaro, para os devidos fins, que YVON LUIZ BARRETO RABELO ministrou, com eficiência e zelo, aulas de Matemática (1º ciclo) no "Curso de Preparação de Candidatos aos Exames de Suficiência", promovido por esta Inspectoria Seccional, no período de 9 de janeiro a 4 de fevereiro de 1967, nesta Capital. / João Pessoa, 17 de abril de 1967 / (assinatura) / (Augusto Simões) / INSPETOR SECCIONAL (mais carimbos de registro em cartório).

ILUSTRAÇÃO 34 – Carta.³⁴

FONTE: Arquivo pessoal do professor.

³⁴ Transcrição: NOME YVON LUIZ BARRETO RABELO N°. 431 / INSTITUIÇÃO Instituto Central de Matemática da Universidade Federal da Paraíba / São Carlos, 26 de maio de 1969 / Prezado Senhor: / Tenho o grato prazer de comunicar a V.Sa. que lhe foi concedido um auxílio para participar do VII Colóquio Brasileiro de Matemática. Este auxílio consta de diária no valor NCR\$ 24,00, a partir do dia 6 de julho p. f., até o término dos cursos de Iniciação Científica. Caso V.Sa. deseje fazer exames poderá solicitar complementação de auxílio na secretaria do Colóquio, ao período de 14 a 17 de julho. / A comissão fará reservas no Palace Hotel, para V.Sa. e seus familiares, de acordo com a sua ficha de inscrição. / Solicitamos que V.Sa. confirme a aceitação do presente auxílio e envie a taxa de inscrição no valor de NCR\$ 30,00. / (cheque visado em nome do / ☒ Instituto de Matemática Pura e Aplicada / ☐ Prof. Gilberto Francisco Loibel / até o dia 20 de janeiro, em carta dirigida ao / ☒ Prof. J. B. Prolla (IMPA) Rua Luiz Camões, 68, Rio de Janeiro / ☐ Prof. G. F. Loibel (EESC) Escola de Engenharia de São Carlos, São Carlos, SP / Solicitamos também que nos envie a provável data e hora de chegada. / V.Sa. deverá apresentar-se com a presente carta, até o dia 7 de julho, às 12 horas, na secretaria do Colóquio, no Cassino do Palace Hotel. / Atenciosamente / (assinatura) / Gilberto F. Loibel / Coordenador.

ILUSTRAÇÃO 35 – Portaria constituindo banca examinadora.³⁵

FONTE: Arquivo pessoal do professor.

A ILUSTRAÇÃO 35 registra a composição de uma banca examinadora (dois engenheiros e um filósofo) para a seleção de um docente de Matemática, junto à Diretoria do Ensino Industrial (MEC), pela ETFPB. É certo que os três, conhecidos no âmbito

³⁵ Transcrição: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL / ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA PARAÍBA / Edifício “Cariolano de Medeiros” – Av. 1. de Maio, s/n – João Pessoa - Pb. / Portaria N.º 015-B de 20 de fevereiro 1970 / O DIRETOR EXECUTIVO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições, / RESOLVE / designar os professores CECILIANO DE CARVALHO VANDERLEY, YVON LUIZ BARRETO RABÊLO, ambos do Instituto Central de Matemática da Universidade Federal da Paraíba e MANOEL VIANA CORREIA, da Faculdade de Educação da referida Universidade, para, sob a presidência do primeiro, constituírem a Banca Examinadora dos candidatos inscritos na Prova de Seleção para preenchimento de cargo docente deste Estabelecimento, relativo ao ensino de Matemática. / (assinatura) / (ITAPUAN BÔTO TARGINO) / - Diretor Executivo -.

educacional, há muito estavam envolvidos com questões do ensino secundário, mas tal situação confirma a carência de profissionais da área específica, à época.

Uma afirmação do professor Ceciliano:

onde havia carência ou insuficiência de professor, vinha o curso da CADES. Então você fazia esse curso de um mês que trabalhava mais o aspecto pedagógico... Quer dizer, você já devia ter, por exemplo, uma graduação em engenharia, em economia, e ia fazer o curso da CADES, pra que aplicasse a didática naquele conteúdo que já trazia. Então, conteúdo você já trazia. Agora, ia fazer o quê? Estudar a parte pedagógica e aplicar a pedagogia no ensino daquela disciplina. [...] Onde não tinha nem esse professor, aí era o graduando. Então, no interior acontecia muito: o promotor era professor de Português; quando tinha Latim no ginásio, o juiz ou o promotor era professor de Latim, de Geografia, de História; o médico ensinava Ciências; o engenheiro ensinava Matemática. [...] É melhor ter o juiz, o promotor dando aula do que não ter escola. Dos males, o menor. E se esse professor vem e faz uma formação pedagógica, melhor ainda.

A expressão “onde havia carência ou insuficiência de professores”³⁶ nos faz parecer que poucos lugares sofriam desse mal. Mas alguns de nossos entrevistados ensinaram também no interior. O professor José Soares de Andrade foi um desses. Perguntando-lhe sobre uma maneira de fazer com que a turma assimilasse o conhecimento, ele lembrou de que, já graduado em Engenharia, trabalhando no interior paraibano como chefe da residência rodoviária do DER, foi professor de Física e Matemática no Colégio Estadual de Patos (cidade paraibana bem desenvolvida) e disse que: “Era realmente um conjunto de professores bons [...] Um conjunto de professores homogêneo em termos de responsabilidade, em termos de conceito social da cidade, em termos de conceito profissional, em termos de conceito familiar”. Segundo ele, dos dez ou doze professores que ali trabalhavam, cada um, no seu papel, tinha a sua intuição e contava com o apoio psíquico-pedagógico da direção, na pessoa do Monsenhor Manoel Vieira. Pelo menos havia ali um engenheiro, dois médicos e dois ou três advogados. O colégio era muito bom, pois, sem cursinho, colocavam alunos nos cursos de Engenharia e Medicina em Recife (PE) e em João Pessoa (PB). Os professores, mesmo não tendo na docência a remuneração principal, pensando o depoente, iam além, com responsabilidade e entusiasmo, enriquecendo o que o livro trazia. Isso, ainda segundo ele, refletia no alunado.

³⁶ No verso do Certificado de Registro de Professores da ILUSTRAÇÃO 13 (1966) e da ILUSTRAÇÃO 15 (1967) consta a expressão “em locais onde houver falta ou insuficiência de licenciados”, já na ILUSTRAÇÃO 19 (1960 e 1963) consta “exceto locais onde haja Fac. de Filosofia”. No entanto, professores portando tais registros ensinavam na cidade de João Pessoa (PB) onde em “1952, passou a funcionar a Faculdade de Filosofia, criada pela Lei 146 de 1949 e por força de dispositivo da Constituição de 1946” (ESPÍNOLA, 1980, p. 27-28). Assim professores (depoentes para esta pesquisa) que portavam esse certificado ensinavam também em locais onde havia Faculdade de Filosofia, mesmo sem serem licenciados.

Professor Andrade nos permite entender que, exercendo dupla atividade profissional, naquele grupo, ninguém tinha formação pedagógica e que, no entanto atuavam harmonicamente em prol do ensino. Mas o “estar e ser do interior” é um fator que tem relevância porque leva os habitantes daquela cidade a querer evidenciá-la em todos os segmentos, daí o empenho também no setor educacional. Na conclusão de seus dizeres a esse respeito temos: “ou pegava aquele pessoal ou não tinha...” Um pensamento análogo expressou o professor Ceciliano: “melhor ter o juiz, o promotor dando aula do que não ter escola”. O orgulho, como em outras partes de outras entrevistas, estava em aprovar nas universidades e, para isso, cada um, sem a formação pedagógica, usava a sua intuição. O professor Andrade nos afirma:

para nós que fizemos um curso científico, fizemos um vestibular de Engenharia, fizemos Engenharia, [...] normalmente, vamos dizer, essa metodologia didático-pedagógica, não nos era ofertada e nem a gente também buscava. A gente tinha que fazer uns cursos da CADES [...] que era apenas em rápidas pinceladas.

E quanto aos cursos da CADES diz: “Acho que fiz bem dois, ou três. Eles eram ministrados aqui em João Pessoa. [...] o último que fiz, eu já estava em Patos, foi feito na então Faculdade de Filosofia ali perto do Liceu. [...] A gente vinha e passava a semana todinha”. E, sendo fiel ao que estava lembrando naquele instante, assemelhando-se aos dizeres do professor Ceciliano, o professor Andrade descreveu com detalhes, sob sua perspectiva, a filosofia (o espírito) da CADES:

É uma sigla, não sei o que é. Eu acho que havia [...] um consenso da parte do Ministério que [...] não devia ficar o professor totalmente leigo na arte de ensinar, nas Ciências pedagógicas [...]. Tinham os cursos de Pedagogia que formavam, mas na área de Matemática praticamente não tinha, porque não tinha curso de Matemática Pura [...] o espírito da CADES era dar uma formação de cunho pedagógico para quem já tinha o conteúdo da disciplina e pretendia ensinar, era esse o objetivo. O Ministério fazia isso, eu acho que, com muita sabedoria, porque estava diante de uma situação de fato. Quer dizer, professor de Matemática, de Física, de Química, de Desenho, nessa área, era difícil porque não tinha uma formação específica. E fazer o quê? Já era um estágio de evolução porque antes disso se ensinava sem nada mesmo, porque tinha o conteúdo. Aqui, essas coisas melhoram um pouco quando se criou a Escola de Engenharia, porque aí o pessoal que se dedicava mais um pouquinho para o vestibular, quando aprovado, ficou por aqui. [...] o que eu lembro que a gente fez em termo de didática foi a CADES. CADES, só CADES. [...] isso era tão discreto em relação ao total [...] um curso de uma semana, de três em três anos, de dois em dois anos, se muito, ou então uma vez por ano. [...] às vezes pegava um professor da área de Matemática, depois pegava da área de Biologia e tal...

Julgamos que, ele e o professor Ceciliano sugerem que ter concluído o científico ou mesmo estar cursando Engenharia, garantia o domínio de conteúdo, faltando “apenas” a

metodologia de ensino para a maioria que não tinha um potencial natural. Também afirmam que a criação da Escola de Engenharia diminuiu na capital a carência de professores de Matemática e Física, o mesmo não se dando no interior do estado.

Assim, a afirmação do professor Ceciliano sobre “onde havia carência” não deve, nem à luz dos demais depoentes, nem à luz da literatura existente sobre esse tema, significar que havia espaços em que a carência de docentes formados para as disciplinas específicas inexistia. Não havia. A carência era generalizada e, obviamente não era restrita à Paraíba. Entretanto, os depoimentos reforçam a concepção vigente (e, por ser vigente, expressa pelos professores que a mantinham, a reproduziam e a intensificavam) de que o domínio de conteúdo era, na verdade, suficiente; que as questões pedagógicas eram secundárias – talvez necessárias apenas àqueles cujo “dom natural” não permitia o bom gerenciamento das salas de aula.

O professor Levino fez o curso da CADES e, depois, o exame de suficiência na cidade paraibana de Campina Grande, o que lhe foi muito útil quando concorreu a uma vaga para professor de Matemática na Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB), e diz:

todo ano tinha. [...] Ceciliano deu aula para a gente em Campina Grande, de Matemática. [...] Eu fiz pra lecionar no segundo grau [...] Eu entrei na Escola sem ser formado em Matemática, [...] Eu entrei na Escola com o curso de Economia. Foi fácil entrar, hoje não entraria mais [...] Mas eu fiz o teste de suficiência. [...] Teve [na prova de seleção] a parte de didática, que eu já tinha, não foi preciso fazer, fiz só a parte de Matemática. Passei. Pronto. [...] A CADES foi mais uma reciclagem que a gente fazia. [...] pra melhorar o ensino médio.

Antes dos benefícios que a CADES lhe proporcionou, o professor José Soares (não o professor José Soares de Andrade) foi contratado para lecionar Matemática numa escola particular quando ainda cursava o terceiro ano no Liceu Paraibano. Mas, no início dos anos de 1960, foram abertas as Secções do Colégio Estadual (o Liceu), e ele diz: “Aí eu já fui pro Liceu, mesmo só com o segundo grau³⁷, tinha terminado o segundo grau. Fui para o Liceu e comecei a ensinar. [...] naquela época eram uns contratos precários [...] você ganhava por aula, não era um contrato fixo, era um pró-labore”. Ele concorreu a uma vaga para se efetivar no Colégio Estadual de Santa Rita (cidade próxima à João Pessoa), mas diz: “Entrou uma professora com curso de Pedagogia, que dava direito de ensinar Matemática, e eu não entrei”. Continuando com as aulas de Matemática, Augusto Simões (inspetor seccional), exigiu a sua

³⁷ Essa nomenclatura foi instituída na Lei 5.692/71.

participação no curso preparatório da CADES. Desistindo do vestibular para Engenharia foi para Garanhuns (PE) onde o curso foi ministrado por mais de um mês, sendo a maioria dos professores vindos do Colégio Pedro II. O depoente se lembra que estudou Didática, Matemática e Didática da Matemática:

Bom, naquela época, você se aconselhava, eles não reprovavam. Você estava fazendo o curso, de acordo com o seu desenvolvimento, então eles diziam se você estava apto ou não a fazer as provas. Eu fui considerado apto a fazer a prova. Fiz a prova e passei muito bem nas provas. Foi meu primeiro concurso, quer dizer, o primeiro título – uma qualificação para aquela época, quando não existiam cursos de Matemática – que eu recebi pra ensinar Matemática. Portanto, o que eu conheço de Matemática foi isso mesmo. Quer dizer, ou seja, sou leigo mesmo, sou leigo em Matemática [risos] (Professor J. Soares).

Por também ensinar Desenho no Colégio Estadual de Santa Rita, foi obrigado a fazer o exame de suficiência de Desenho (geométrico e artístico) e contou com o preparatório da CADES. Continuou sendo professor no Liceu e em outras instituições de ensino da capital paraibana. Em 1970 foi diretor do Liceu e concorreu a uma vaga para professor de Matemática na ETEPB. Isso lhe foi possível porque “era formado em Direito e tinha a CADES de Matemática”. Ele nos conta:

[fiz] a prova escrita, concorrendo com Martinho, engenheiro, e concorrendo com Clóvis Oliveira que era formado em Matemática. Concorri com eles e tirei o primeiro lugar por causa do currículo [risos]. Manoel Viana foi o examinador e professor Ceciliano também foi um dos examinadores. Tinha outro professor que eu não me lembro qual é. Três professores examinaram.

Entre tantas convergências nos relatos, aqui se apresenta mais uma: o professor Yvon é o professor do qual o professor Levino não se lembra (cf. ILUSTRAÇÃO 34). Foram três não licenciados em Matemática aprovando um não licenciado em Matemática para a docência de Matemática na ETEPB. A carência e a emergência educacionais, portanto, ainda não estavam superadas. Também ficou evidente que o curso preparatório da CADES, finalizado com o exame de suficiência, dava, ao examinado, direitos de licenciado. Os depoimentos do professor Levino e do professor Espedito registram que os cursos eram coordenados pelo professor Kleber Cruz, cujo auxiliar era professor Ceciliano. Assim, percebe-se que professores sem habilitação específica podiam atuar em cargos de gerenciamento, além dos de docência. Percebemos também que as disciplinas em que a carência imperava eram Matemática, Física, Química e Desenho.

Na segunda metade dos anos de 1960, na cidade de João Pessoa, à pergunta “Quem educa o educado?”, pode-se responder que, na CADES, as aulas de Matemática eram ministradas por pessoas que, tendo concluído o ensino secundário recentemente, participavam de vários cursos, oferecidos por várias instituições, que os preparavam para esse fim.

Nesses cursos de formação de professores nossos alunos, meu e de Ceciliano, eram: graduados, estudantes de Engenharia – até mais adiantados do que a gente – e professores que vinham de Sapé, de Itabaiana, de Patos, de Malta de onde você imaginasse. Eles se deparavam com uma turma eclética. Foi uma revolução [...] Porque as aulas que eu dava, não eram aulas de conteúdo, eram de aplicações de Matemática. Aplicações práticas de jogos de Matemática, de alguma coisa de Álgebra. Naquela época eu tinha sido bem treinado para isso. [...] Com Professor Kleber Cruz Marques nos orientando, a gente deu esses cursos para professores aqui em João Pessoa e para todo o Estado (Professor Yvon).

E como esses, também outros. Em 1963, o professor Augusto de Almeida Simões, vendo as aulas do professor Carlos, o convidou para ir a São Paulo fazer um curso de formação pra monitores da CADES no Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura – IBECC³⁸. Ele fez o curso na Faculdade de Medicina sob a coordenação de Maria Julieta Ormastroni e teve como professora-coordenadora a professora Myrian Krasilchik. Ele diz: “fiz esse curso, voltei e, em janeiro de 1964, iniciamos aqui na Paraíba, sob a coordenação do professor Manoel Viana Correia, o primeiro curso da CADES para a formação de professores do ensino médio”. Da equipe montada para ministrar esse curso, ele relaciona os seguintes professores: “Eu na área de Ciências, Ceciliano de Carvalho Vanderlei na de Matemática, Nêbia Gadelha na área de História, Martinho na área de Inglês, finalmente Valdemir Lopes de Andrade na área, de Português”.

João Pessoa (PB), Campina Grande (PB) e Garanhuns (PE) foram três cidades aqui mencionadas onde professores participaram de cursos de treinamento da CADES. Portanto, esses cursos não eram ministrados apenas nas capitais e seus participantes podiam se deslocar para outros estados. O professor José Soares participou durante dois meses, com bolsa da SUDENE, de um curso de Matemática Moderna no Instituto de Matemática de Fortaleza (CE). Ao voltarem, a ele e ao seu colega que ensinava Física, foi determinado comunicar aos colegas do Liceu o que tinham estudado, cada um no seu curso.

De acordo com Baraldi e Gaertner (2010, p. 165).

³⁸ O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), foi criado no Rio de Janeiro em 1946, como uma Comissão Nacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil.

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 iriam lecionar ou que já lecionavam nas escolas secundárias.

Essa citação, entretanto, não fala de uma realidade que, a julgar pelos nossos depoimentos, é bastante clara: suprir a deficiência de professores leigos, em alguns casos – em especial o da Paraíba – era função de professores também leigos, sem formação para tal. O processo de urgência e carência, portanto, nesse caso, mostra outra de suas poderosas faces: a continuidade da “formação” lacunar.

Pelo entrelaçamento no meio da temática, pela possibilidade de lembrar, de esquecer, bem como de confundir datas, lugares e agentes, em alguns trechos das entrevistas não há distinção entre cursos ministrados pela CADES, ou em convênio com a SUDENE, ou nos Centros de Ciência. Portanto, há uma variação com respeito à duração dos cursos. Diz o professor Yvon, um dos ministrantes dos cursos:

Todo período de férias havia aulas. No mês de julho ou janeiro e fevereiro, esses três meses eram aulas para professores. [...] fomos beneficiários porque tivemos um treinamento bastante intenso para dar essas aulas e, por consequência, nós trabalhávamos nas férias e ganhávamos até um bom dinheiro. [risos] Um bom dinheiro.

Assim, às vezes o período é relatado como sendo de uma semana, de um mês, de dois meses, de cinco meses e mesmo um ano. Mas a linguagem, numa relação entre a aparição (ou a revelação ou o não-esquecimento: *alethéa*) e o esquecimento (*léthe*, *lesmoysyne*), como uma força múltipla, é filha da Memória (*Mnemosyne*), “deste divino Poder de trazer à Presença o não-presente, coisas passadas e futuras. [...] Enquanto filhas de memória é que as Musas fazem revelações (*alethéa*) ou impõem o esquecimento (*lesmoysyne*)” (TORRANO, 2007, p. 29 e 30). Dessa forma, o que nos foi dito é o provável.

A CADES que, de forma emergencial cuidou da formação (treinamento) de professores em âmbito nacional, teve Lauro de Oliveira Lima e sua equipe propagando os ideais desta Campanha dentro e fora do estado do Ceará. Uma das publicações que teve origem a partir das urgentes necessidades nos cursos da CADES foi o livro “Escola Secundária Moderna” (a nona edição é de 1971). A coletânea de instrumentos de trabalho planejados para círculos de estudo, seminários, trabalhos de grupo, conferências dirigidas e simpósios, resultou no livro estruturado e editado por Lima. Segundo o professor Yvon,

outros livros embasaram cursos da CADES, tais como “Manual do professor secundário”, de Theobaldo Miranda Santos (1961); “Introdução à Filosofia da Matemática”, de Bertrand Russell (1963); “Conceitos Fundamentais da Matemática”, de Bento de Jesus Caraça (1963); e “A Magia dos Números”, de Paul Karlson (1961).

Baraldi (2003), a partir de “retraços” da vida de alguns docentes, apresenta considerações sobre a educação Matemática na região de Bauru – SP e esboça um perfil referente à formação do professor de Matemática daquela região, nas décadas de 1960 e 1970³⁹. Percebendo que a CADES, por algum tempo, esteve à frente desse processo de formação, a autora direcionou parte de sua investigação para esse tema. Hoje, em parceria com outros pesquisadores, bem como com seus orientandos, tencionando constituir outros elementos a fim de compreender sua importância para a educação secundária brasileira, em especial, referente à formação do professor de Matemática, ela tem se aprofundado e produzido outros trabalhos a respeito dessa Campanha. Em um dos artigos fruto da continuidade dessa investigação, Baraldi e Gaertner (2010), após se debruçarem sobre várias obras publicadas pela CADES – obras que “orientavam os professores do ensino secundário nos aspectos curriculares, legais e didáticos” (p. 161) –, analisam e descrevem, especificamente, sete livros referentes ao ensino de Matemática (p. 172-179):

MORAES, Ceres Marques de; BEZERRA, Jairo Manoel; MELLO e SOUSA, Julio César de. **Apostilas de didática especial em Matemática**. Rio de Janeiro: CADES, 1959, 220p.

Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática. **Anais do 3º Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: CADES, 1959, 246p.

HILDEBRAND, Armando; MAURÍCIO, Déa Velloso; SIQUEIRA, Cleantho Rodrigues; MIRA y LOPES, Emílio; MEDEIROS, Ethel Bauzer; MÉRICI, Imídio Giuseppe; PACHECO, Roberto José Fontes. **Como ensinar Matemática no curso ginasial**: manual para orientação do candidato a professor de curso ginasial no interior do país. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 195-?, 117p.

BEZERRA, Jairo Manoel. **Didática Especial de Matemática**. 1ª ed. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1957, 76p.

BEZERRA, Jairo Manoel. **O material didático no ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: CADES, 1962, 177p.

³⁹ A referência ao trabalho de Baraldi – bem como a outros trabalhos referenciados neste nosso estudo – permite uma constatação: aquela que diz respeito à importância de descentralizar os estudos relativos à História da Educação Matemática. Certamente a configuração dos cursos da CADES aos quais Baraldi faz referência é bastante diversa daquela configuração que nos foi possível desenhar no estado da Paraíba. Baraldi, estuda o estado de São Paulo e, ainda que estude o interior desse estado, numa época em que os meios de transporte e acesso ainda eram deficitários, nota-se de modo marcante a presença de centros de formação específica já de modo mais massivo, sendo criados na década de 1960 (MARTINS-SALANDIM, 2012), ao contrário do que ocorrera em regiões outras, como é o caso da Paraíba e, de modo geral, o do Nordeste brasileiro. O exercício do descentramento, portanto, reforça a existência de várias CADES, de diferenciadas CADES nesse mesmo espaço nacional.

CHAVES, João Gabriel. **Didática da Matemática**. Rio de Janeiro: CADES, 1960, 105p.

SILVA, Maria Edmee de Andrade Jacques da. **A didática da Matemática no ensino secundário**. Rio de Janeiro: CADES, 1960, 240p.

Nestes livros elas encontraram “duas importantes orientações didáticas difundidas aos professores: a adoção da técnica do estudo dirigido e a utilização de materiais didáticos diferenciados para promover a aprendizagem Matemática” (p. 161). Contando sobre as ações da CADES, nossos entrevistados se referem à aplicação dessas estratégias.

Como dito anteriormente, o Decreto-Lei nº. 8.777 de 22 de janeiro de 1946 dispunha sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde, e esse registro também seria concedido, em caráter provisório, àqueles que se submetessem à prova de suficiência. A CADES foi criada em 1953 e só “em 1955, pela Lei nº 2.430 de 19 de fevereiro, os exames de suficiência para o exercício do magistério nos cursos secundários ficam condicionados aos cursos intensivos da CADES” (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 164). A partir de então, o número de aprovações nos exames de suficiências se elevou e muitos foram considerados aptos para exercer a docência no ensino secundário.

Mas os exames de suficiência só foram extintos dez anos depois da segunda LDB (Lei 9.394 de 20/12/1996), ao fim da Década da Educação⁴⁰. Por ter sido prolongada a legalização dessa precariedade educacional, nos é possível expor uma cópia do certificado de exame de suficiência da pesquisadora (ILUSTRAÇÃO 35), sendo o coordenador desses exames, à época, o professor Manoel Viana Correia, um dos nossos entrevistados.

⁴⁰ Art. 87 da Lei 9.394/96: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”.

§ 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

ILUSTRAÇÃO 36 – Certificado de exame de suficiência.⁴¹


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO

CERTIFICADO



CERTIFICO que, nos termos do artigo 77, parágrafo único, letra c, da lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, MARTA MARIA MAURÍCIO MACENA se submeteu a exame de suficiência, em 18 / 01 / 81, como candidato do(a) INSTITUTO SOLON DE LUCENA, da cidade de JOÃO PESSOA, no Estado da Paraíba, tendo sido considerado habilitado a ensinar MATEMÁTICA X X X X no 2º GRAU X.

João Pessoa, 16 de fevereiro de 1981


 COORDENADOR
 MANUEL VIANA CORREIA
COORDENADOR


 DIRETOR DO CENTRO
 Jamacy da Costa Almeida
DIRETOR CE / UFPB

FONTE: Arquivo nosso.

⁴¹ Transcrição: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA / CENTRO DE EDUCAÇÃO / CERTIFICADO / CERTIFICO que, nos termos do art. 77, parágrafo único, letra c, da lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, MARTA MARIA MAURÍCIO MACENA se submeteu a exame de suficiência, em 18/01/81, como candidato do(a) INSTITUTO SOLON DE LUCENA, da cidade de JOÃO PESSOA, no Estado da Paraíba, tendo sido considerado habilitado a ensinar MATEMÁTICA no 2º GRAU. / João Pessoa 16 de fevereiro de 1981 / (assinaturas) / COORDENADOR DIRETOR DO CENTRO / Manuel Viana Correia Jamacy da Costa Almeida / COORDENADOR DIRETOR CE/UFPB (mais carimbo).

Quatro dos nossos depoentes citam a CADES como órgão para capacitação e em vinculação ao exame de suficiência; três se referem apenas à CADES e dois apenas ao exame de suficiência. Neste mesmo capítulo, quando nos referimos à urgência, encontramos algumas dessas citações. O professor J. Oliveira refere-se a um curso de suficiência intensivo, enquanto que o professor Martinho nos diz que, por faltar Licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia, o exame de suficiência era sempre necessário: uma prova com o conteúdo específico e a Didática, com duração de quatro horas.

Mas, sem motivos aparentes para sua extinção, a não ser de que uma campanha “é criada para responder a determinadas demandas, num determinado período [...] [ou devido à] a expansão do ensino superior” (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 167), a CADES só atuou até 1971. Isto percebeu o professor Carlos Ovídio, relatando, segundo o que lembrava: “Em 1969, mais ou menos, a CADES acabou, depois daqueles cursos de seis meses. Esses cursos de seis meses duraram cinco anos (1965, 1966, 1967, 1968 e 1969). Em 1969 a CADES foi praticamente tirada do ar. Então, foi quando nós entramos com a SUDENE”.

4.5. Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)

Numa “adesão voluntária dos governadores da região nordestina a um órgão deliberativo regional, que geria recursos do governo central [...] [com participação em] decisões no âmbito nacional, de repercussão na região” (FURTADO, C., 1999, p. 55), a SUDENE surgiu para solucionar problemas do ciclo hídrico no Nordeste. Assim, se continuava uma luta que objetivava a quebra do círculo vicioso da pobreza e do atraso em relação ao resto do mundo, a fim de superar as chocantes desigualdades regionais (BUARQUE, 2007).

No dia 17 de fevereiro de 1959, no salão do Palácio do Catete, parlamentares, ministros, governadores do Nordeste e dom Helder Câmara, sentaram-se em torno de uma grande mesa tendo, um em cada cabeceira, o presidente Juscelino Kubitschek e Celso Furtado⁴². Era o lançamento da Operação Nordeste [a Meta

⁴² Celso Furtado nasceu na cidade de Pombal, Sertão Paraibano, em 1920, quando essa região ainda era assolada pelos cangaceiros, pelo banditismo e dominada pelos fazendeiros de forma arbitrária e abusiva. Desde jovem observava a “violência desenfreada com que tratavam as pessoas, e a miséria reinante” (FURTADO, C., 1999, p. 69) e, apaixonado por temas que envolviam problemas sociais, pensou em ser historiador, mas orientou-se para a Economia e inventou novos conceitos dentro desse ramo de conhecimento. Foi o primeiro ministro do Planejamento do Brasil e dirigiu a SUDENE nos primeiros cinco anos de sua existência.

31⁴³], a nova política que o governo implantaria na “região problema” onde a seca, no ano anterior, deixara meio milhão de flagelados. [...] Na cerimônia do Catete, o presidente também assinou mensagem ao Congresso encaminhando projeto de lei para a criação da nova agência, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, que, com sede no Recife, implantaria a nova política enquanto a lei não fosse aprovada (FURTADO, R, 2009, p. 7).

Desde 1877 as secas nordestinas foram encaradas como um problema regional que o Governo pensava solucionar com irrigações. Assim, partiu para a construção de açudes, barragens e poços. Considerando que o problema nordestino fosse a seca – e não o subdesenvolvimento, a estrutura de produção da região –, ao longo dos anos foram criados diversos órgãos a fim de estudar as particularidades desse espaço, racionalizar os investimentos públicos da área, projetar e coordenar vários empreendimentos. Desses órgãos destacamos a criação, em 1909, da Inspetoria de Obras contra as Secas (IFOCS); em 1945, do Departamento Nacional de Obras contra as Secas (DENOCS); em 1948, da Comissão do Vale de São Francisco (CVSF) e da Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF); em 1952, do Banco do Nordeste do Brasil (BNB) com sede em Fortaleza (CE). Já no período do Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 1956 foi criado o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) e, em fevereiro de 1959, o Conselho de Desenvolvimento Econômico do Nordeste (CODENO), tendo Celso da Cunha como conselheiro (COHN, 1978). Essa sequência mostra que a vontade de um nordeste desenvolvido e não à mercê de “socorro” político-emergencial (cujo interesse maior voltava-se para fins eleitorais) foi crescendo da forma embrionária até chegar à SUDENE – concebida em 1958, mas de fevereiro a dezembro de 1959, pela resistência do Congresso, nem sempre passiva, o projeto para sua implantação arrastou-se de comissão em comissão. Embasada pela política dos incentivos fiscais, essa Superintendência foi instituída, pela Lei 3.692 de 15 de dezembro de 1959, “diretamente subordinada ao Presidente da República, administrativamente autônoma e sediada na cidade do Recife” (BRASIL, 1959, Art. 1º). Além dos nove estados nordestinos, ela abrangia a zona de Minas Gerais que se inseria no Polígono das Secas. Como vimos, o BNB e a SUDENE tinham sedes no Nordeste, diferindo de outros órgãos com sedes em lugares distante da região nordestina na qual atuavam (FURTADO, C., 1999; 2009a; 2009b). Mesmo instituída quando já findava o ano de 1959, a SUDENE começou

⁴³ Em janeiro de 1956, quando assumiu a presidência do Brasil, Juscelino Kubitschek apresentou um projeto político denominado de *Plano de Metas*, cuja função era transformar e empreender mudanças estruturais numa sociedade considerada economicamente atrasada.

a operar em março de 1960. [...] tendo como finalidades básicas, de acordo com a lei que a criou: estudar e propor diretrizes para o desenvolvimento; supervisionar, coordenar e controlar a elaboração e execução de projetos a cargo de órgãos federais na região e que se relacionam especificamente com seu desenvolvimento; executar, diretamente ou mediante convênio, acordo ou contrato, os projetos relativos ao desenvolvimento do Nordeste que lhe foram atribuídos nos termos da legislação em vigor; coordenar programas de assistência técnica nacional ou estrangeira no Nordeste (ALBUQUERQUE, T., 1977, p. 23).

Pela frequência com que os entrevistados se referem à atuação da SUDENE, percebemos que esta não se limitou a atuar nas questões hidrográficas da região, mesmo sendo escassa a literatura sobre a intervenção desse órgão em projetos educacionais. Encontramos em Teresa Albuquerque (1977) algum detalhe a esse respeito: ela expõe sobre a organização interna da SUDENE, implementada a partir de 1967, em decorrência do crescente volume de tarefas e atribuições dessa Superintendência. É o caso do “Departamento de Recursos Humanos (DRH), responsável pela coordenação e execução de estudos, pesquisas e investimentos destinados ao conhecimento, avaliação e capacitação dos recursos humanos do Nordeste para as tarefas do desenvolvimento econômico e social” (p. 25). E, segundo o professor Carlos Ovídio Lopes de Mendonça, “depois que a CADES praticamente saiu do páreo, a SUDENE criou o Departamento de Educação no Departamento de Recursos Humanos. Era o Prof. Dr. Aluísio Monteiro o coordenador”, e os recursos passaram a ser destinados também para a área educacional.

Naquela época nós entramos em contato com a SUDENE que começou a funcionar como um elemento alavancador desses cursos através do seu Departamento de Recursos Humanos, Setor de Educação. Então financiavam cursos e nós distribuíamos materiais, dávamos cursos de aperfeiçoamento, fazíamos uma atividade muito grande na área de educação científica na Paraíba, financiada pela SUDENE. Outras atividades foram diretamente financiadas pelo Ministério de Educação [sendo Lauro de Oliveira Lima o diretor do ensino secundário] e outras funcionavam com o apoio da Secretaria da Educação. Quer dizer, nós tínhamos três entidades pesadas ajudando ao trabalho de educação científica que eu coordenava com muito prazer e com muito amor. Então, vivíamos circulando a Paraíba permanentemente com minha equipe: levantando cadastro de professor; equipando laboratório; dando aulas experimentais práticas; reunindo professores; fazendo pesquisa em mineralogia, em geologia além de promover feiras de Ciências, olimpíadas e muitas outras (Professor Carlos).

Conforme Albuquerque (1977), durante a atuação da SUDENE foram sendo instituídos os planos diretores, apresentando itens relativos à “Saúde Pública e educação de base” (p.30); que envolviam “a execução de um projeto-piloto de educação de base” (p. 34): alfabetização de adultos, noções sanitárias e de cuidados médicos, noções técnicas agropecuárias, criação de atividades artesanais, organização de cooperativas, promoção de

atividades culturais em base comunitária; reconhecendo “a necessidade de formação de pessoal” (p. 35) cuja programação educacional contemplava o aumento das matrículas do ensino primário, a ampliação e reequipamento da rede de escolas industriais e agrícolas de nível médio, a melhoria do ensino técnico de nível superior, a formação de pessoal para os Estados, Municípios e para a própria SUDENE; utilização de recursos para a implantação de uma programação social voltada para a melhoria das condições de saúde, educação e habitação; capacitação das universidades federais do Nordeste por meio de diversificados programas de formação de mestres e doutores etc.

Arlete de Jesus Brito (2006) nos afirma que a Lei nº 4.239/63 teve um acréscimo, com a Lei 4.869/65, que possibilitou o convênio dessa Superintendência com instituições educacionais visando à melhoria do sistema de ensino técnico profissional. Com professores visitantes e alunos bolsistas, em 1966 teve início um convênio entre o Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (IMURN) e a SUDENE, oferecendo cursos de Álgebra Moderna e Análise Matemática para aperfeiçoamento do pessoal docente. Brito refere-se ao convênio UFRN/SUDENE em outros trabalhos seus, como um de 2008. Duarte (2007) menciona cursos de Lógica oferecidos por Arlete Cerqueira Lima, sob o patrocínio da SUDENE, para professores do ensino secundário de todo o estado baiano, bem como cursos oferecidos por Martha Dantas (noções da Teoria dos Conjuntos, de Grupos e de Espaço Vetorial). Gladys Wielewski (2008) diz a respeito de cursos de Matemática ministrados pela professora Martha Dantas para professores do ensino secundário na década de 1960, com patrocínio da SUDENE, assim como do convênio de ensino técnico de curso superior entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a SUDENE. Os depoentes de Fernandes (2011), que busca compreender o cenário da formação de professores de Matemática no estado do Maranhão, trouxeram à tona informações sobre o financiamento da SUDENE a vários projetos desenvolvidos em prol da formação de professores daquele estado. Ainda temos Maria Cristina de Oliveira, Maria Célia da Silva e Wagner Valente (2011) que, a partir de Duarte (2007), também mencionam a SUDENE.

Em algumas das referências anteriores, a atuação da SUDENE em favor do ensino secundário está vinculada a projetos dos Centros de Ciência. Em meio a críticas que enaltecem tempos idos, percebemos essa mesma conexão nos relatos dos entrevistados.

no CECINE e no CECIBA, do Recife e da Bahia, muita coisa, muito material nos foi transmitido para tornar as aulas práticas de Matemática mais agradáveis. Quer dizer, aula prática de Matemática nem existe hoje em dia aqui, mas naquela época se fez

com que se desenvolvessem várias atividades práticas no ensino de Matemática [...]. Então esse ensino, para ginásio mesmo, tinha muita parte de didática, que naquela época – com recursos da SUDENE que investia muito em educação e cuidava muito de treinamentos e de difundir cursos e mais cursos – o professor sempre era solicitado a fazer treinamento. [...] a Faculdade de Filosofia era a base para esses cursos do Ministério. [...] eu acho que deveria ter até hoje, não cotas⁴⁴, mas simplesmente cursos de melhoramento do ensino médio. Por exemplo, tipo o Colégio Universitário (Professor Yvon).

Houve uma “época em que a SUDENE deixou de colaborar com a educação” (Prof. Carlos) e, de acordo com a Medida Provisória nº 2.146-1, foi extinta em 4 de maio de 2001 (BRASIL, 2001). “Fatores diversos, em diferentes momentos, obstaculizaram a atuação da SUDENE. Daí se poder dizer que muitos dos objetivos inicialmente propostos deixaram de ser atingidos” (RAMALHO, 1974, p. 21). Mas

A instituição da Nova SUDENE por meio da Lei Complementar no 125/2007, veio em resposta aos anseios da população nordestina, manifestos no amplo processo de mobilização das forças sociais, políticas e econômicas da Região, ocorrido no período 2001/2003, onde se tornou evidente a inadequada configuração institucional da ADENE e a necessidade de implantação de uma nova instituição de desenvolvimento regional legalmente aparelhada e administrativamente dotada de organização e recursos suficientes para por em marcha uma nova sistemática de articulação interfederativa e planejamento participativo capaz de promover a necessária aceleração do processo de incorporação da Região na expectativa da retomada do desenvolvimento nacional interrompido com a recessão de 1980 (SUDENE, 2012).

4.6. Centros de Ensino de Ciência

CECINE e CECIBA são siglas mencionadas pelos professores Ceciliano, Yvon, Manoel e Carlos. A familiaridade com tais siglas, certamente, se dá porque cabia a esses depoentes a responsabilidade de ministrar e/ou coordenar cursos de aperfeiçoamento de professores para o ensino secundário.

⁴⁴ O sistema de cotas é uma das políticas públicas educacionais que beneficia uma parcela da população brasileira quanto ao acesso à educação superior. Uma temática que remete à discussão da política de inclusão social. Nessas medidas governamentais também se inserem o Programa Universidade para Todos (ProUni), cursos superiores de tecnologias (tecnológicos) e educação a distância (EaD). “Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), o ensino superior apresentou taxas crescentes ao longo da década de 90, e, em 2001, os dados já indicavam mais de três milhões de alunos nos cursos presenciais, com forte crescimento nas matrículas dos cursos noturnos. Já em 2007, o País registrou quatro milhões e oitocentos mil estudantes matriculados em cursos na educação superior” (MATTOS, 2010, p. 225). O professor Yvon traz este tema à cena, pois o debate sobre a implementação de cotas era bastante intenso à época da entrevista.

Criado em 17 de novembro de 1965, o Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA), vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi um dos centros implantados em seis estados brasileiros (Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco) entre 1964 e 1965, com verbas federais, é um dos temas de pesquisa de Dias (2008; 2010; 2011), juntamente com seus orientandos.

Segundo Dias (2008), na década de 1960 havia disponibilidade de recursos para treinamento e atualização de professores secundários. Inicialmente a SUDENE financiava cursos ministrados nas férias escolares, depois o próprio CECIBA continuou essa prática. A equipe de professores de Matemática, que desenvolveu um trabalho pioneiro de investigação e experimentação no ensino dessa disciplina, era liderada pelo professor Omar Catunda e pela professora Martha Dantas.

Em convênio com secretarias estaduais de educação, universidades e agências de fomento, desenvolvendo projetos para cursos, estágios, seminários, palestras, livros didáticos e boletins, esses centros de ciência tinham como principal objetivo “renovar o ensino secundário das disciplinas científicas, isto é, Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências, por meio, principalmente, mas não exclusivamente, de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores” (FREIRE; DIAS, 2010, p. 365). De acordo com o professor Ceciliano, pelo número limitado de vagas, alguns dos que participavam dos cursos oferecidos por esses centros convertiam-se em agentes multiplicadores.

Nesse período, em torno do espaço – ensino de Matemática – uma rede foi constituída, uma trama, um processo de circulação de ideias e objetos permeando as diversas culturas, um movimento, o Movimento da Matemática Moderna. Pode-se notar que, ao lado dos cursos, palestras, livros, entre outros, o CECIBA representou mais um meio de divulgação das ideias do MMM, tornando-se um de seus principais vetores de difusão no Brasil. Não só isso, mas também, cristalizando uma produção, desenvolvimento e avaliação de um programa curricular para o ensino ginásial de Matemática que representaram iniciativas inovadoras, produzidas localmente (FREIRE; DIAS, 2010, p. 382)

A proximidade entre Recife (PE) e João Pessoa (PB), certamente, tem como consequência o CECINE ser mencionado, por nossos entrevistados, mais vezes que o CECIBA. Professor Manoel Viana, em seu depoimento, afirma sobre os convênios e patrocínios em benefício do ensino, trazendo à tona a tão alegada carência de professores para a área de Ciências.

Nós fizemos convênios com o CECINE para atuar na área de ensino. Quer dizer, o CECINE patrocinou muitos cursos de formação de professores, de capacitação de professores. Era Centro de Ensino do Nordeste, o núcleo era na Universidade Federal de Pernambuco. Havia uma espécie de subgrupo aqui na Paraíba e o responsável desse subgrupo era o professor Carlos Ovídio, que você vai entrevistar, certo? [...] Havia um problema também muito sério, uma crise muito grande, por exemplo, você encontrar professor pra ensinar Biologia, professor pra ensinar Química, professor pra ensinar Física, não é? Em geral eram acadêmicos que vinham, não era assim? Acho que ainda hoje deve ser isso. Porque pouca gente fazia, ainda hoje pouca gente faz a Licenciatura em Matemática, a Licenciatura em Física, a Licenciatura em Química, não é verdade? Não é? Pouquíssimas pessoas. Então, através do CECINE nós atuávamos na capacitação dos professores nessa área.

Professor Carlos Ovídio trata da criação do CECINE e, sob sua direção, da criação do núcleo paraibano. Neste, ele teve autonomia para criar os núcleos em cada região de ensino espalhadas pela Paraíba, o que propiciou a propagação dessas atualizações docentes por todo interior do estado:

criado em 1965 o CECINE [...] fazia esses cursos de aperfeiçoamento para os professores do Nordeste. [...] fui diretor do primeiro núcleo no estado da Paraíba, a convite do Prof. Kleber Cruz Marques, diretor do Instituto de Matemática da UFPB. Mas eu bati e batalhei muito para que, cada estado, fundasse o seu centro. [...] O CECINE foi criado em 1965 em Pernambuco, em 1967 eu criei o núcleo do CECINE da Paraíba, e em 1969 eu desvinculei o núcleo do CECINE e criei o centro da Paraíba. Então ficamos autônomos. Então eu tratava diretamente com o diretor do ensino secundário, na época o professor Lauro de Oliveira Lima.

Além dos seis centros criados entre 1964 e 1965, posteriormente outros foram surgindo. Na entrevista do professor Carlos percebe-se um esforço para lembrar os vários centros de ciência dispersos pelo Brasil. E, por correio eletrônico, como havia prometido, ele nos enviou uma relação de Centros de Ciência de todo país:

REGIÃO SUL

CECIRS – Rio Grande do Sul

CECISC – Santa Catarina

CECIPR – Paraná

REGIÃO SUDESTE

CECIGUA – Guanabara

CECIES – Espírito Santo

CECIMIG – Minas Gerais

CECISP – São Paulo

REGIÃO NORDESTE

CECIBA – Bahia

CECISE – Sergipe

CECIAL – Alagoas

CECINE – Pernambuco

CECIM – Criado em 15/7/83 em convênio com a SEC-PB.

CECIRN – Rio Grande do Norte

CECICE – Ceará
 CECIPI – Piauí
 CECIMA – Maranhão

REGIÃO NORTE

CECIPÁ – Pará
 CECIAM – Amazonas

REGIÃO CENTRO-OESTE

CECIMT – Mato Grosso
 CECIGO – Goiás
 CECIBRA – Brasília
 (Arquivo pessoal do professor Carlos)

Nessa época, principalmente no decorrer da década de 1960, estava sendo difundido o Movimento da Matemática Moderna (MMM) por aqueles que haviam tomado para si essa responsabilidade. Esse era, então, um tema ao qual se dispensavam cuidados nos cursos realizados pelos Centros de Ciência.

Professores que presenciaram e participaram do processo de criação dos Centros de Ciências fazem referência “ao CECINE”, enquanto Melo (1982) e Souza Filho (1982), nas suas dissertações, referem-se “à CECINE”, ou seja, à Coordenadoria de Ensino de Ciências do Nordeste. Esses trabalhos tratam, ainda, da Agência de Treinamento CECINE e do Centro de Treinamento de Professores de Ciências – CECINE. Em algum momento houve a mudança de nomenclatura. Esses dois autores também expõem a atuação “da CECINE” ao promover cursos, tendo em vista a formação de professores de Ciências e Matemática.

Encontramos num *site*⁴⁵ da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) uma descrição da atuação da Coordenadoria do Ensino de Ciência do Nordeste que, como órgão de referência no ensino e na divulgação da ciência, hoje atua na qualificação de professores do ensino básico, sobretudo da rede pública:

A CECINE é um órgão suplementar da UFPE, ligada à Pró-Reitoria de Extensão. Criada em 1965 para atuar na melhoria da qualificação de professores do ensino básico, sobretudo da rede pública, a CECINE consolidou-se como órgão de referência no ensino e na divulgação da ciência.

A CECINE exerce na UFPE o papel de articulador entre os diversos setores da instituição. Esta condição lhe permite atuar como órgão de interação entre a

⁴⁵ Disponível em: http://www.ufpe.br/proext/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=97
 Acesso em: 24 jun. 2010.

Disponível em: http://www.cecine.ufpe.br/index.php?option=com_content&view=article&id=300&Itemid=175.
 Acessado em: 27 dez. 2012.

universidade e a sociedade. Neste contexto, a ação da CECINE reflete o compromisso social que a universidade tem assumido.

Atualmente a CECINE desenvolve ações na:

- Formação Continuada,
- Educação Científica,
- Difusão e popularização da ciência e da tecnologia.

[...]

Divulgação e Popularização da Ciência

Promover a difusão e a divulgação da ciência e da tecnologia é, também, um dos objetivos da CECINE. Nesse âmbito as seguintes ações são previstas:

- Divulgar a ciência e a tecnologia produzindo programas e produtos de mídia através do Núcleo de TV e Rádio da UFPE, da Internet e de outros meios de comunicação, para o público jovem e para a sociedade em geral.
- Organizar atividades de divulgação científica nas sub-regiões do Estado, inserindo-se no ambiente cultural e costumes locais de forma a associar a participação da ciência ao dia a dia da sociedade.
- Promover cursos de educação científica, palestras, oficinas, dentre outras atividades de divulgação da ciência e da tecnologia, no Estado e na Região.

A CECINE e a Inclusão Social

[...]

Considerando, por outro lado, que os índices de deficiência na formação dos alunos da escola pública têm sido uma preocupação nacional, a CECINE elege com prioridade, ações que se direcionem para a melhoria das condições de ensino neste segmento educacional. Desta forma, a CECINE oferece sua infra-estrutura Física (salas de aula e laboratórios) como espaço de formação continuada, para a rede pública do estado e municípios. Para isso propõe:

- Laboratórios: A CECINE possui laboratórios básicos (Física, Química, Biologia e Matemática) que podem ser úteis tanto para a capacitação de docentes, bem como para atender os estudantes em aulas práticas e oficinas.
- Escolinhas de Férias: Tradicionalmente a CECINE realiza "escolinhas de férias" para alunos do ensino básico. Essas escolinhas promovem o contato das crianças com conhecimentos científicos de maneira simples e prática.
- Capacitação e Divulgação: A CECINE promove eventos de divulgação científica através de cursos, palestras, filmes e vídeos, empregando os diversos meios de comunicação que a tecnologia moderna disponibiliza.

Em sua dissertação, Souza Filho (1982), acredita que os centros de treinamento de professores de Ciências (aqui entendidos como Centros de Ensino de Ciências) tenham desenvolvido trabalhos “excelentes, pois veio [vieram] trazer uma metodologia mais adequada às necessidades do ensino de Ciências na era das viagens à lua, dos satélites artificiais, do videofone e outras tecnologias” (p. 1). Ele questiona o porquê dos treinamentos dados a milhares de professores por 16 anos não terem chegado à sala de aula em quantidade aceitável. Diz que esses centros cumpriram o seu papel e que parte dos professores treinados, não efetivaram, em sala de aula, as propostas difundidas, alegando dificuldades para aplicá-las. Trabalhando com uma amostra de 22 professores que passaram pela CECINE constatou que “9% ministraram aulas com experimentação feita por grupos de alunos ou individualmente, 81% ministraram aulas expositivas e/ou aulas com demonstração feita pelo professor” (p. 3). Souza Filho (1982) tomou para si que

O problema central do desenvolvimento da melhoria do ensino é o suprimento e a condição dos professores. O treinamento do professor e o acompanhamento de seu trabalho em sala de aula é, talvez a ação que poderia ser tomada pelos Centros de Treinamento de Professores de Ciências, para se ter certeza que seu objetivo maior, que é a melhoria do ensino de Ciências, estaria sendo cumprido pelos que receberam treinamento para isso (p. 8).

O trabalho de Souza Filho, embora posterior à época da qual tratam nossos depoentes, permite compreender que a CECINE teve atuação também em formação continuada, além de possibilitar conhecer algumas das limitações mais contemporâneas na atuação desse órgão.

4.7. Movimento da Matemática Moderna (MMM)

Professor Martinho, engenheiro e, posteriormente, bacharel em Matemática, refere-se à influência dos Estados Unidos quando o MMM foi instaurado nas escolas brasileiras considerando que, por não ter sido bem direcionado, o movimento foi um fracasso. Lembra o livro *O Fracasso da Matemática Moderna*, de Morris Kline (1976). Diz que quase sem discussão, a Secretaria de Educação da Paraíba aceitou o MMM; que livros foram editados com muito zelo; que primeiramente foi introduzido no Colégio Universitário (1965); que os pais não acompanhavam as alterações em curso e não conseguiam tirar as dúvidas dos filhos; que parte de aritmética era muito profunda. “Tinha problema de máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum que hoje a gente vê em Álgebra”; que “teve até indução através de Matemática Moderna”; que os professores desconheciam as diretrizes e os livros começaram a serem feitos; que os professores Ceciliano e Yvon foram responsáveis pela capacitação de outros professores; que houve aperfeiçoamento nos cursos de Pedagogia. Fala ainda sobre

a metodologia introduzida pela Matemática Moderna. Foi ela que tentou abrir mais uma maneira de melhorar o ensino. Mas muitos professores não entenderam a maneira de apresentar a disciplina e aí complicaram as coisas. Foi a transição da Matemática Tradicional para Matemática Moderna que é a Matemática ensinada com o auxílio da Teoria dos Conjuntos (Professor Martinho).

O professor Espedito afirma que, numa iniciativa do Ministério de Educação e Cultura, em 1966 participou do

primeiro curso de professores secundários para as matérias básicas, inclusive Matemática. Fizemos esse curso de Matemática na antiga FAFI [...] Estava no fluxo da Matemática Moderna, como nós chamávamos esse estilo novo, estilo cartesiano. A Universidade dava muito apoio e havia um professor na Universidade chamado Kleber Marques, ele foi quem assumiu. [...] E aqui [ETFPB] nós introduzimos justamente essa metodologia nova da Matemática, que nós chamamos de Matemática Moderna. Na época, tirando todo aquele ranço antigo daquela Matemática pesada, uma falta de raciocínio, só decorativa. Essa não, essa já introduziu um conteúdo de raciocínio lógico. A Matemática Moderna leva a isso, naquele sistema de verdade ou mentira. Então, isso é muito importante para o aluno desenvolver o raciocínio. [...] Daí surgiu alguma esperança bem alvissareira de que a Matemática se tornaria uma coisa mais acessível e se tornaria não uma inimiga do aluno, mas uma amiga que daria a ele um conteúdo muito importante que ele não tinha na época, que era pensar, raciocinar.

Em um minicurso no qual divulgava seu livro de Matemática Moderna, o professor Osvaldo Sangiorgi, indicou o professor Ceciliano à Editora Nacional para propagar tal livro da Bahia ao Ceará. “A editora me dava passagem, dava um pequeno cachê, um jetom e hospedagem. Eu fui pra o CECIBA na Bahia, na época de Omar Catunda, e fiz a divulgação. Fui pra Pernambuco [...] Fui até Fortaleza, e saí divulgando o livro dele”.

Segundo Valente (2008), na década de 1950, “presente em praticamente todos os espaços ligados ao ensino de Matemática” (p. 25), demonstrando estar em dia com a discussão internacional a esse respeito, Osvaldo Sangiorgi já publicava livros para o ensino dessa disciplina, segundo um ideário mais específico, numa época em se debatia entre a Matemática Clássica e a Matemática Moderna na elaboração dos programas do ensino secundário. Valente (2008) registra as palavras de Sangiorgi quando este estabelece, respectivamente, uma diferença entre as duas Matemáticas: “a primeira tem por base os elementos simples tais como os números inteiros, o ponto, a reta etc... e a segunda um sistema operatório, isto é, uma série de estruturas [algébricas, de ordem, topológicas etc.] (Bourbaki⁴⁶), sobre as quais se assentam o edifício matemático” (p. 26), acreditando, porém, que tais estruturas abstratas dificilmente viriam a “ser já incorporadas no ensino secundário” (p. 26). Mas, em 1960, a partir do estágio realizado na Universidade de Kansas, EUA, sua opinião mudou e, elogiando a iniciativa dos cursos de verão, as condições materiais (organização e conteúdos) desses cursos, as classes experimentais e a produção de novos livros didáticos norte-americanos, Sangiorgi afirma:

⁴⁶ Nicolas Bourbaki – “o nome foi simplesmente tomado para designar um grupo de matemáticos, quase exclusivamente franceses, que formam uma espécie de secreta *soiété anonyme*.” (BOYER, 1996, p. 438). Sua cidade é dada como Nancy, sendo sua instituição de referência às vezes tomada como a Universidade de Nancago. As publicações desse grupo tiveram um grande impacto no ensino universitário de Matemática em todo o mundo e dão sustentação ao que se convencionou chamar de Movimento da Matemática Moderna.

A verdade é que depois do lançamento do “Sputnik”, pelos russos em 1957, houve como que uma nova tomada de posição, por parte dos educadores norte-americanos, em relação à estrutura do ensino de seu país, notadamente na parte que dizia respeito à Matemática e às Ciências, de um modo geral (apud VALENTE, 2008, p. 27).

Voltando ao Brasil, promovendo articulações entre professores, mídia e Secretaria de Educação do estado de São Paulo, criou um grupo de trabalho para estudo do ensino de Matemática. Entre 1963 e 1968, a divulgação do ideário foi intensa: cursos para professores; palestras com pesquisadores estrangeiros; criação do Grupo de Estudos do Ensino de Matemática (GEEM) sob a coordenação de Sangiorgi; e o lançamento dos livros didáticos. Assim, de evento em evento, em todo território brasileiro vigorou (ou estava imposta) a nova programação para o ensino de Matemática, um “trabalho aprovado unanimemente pelo *IV Congresso Brasileiro do Ensino de Matemática* [...] e readaptado no Curso de Treinamento Básico para Professores Secundários” (SANGIORGI, apud VALENTE, 2008, p. 29).

Dos períodos pré e pós Matemática Moderna, os entrevistados citaram grupo, autores, coleções e editoras que fizeram parte de suas consultas, tanto na época em que eram estudantes como quando já docentes: Jacomo Stávale, Ary Quintella, Osvaldo Sangiorgi, Manoel Jairo Bezerra, Herbert Pinto, Alberto Nunes Serrão, SMSG⁴⁷, Gelson Iezzi, Roberto Peixoto, Júlio César de Mello e Souza, Algacyr Munhoz, Scipione, editora FTD, Elbridge P. Vence, Carlos Galante, Cid A. Guelli etc.

Quanto ao significado que o MMM tem para si, diz o professor Ceciliano:

Quando é nos anos 1960 vem a Matemática Moderna, que na verdade – esse nome criou essa celeuma, acho que pela má escolha – não é que é uma Matemática moderna, não é outra Matemática, mas uma metodologia nova pra ensinar Matemática, porque Teoria dos Conjuntos já se estudava no científico. No primeiro ano científico tinha Teoria dos Erros, tinha uma série de conhecimentos que a Matemática Moderna resgatou. [...] Então a Matemática Moderna foi coisa assim, resgatar conhecimentos que já existiam e dar uma organização. Para quê? Pra facilitar o entendimento, para sequenciar, dar uma sequência lógica e aplicabilidade, e aplicabilidade. [...] Então, a Matemática Moderna, ela não é uma Matemática diferente, é uma maneira diferente de ensinar Matemática.

Em meio a comentários, ele se reporta à aceitabilidade dos professores ao MMM considerando a divisão do pessoal em dois grupos:

os professores novos que passavam necessariamente por mim e Yvon, eles estavam sendo forjados nessa metodologia nova; os antigos, resistindo. [...] Porque ele não

⁴⁷ *School Mathematics Study Group* (SMSG)

queria reaprender a ensinar. [...] Então tinham dois grupos: os professores antigos que resistiam e os novos que não tinham o que fazer porque a gente já ensinava na metodologia nova. Aí isso foi se espalhando, hoje não há mais resistência porque os livros também começaram a ser modificados, não só Castrucci, mas outros autores... O próprio Sangiorgi começa a escrever também para o ensino fundamental...

Numa admiração extrema, o professor Yvon considera que o professor Kleber Cruz Marques foi quem “deu a dimensão maior de Matemática, que fez difundir a Matemática em todo o Estado, a Matemática dita moderna. [...] quando entramos na universidade em 1963, ele já fez curso de treinamento e daí nós fizemos a CADES”. Refletindo alguns comentários a respeito do MMM, ele declara:

Houve um rompimento de estrutura. Diziam: “Isso é Matemática Moderna. É Teoria dos Conjuntos. Para quê que vai servir isso? Para quê que vai servir isso, não é?” Quando a pessoa tem um desconhecimento de causa, desconhecimento total da causa, é fácil criticar. A ignorância é atrevida. E naquela época, muita coisa se disse: “Isso é bobagem. Isso é bobagem. Essa forma nova de ensino, tudo isso é bobagem.” Mas aqueles que se dedicaram a acompanhar mais, veem que aquela época foi uma época de revolução no ensino. Foi uma tentativa de modernização do ensino, muito grande.

O professor José Soares, que fez um curso de dois meses em Fortaleza (CE) disse: “a gente dá aquela Matemática Tradicional e depois vem a chamada Matemática Moderna, aquela metodologia, aquela simbologia, tentando facilitar o ensino da Matemática”. Completa com o exemplo de que se ensinava equação de uma maneira que depois foi mudada por outra que diziam facilitar a aprendizagem:

Você sabe que toda adaptação e toda mudança traz sempre uma reação. Mas na realidade eu acho que era uma maneira de ensinar. [...] Então, eu acho que não dificultou nada. Ao contrário, com essa guerra, acho que a intenção era facilitar, tentando facilitar essa chamada Matemática Moderna. [...] Acho que foi no Liceu que trouxeram um professor, acho que do Ceará, mostrando justamente o que era a Matemática Moderna, eu participei e comecei a ver, foi quando me mandaram pra Fortaleza. Não pedi nada aqui, mas resolveram me mandar pra que eu fosse fazer o curso em Fortaleza. Foi assim: eu participei de muitos outros, mas não me lembro.

Com sua formação acadêmica toda em filosofia, a convite do professor Augusto Simões, o professor Manoel Viana passou a coordenar os exames de suficiência na Paraíba. Segundo ele, houve um curso em Brasília e cada Inspetoria Seccional dos diversos estados brasileiros

mandou um representante pra fazer esse curso, essa nova visão do ensino de Matemática. E, em chegando aqui, no meu retorno, nós procuramos propagar essa nova metodologia do ensino de Matemática. [...] Era isso, primeiro um embasamento psicológico, que era a Teoria de Piaget. [...] Então eu me lembro

bem... naquela época, como eles enfatizavam, colocar o aluno, chamava ponto de partida, na situação problema. Envolver inicialmente o aluno com um problema e, a partir daí, o aluno, tanto quanto possível, por ele próprio, encontrar dicas, encontrar caminhos. Olhe, ele [Lauro de Oliveira Lima] tem um livro que passou para as pessoas que aderiram a essa nova proposta, era uma espécie quase da bíblia, era um livro *O Ensino Secundário Brasileiro*. Em seguida foi divulgado pra todo mundo que se iniciou nessa nova visão, nessa nova postura diante do ensino de Matemática, todo esse pessoal tomou esse livro como uma bíblia, tá entendendo?

Nesses trechos da textualização, entre as ideias disseminadas a respeito do MMM, se evidencia a de que esse movimento era um novo estilo, uma nova metodologia que viria “facilitar” o ensino e a aprendizagem de Matemática. Certamente, pela permanência de diversos temas da dita Matemática Tradicional, e pela resistência dos professores – revelada e justificada de vários modos – a reforma curricular com mudança de enfoque, propondo uma nova abordagem para a Matemática Tradicional, é esquecida.

Entre educadores matemáticos anônimos e não anônimos que protagonizaram a década de 1960 e suas cercanias, a fim de nos avizinharmos do seu pensar, hoje, a respeito daquela época, foi que contatamos alguns que viveram nesse tempo e, atualmente, vivem na cidade de João Pessoa (PB): Martinho, Espedito, Levino, J. S. de Andrade, Pimentel, Ceciliano, Yvon, J. de Oliveira e J. Soares. Também, pelo que nos disseram a seu respeito e pelo que se encontra editado, buscamos o que poderiam ser tomadas como opiniões de d. Daura às nossas questões de investigação. Ainda tivemos o privilégio de ter entre nossos entrevistados dois educadores não matemáticos: Manoel Viana e Carlos Ovídio. Cada um desses referidos anteriormente, diferem entre si na sua formação e atuação, diferindo também de outros educadores matemáticos como Morris, Lourdes, Martha, Lafayette, Scipione e Rui, dos quais nos foi possível, pela literatura, ter uma tênue ideia do seu viver docente no período em questão, período no qual se evidencia o MMM. A partir da bibliografia consultada, nos deteremos um pouco mais em considerações a respeito desse Movimento.

De acordo com Kline (1976), apesar de cinquenta a sessenta por cento das escolas norte-americanas terem permanecido com o currículo dito tradicional, na década de 1960, o novo programa de Matemática foi imposto também nos Estados Unidos. Disse ele: “A educação de nossas crianças é sumamente importante para que possamos aceitar um currículo sem crítica só porque foi extensivamente promovido e teve o apoio de muitos professores de Matemática” (p. 12). E quanto aos pais não mais conseguirem ajudar os filhos nas suas tarefas (como acentua o professor Martinho), Kline comenta sobre a preocupação dos pais por seus filhos não responderem a questões simples de aritmética.

Morris Kline (1976) afirma que, na década de 1950, havia o consenso entre os norte-americanos da necessidade de uma reforma no ensino de Matemática. “Embora haja muitos fatores que determinam o resultado de qualquer atividade de ensino, os grupos que empreenderam a reforma concentraram-se no currículo e explicaram que, se se melhorasse este componente, o ensino de Matemática seria coroado de êxito” (p. 32), portanto foi propagado que as perdas sucessivas eram porque “o currículo tradicional oferecia Matemática antiquada, [...] Implícita nesta afirmação estava a ideia de que os jovens estavam a par deste fato e, portanto, se recusavam a aprender a matéria” (p. 34). No início da década de 1960, como “produto de esforços de grupos de matemáticos de pesquisas, professores de colégio e de escola secundária e mesmo representantes de indústrias” (p. 38), vários estudos foram realizados com sugestões para o novo currículo que pretendiam implantar, todas, mais ou menos, numa mesma direção. Considerando a crítica feita ao currículo tradicional de Matemática “que os estudantes aprendem a estudar Matemática de cor, memorizando processos e provas” (p. 42) e, questionando o emprego da lógica, do método dedutivo (com formalismo vazio e desenvolvimento dedutivo rigoroso), do excesso de terminologias e de símbolos, do esquecimento de aplicações (ou não tidas como importantes), das limitações dos professores, do desperdício de verbas “para ensinar os professores como ensinar Matemática de valor não provado” (p. 41), duas características principais são destacadas nesse novo currículo: nova abordagem da Matemática tradicional e um novo conteúdo. Kline advoga que, pela falta de professores suficientemente habilitados, e

como o professor é, pelo menos, tão importante quanto o currículo, o dinheiro, tempo e energia dedicados à reforma do currículo poderiam muito bem ter sido dedicados à melhoria do professorado. [...] usados para melhorar o ambiente matemático dos professores de escola elementar e secundária de modo que eles pudessem formar um juízo mais independente sobre o que é importante na Matemática (p. 40 e 41).

No V Seminário Nacional de História da Matemática (UNESP-RC, 2003), uma mesa-redonda composta pelas professoras Lourdes de la Rosa Onuchic e Martha Maria de Souza Dantas e pelos professores Lafayette de Moraes, Scipione de Pierro Neto e Rui Madsen Barbosa (coordenador dos trabalhos), teve como tema “O ensino de Matemática nas décadas de 60 e 70 (século XX) no Brasil: projetos pedagógicos e produção de livros didáticos”. Os pronunciamentos, naquela ocasião, orbitaram pelo MMM. Esses pronunciamentos foram textualizados por Garnica (2008) de tal maneira que, sem ali estarmos no momento, é possível, durante a leitura, encontrar-nos em meio ao auditório.

A textualização, se composta em harmonia com nosso interesse de pesquisa, expressa a posição dos palestrantes naquela mesa-redonda, nos permite conhecer suas compreensões acerca do Movimento e, ao mesmo tempo, permite que nos aprofundemos no que dizem nossos depoentes acerca desse “mesmo” Movimento. Percebemos muitas aproximações entre os pontos de vista desses cinco palestrantes e os do grupo entrevistado para nossa pesquisa: como uma metodologia nova para ensinar, para facilitar o entendimento; houve, sem discussão, obrigatoriedade na implantação da Matemática Moderna; ficou clara a impossibilidade dos pais acompanharem a aprendizagem dos filhos; entendemos que assuntos estudados no nível superior foram apresentados no nível fundamental; que o professor⁴⁸ pouco se apropriava efetivamente das novas diretrizes, pois o treinamento para implementá-las se dava apenas onde e para quantos fosse possível; que era complicado para os educadores matemáticos de então ensinarem e muito mais para os graduados em Licenciatura Curta, em Pedagogia e para os que haviam cursado o Normal; confirmaram o sucesso e a disseminação de grande quantidade de livros didáticos a respeito do novo ideário; que era insistente a divulgação da ideia de que o antigo tinha o princípio de decorar e era pesado, enquanto o novo desenvolvia o raciocínio lógico e seria mais atraente e acessível; que subjazia à proposta, segundo alguns autores, uma fundamentação piagetiana; e que, por fim, as intenções do Movimento se insinuaram e fizeram parte das propostas da CADES e dos Centros de Ciências.

Podemos notar, ao ler atentamente os depoimentos coletados para este nosso trabalho, que há uma variedade bastante grande de significados atribuídos ao que os depoentes chamam de Matemática Moderna. Alguns desses depoentes chegaram mesmo a ser divulgadores do Movimento e ainda assim se percebe, em seus discursos, significados alheios àqueles defendidos pelos grupos de estudo do sul do país (os grupos de *experts* e professores reconhecidos, primeiros divulgadores do Movimento no Brasil). Isso nos permite concordar com as afirmações de Souza e Garnica (2013), em artigo recente, sobre serem inúmeros os modos como o Movimento foi apropriado por quem com ele tomou contato.

Ao estudar o modo como o Movimento Matemática Moderna “ocorreu” em um Grupo Escolar no interior do Estado de São Paulo, tendo como fontes atas de reuniões pedagógicas, depoimentos de antigos professores e literatura específica sobre este tema, os

⁴⁸ Muitos professores, morando e lecionando distante dos centros urbanos, só tomavam conhecimento do MMM quando lhes chegava às suas mãos o livro didático no qual deveria “aprender” para ensinar.

autores concordam que, mesmo num estado da Federação no qual surgiu o primeiro grupo divulgador do Movimento e cuja proximidade com outros Grupos divulgadores significativos (como o GEPEM, no Rio de Janeiro, o NEDEM, no Paraná e o GEEMPA no Rio Grande do Sul), os significados atribuídos ao Movimento são vários e diversificados, não respondendo a uma proposta purista, emanada seja desses Grupos divulgadores seja dos documentos e ações internacionais. Além disso, reforçam estes autores o problema da formação dos professores que deveriam levar a nova proposta às salas de aula e reforçam, ainda, que as “apropriações” ou “deformações” do ideário original vinham não de um grupo ou outro, mas de vários agentes que se defrontaram com a proposta e, de um modo ou de outro, tentaram divulgá-la. Este é, por exemplo, o caso dos professores paraibanos dos quais temos os depoimentos em nosso trabalho, muito embora nossos depoentes relatem uma experiência no ensino secundário e o trabalho de Souza e Garnica foquem o ensino de primeiras letras. As afirmações desses autores, sistematizando suas compreensões (que dialogam plenamente com as nossas) são bastante claras e dialogam perfeitamente com as compreensões a que podemos chegar tendo as mãos os depoimentos que coletamos:

De uma proposta “pura”, criada em ligação estreita às conquistas da matemática do início do século XX e defendendo um novo enfoque à matemática escolar – que implicava a necessidade de atualização em conteúdos e métodos de ensino – a Matemática Moderna, tendo seus defensores descuidado das apropriações que necessariamente ocorrem em processo, torna-se “as Matemáticas Modernas” ao incorporar – sobre uma (aparente) mesma rubrica – as deficiências e sucessos, as compreensões e incompreensões dos atores e das situações que constituem o – e se constituem no – espaço escolar.

Se um dos discursos vigentes associa à Matemática Moderna o objetivo de contrapor-se à técnica e à memorização, torna-se nítida a discordância de um outro discurso a essa perspectiva, o que implica não apenas resistência quanto à adesão ao Movimento, mas a constituição de outra Matemática Moderna, alternativa, na qual as crenças prévias de uns são acomodadas tanto quanto outros acomodam suas crenças numa outra Matemática Moderna que constituem. Respondem assim, uns e outros, às demandas do sistema educacional, aproximam suas crenças (e, portanto, suas práticas) às propostas vigentes, parecendo cantar em uníssono. Não uma mera estratégia de acomodação, mas de subversão, já que, com a aparência de sujeição a uma imposição, são as diretrizes que se adaptam às crenças constituídas na – e fortalecidas pela – experiência. /.../

A trajetória de apropriações e subversões não ocorre, porém, apenas numa das pontas da trajetória de implantação efetiva da Matemática Moderna nas escolas. Percebe-se, pelos depoimentos e registros das Atas do Grupo Escolar Eliazar Braga, que mesmo os mais próximos aos grupos precursores do Movimento, no Brasil (os técnicos do SEROP, os professores cursistas, os administradores escolares), responsáveis por uma mediação entre os “especialistas” e os professores em efetivo exercício, apropriam-se e criam, nessa apropriação, os significados que tentam divulgar nas reuniões pedagógicas dos interiores: desconsiderando – ou não percebendo – a contraposição entre as práticas vigentes nas escolas e as propostas da Matemática Moderna, a apresentam como a “mesma matemática com nova terminologia”. É fundamentalmente importante notar que, aqui, trata-se dos interiores do estado de São Paulo, o mais desenvolvido da Federação e em cuja capital reunia-se um dos mais expressivos grupos de divulgação dos ideais do Movimento – o GEEM, fundado em 1961 (SOUZA; GRNICA, no prelo).

4.8. Formação de professores / Concepção de docência

Quanto à formação de professores podemos dizer que esta “tem saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistentes e sistemáticas que permitam analisá-los nos seus princípios, realizações, resultados e contextos” (ALARCÃO, 2011, p. 13), isto em meio a problemas sempre adiados.

Paula Perin Vicentine e Rosário Genta Lugli (2009) afirmam que, prevendo a exigência da formação universitária específica, que seria obtida nas faculdades de filosofia, “a primeira alteração significativa nas condições de formação dos professores do ensino secundário foi dada pela Reforma Francisco Campos, em 1931, quando criou o registro de professores do ensino secundário” (p. 64). O professor licenciado com registro no Ministério da Educação e Saúde Pública tinha o direito legal de lecionar. Havia também o registro provisório que, cumprindo-se algumas exigências, era destinado aos não licenciados. Mas foi o Decreto-Lei 8.777 (22/1/1946), que dispõe sobre o registro definitivo de professores do ensino secundário, que facultou “aos ‘velhos mestres’ – autodidatas ou oriundos de cursos superiores diversos (Direito, Medicina, Engenharia etc.) e de seminários religiosos –, o direito de continuar lecionando” (p. 64). No Certificado de Registro de Professores do professor José Soares, expedido em 26 de julho de 1960 (Matemática), consta a referência a esse Decreto-Lei, no entanto, no expedido em 10 de julho de 1963 (Desenho) já não mais consta (ILUSTRAÇÃO 19). Esse professor começou a ensinar Matemática quando havia apenas concluído todo o ensino secundário.

A Faculdade Nacional de Filosofia foi instituída em 1939, como um padrão para as outras escolas de formação de professores do ensino secundário. Assim, com estrutura segundo o “esquema 3 + 1”, a formação para professores do ginásial, do colegial e do ensino normal ficou estabelecida de forma homogênea.

Na opinião de Vicentine e Lugli (2009) alguns fatores adiaram a efetivação do modelo que previa a licenciatura como única via de preparo dos docentes do nível secundário. Dentre esses fatores estão os exames de suficiência garantindo a estabilidade profissional do professor leigo e a criação da Licenciatura Curta que, com duração máxima de dois anos, dava ao professor uma formação mínima. No entanto outros mecanismos estabelecidos para remediar uma formação emergencial ainda foram referidos por nossos interlocutores:

CADES, Licenciatura Parcelada, LOGOS I e II, PREMEN I e II, Esquema I e II⁴⁹. Por exemplo: “nós fizemos então o Esquema I, que era como uma Licenciatura Curta, de curta duração, aproveitando o cabedal de conhecimento que eu já tinha para ensinar no segundo grau” (Prof. Espedito).

As licenciaturas curtas, consideradas por Scipione como uma coisa tenebrosa (GARNICA, 2008), foi o tema de estudo de Sebastião Barbalho de Melo (1982): “Estudo preliminar sobre avaliação dos cursos de licenciatura de curta duração em Ciências e Matemática realizados na UFPE em regime intensivo nos anos de 1971 a 1976”. Investigando as atividades profissionais dos egressos espalhados pelo Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiros, a sua dissertação teve o apoio financeiro do PREMEN e os cinco cursos de licenciatura pesquisados foram administrados pela agência de treinamento CECINE. Algumas proposições do manual do PREMEN traçaram normas para a orientação básica das atividades didáticas dos diversos cursos de treinamento⁵⁰ de professores. Esse “Curso de Licenciatura de Curta Duração em Ciências e Matemática seguiu as ‘Diretrizes Gerais para os Cursos de Treinamento de Pessoal para o 1º Grau’” (p. 13).

A década de 1960 também se caracterizou pela expansão do ensino secundário, que se estendeu até a década de 1970 com a promulgação da Lei 5.692 (12/8/71). Nesse contexto é que, absorvendo o PREMEN (Decreto 63.914 – 26/12/1968), surge o PREMEN (Decreto 70.067 – 26/1/1972) como outro mecanismo especial de natureza transitória. Uma das competências do PREMEN, ao “aplicar os recursos proveniente de empréstimos externos e recursos nacionais” (Art. 6º) era:

Administrar os projetos de âmbito nacional que visem ao treinamento e aperfeiçoamento de professores de ensino médio geral, à construção de um ginásio polivalente⁵¹ modelo na capital de cada Estado, ao equipamento e manutenção dos centros de treinamento de professores de Ciências, à seleção de bolsistas para

⁴⁹ A Portaria 432/71 dispõe sobre as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de secundárias e terciárias. São esses os cursos conhecidos como Esquema I e Esquema II.

⁵⁰ Buscando diversos significados e situações para o “treinamento”, Melo (1982, p. 13) resume: “treinamento é o processo educacional aplicado de maneira sistemática e organizada, através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função de objetivos definitivos”.

⁵¹ As escolas (ginásios) polivalentes – um modelo educativo orientado para o trabalho e uma das marcas do regime militar brasileiro – foi um dos resultados dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/USAID). Em convênios firmados entre o PREMEN e várias universidades, cursos foram realizados para assistência dessas escolas. Nesse contexto, dada a insuficiência de professores licenciados, a formação de docentes a curto prazo foi necessária. Este nível de graduação também favoreceu a ascensão profissional dos que já atuavam em sala de aula (ARAÚJO, J., 2009; SANTOS, 2010; SOUZA, 2009).

aperfeiçoamento no estrangeiro e à organização de serviços de assistência técnica educacional (Inciso II, Art. 6º, Decreto 63.914 – 26/12/1968).

Na Paraíba, o PREMEN

proporcionou recursos para a construção da Escola Polivalente Modelo Presidente Médici, localizada no Conjunto Residencial Castelo Brando III, em João Pessoa, com área de 3.584m², em quatro blocos destinados à administração, aulas práticas, disciplinas acadêmicas e serviços gerais, contando, ainda, com duas quadras para práticas de esportes. Esse programa [...] foi estendido às cidades de Capina Grande, Guarabira e Souza, com início da construção de outras unidades, de primeiro e segundo graus (LEITÃO, 1987, p. 79).

Essa iniciativa aumentou a carência de professores qualificados para atuarem nas escolas (ginásios) polivalentes construídas e equipadas (de 1968 até 1970) por projetos geridos financeiramente pelo PREMEM (depois PREMEN). Portanto,

Em 1964 foi aprovada uma indicação na qual se acentuava a necessidade de uma política vigorosa e eficaz de formação de professores a curto prazo, com a qualificação indispensável para tornar possível a expansão quantitativa sem grandes prejuízos da qualidade de ensino. Visando esse objetivo, e apoiado no Parecer 81/65 da Comissão Especial do Conselho Federal de Educação (CFE), foram criadas três licenciaturas polivalentes, destinadas a formação de professores para o ensino de 1º Grau, estando nelas incluída a Licenciatura de Ciências como prioritária, com duração de três anos. Em paralelo o CFE, propunha a utilização sistemática dos exames de suficiência, todavia, a produção de professores por estes processos esteve longe de acompanhar o ritmo do crescimento da escola, continuando esta, a receber professores com autorização a título precário. [...] mas, os objetivos do PREMEN não se resumiam na simples construção de prédios escolares, o essencial do programa era promover a implantação de novo tipo de ginásio, denominado polivalente ou orientado para o trabalho. O problema crucial [...] foi o de recrutar pessoal docente qualificado para essa nova escola. As licenciaturas polivalentes e os exames de suficiência, mesmo precedidos de cursos de um semestre, não eram suficientes para cobrir a expansão escolar, e [...] não ofereciam professores adequadamente treinados para a nova modalidade de ginásio. Apoiado no exposto acima, o PREMEN partindo daí, estabeleceu uma Comissão para criar uma gradação do próprio regime da licenciatura, isto é, cursos especiais destinados a conferir uma licenciatura intermediária, fundamentada nos termos do §1º do Art. 23 da Lei nº 5540 de 19/11/68 segundo a qual “serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (MELO, 1982, p. 15).

Expondo-nos que a partir de 1965 foram criados três cursos de licenciaturas polivalentes com duração de três anos, a citação anterior traz à tona o signo da emergência que caracteriza uma época. No entanto, mesmo que tais fatos tenham se dado num período em que os exames de suficiência, precedidos de cursos de um semestre, estavam em vigor, não foi suprida a carência de formação de professores. Assim, concebido pela administração do PREMEN e posto em prática pelos centros de treinamento, foi elaborado o projeto de criação

das Licenciaturas de curta duração em regime intensivo. Melo (1982) nos traz um resumo desse projeto que, numa primeira etapa, tendo em vista os recursos financeiros disponíveis, teve uma atuação que se estendeu por quatro estados, construindo 272 ginásios polivalentes: “51 na Bahia; 36 no Espírito Santo; 95 em Minas Gerais; 90 no Rio Grande do Sul e 1 ginásio modelo para cada uma das capitais dos demais estados” (p. 17). Convênios foram firmados com universidades desses estados a fim de realizar cursos de Licenciatura de Curta Duração, formando professores para prover os ginásios recém-construídos. Em 1971 a UFPE proveu professores para as escolas tipo polivalentes nas capitais “do Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal com um total de 120 licenciados” (p. 17). De 1972 a 1975, num convênio entre PREMEN e UFPE, foram licenciados 635 professores das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Na primeira etapa, o PREMEN teve por objetivo “prover as escolas tipo polivalente” (p. 19), já nos quatro anos seguintes, o objetivo foi “a implantação da reforma do ensino estabelecida pela Lei nº 5.692/71” (p. 19).

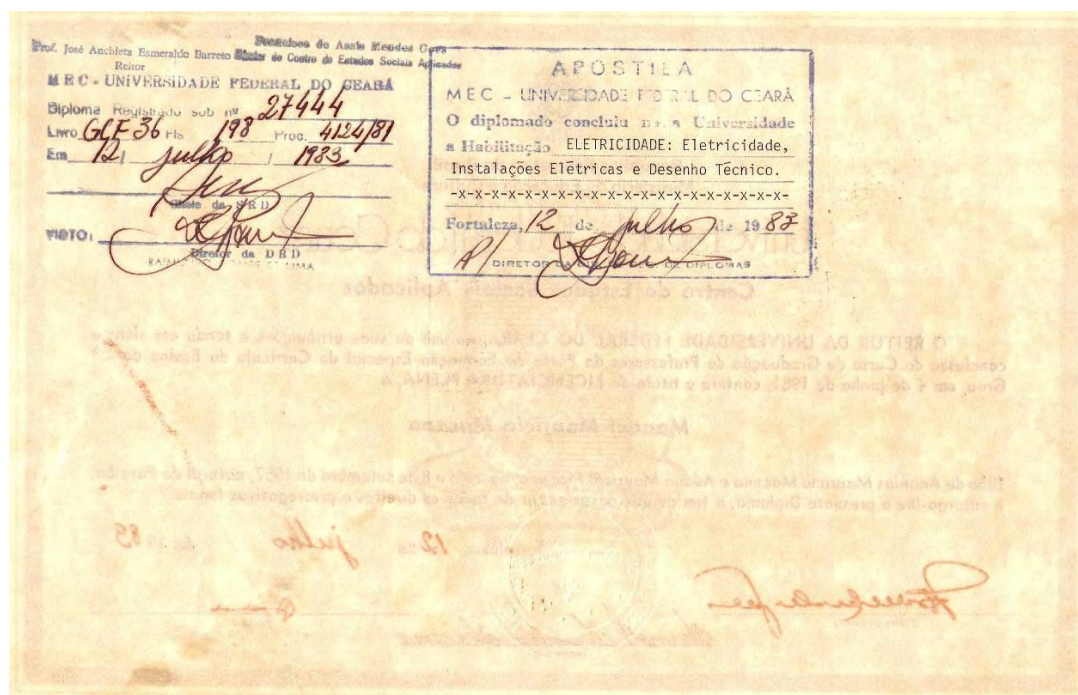
O Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer nº 699 em 6 de julho de 1972. Relatado pelo conselheiro Valnir Chagas, este Parecer tratou da doutrina, da filosofia e das características do ensino supletivo já implantado pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1972b), outra iniciativa emergencial. Nessa época, um dos objetivos do MEC era, a curto prazo, transformar o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do Brasil. Então, foram destinados recursos à qualificação de professores “leigos” que, em 1973, eram em número de 166.693 dentre os 287.942 professores de 1ª à 4ª série. Considerava-se, então, que esses professores “leigos” eram, muitas vezes, mais eficientes que os professores diplomados. Com base nessa Lei e nesse Parecer foi desenvolvido o projeto LOGOS em meio a uma série de outros programas apresentados e utilizados para qualificar tais professores. Visando à eficácia dos materiais e dos meios que seriam utilizados, primeiro foi instituído o LOGOS I como uma etapa experimental do projeto. Assim,

o Projeto Logos I buscava a viabilidade da metodologia tendo em vista uma clientela dispersa, limitações orçamentárias, diferentes níveis de escolaridade anterior e recursos disponíveis. A fase experimental, desenvolvida em 12 meses, atingiu 1488 professores que trabalhavam em 38 municípios de quatro unidades federais: Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima, obtendo um índice de aprovação de 85% e 15% de desistência. Os projetos foram considerados encorajadores para a expansão do Projeto (ANDRÉ; CANDAU, 1984, p. 23).

Pelo ensino a distância, essa expansão foi denominada de LOGOS II e pretendia, “via ensino supletivo, mediante o uso de módulos instrucionais e com avaliação no processo, habilitar professores a nível (sic) de 2º grau, para lecionar nas 4 primeiras séries do 1º grau, nos Estados do Piauí, Paraná, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rondônia” (ANDRÉ; CANDAU, 1984, p. 23). No início, a coordenação desse projeto esteve a cargo do MEC, depois foram se estabelecendo convênios com as secretarias estaduais de educação. Segundo Katia Morosov Alonso (1996), o “projeto LOGOS II foi implantado em 17 Estados brasileiros e atendeu a 50.000 alunos [...], diplomando 70% deles” (p. 60). Em 1992 implantou-se o Programa de Valorização do Magistério (PVM) segundo os mesmos moldes do LOGOS II que, pela necessidade de um programa mais amplo de formação, foi desativado em 1990.

Encontramos à página 36 da seção 1 do Diário Oficial da União de 17 de setembro de 1974, que “o PREMEN obteve do Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 951-72, de 13.9.72, aprovação de Curso de Licenciatura Parcelada para o 1º grau, em caráter experimental, para professores leigos de Ciências e Matemática, em exercício”. Estes cursos, possibilitando integralizar as atividades desenvolvidas em serviço ao tempo de duração da licenciatura, eram ministrados durante o período de férias escolares (janeiro, fevereiro e julho) a docentes leigos da rede oficial de ensino. Devido a tal aprovação o PREMEN firmou convênios com diversas universidades e órgãos afins, como a CECINE, para execução dessa modalidade de licenciatura. Também apoiou financeiramente a realização de cada Seminário de Coordenadores de Cursos de Licenciatura Parcelada Experimental nas quais, para maior rendimento nas atividades e melhor adequação à metodologia do ensino, havia a troca de experiências entre as agências de treinamentos que executavam as licenciaturas. Assim, em atendimento a uma orientação legal, foi implantada mais uma qualificação docente aligeirada que possibilitou o progresso acadêmico do professor da rede pública em serviço.

Apresentamos a seguir (ILUSTRAÇÃO 36) a cópia de um diploma conferindo o título de Licenciatura Plena com Habilitação em Eletricidade: Eletricidade, Instalações Elétricas e Desenho Técnico. Para a realização desse curso, com duração de dois anos, os licenciados foram beneficiados com bolsas do PREMEN. Tal afirmação foi feita pelo próprio diplomado, Manoel Maurício Macena.

ILUSTRAÇÃO 37 – Diploma.⁵²

FONTE: Arquivo pessoal do diplomado.

⁵² Transcrição: (frente) República Federativa do Brasil / Ministério da Educação e Cultura / Universidade Federal do Ceará / Centro de Estudos Sociais / O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, no uso de suas atribuições e tendo em vista a conclusão do Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau, em 4 de junho de 1981, confere o título de LICENCIATURA PLENA a / Manoel Mauricio Macena / filho de Ananias Mauricio Macena e Adélia Mauricio Macena, nascido em 8 de setembro de 1957, natural da Paraíba, e outorga-lhe o presente Diploma, a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais. / Fortaleza, 12 de julho de 1983 / (assinaturas) Diretor do Centro Reitor / (assinatura) Diplomado / (verso) (carimbos).

Como se deu em todo território brasileiro àquela época, nossos professores-colaboradores experienciaram uma ou outra dessas modalidades emergenciais que foram constituindo a sua formação ou a formação de seus pares. Segundo Rolkouski (2008, p. 87),

esse “tornar-se ‘o’ professor” é feito de infância, família, relações, configurações, *habitus*, mas também de rupturas e circunstâncias. De modo algum, é meramente feito de mini ou microcursos: intervenções cirúrgicas, políticas públicas cuja lógica é a do mercado, do *marketing* político, sustentadas, infelizmente, por parte da academia, que insiste em fazer pesquisas de “antes de e depois de”.

Ainda que, concordando com Rolkouski, não se possa afirmar que esses cursos, fruto de experimentações emergenciais, tenham sido determinantes para a formação e a prática de sala de aula dos professores que a eles tiveram acesso – por imposição, desejo ou força das circunstâncias –, não se pode negar que, de alguma forma, eles deixam algumas cicatrizes e compõem, de alguma maneira, o referencial (acadêmico e/ou vivencial) dos professores da época.

Dessa forma nossos entrevistados nos revelam rastros da concepção de docência desenvolvida por eles ao longo do tempo.

Professor Yvon considera que apesar de sua formação final ter sido em Engenharia, sua base foi dedicada para a “pessoa humana”, para a formação do professor. “Dar aula era um prazer, um prazer. Um prazer grande, muito grande. Ser professor não é você ter um emprego; ser professor é uma vocação, é uma vocação. Eu já me afastei há certo tempo da universidade, mas até hoje, essa vocação de professor...”

Professor Martinho, contrário à “maldita recuperação”, a favor do uniforme escolar e considerando que “estudante é uma profissão”, sentiu-se motivado pelo procedimento de determinados professores em sala de aula quando procuravam

fazer com que o aluno aprendesse. Eu me interessava sempre pela maneira como meus professores ensinavam. Eles gostavam. E cada vez mais eu gostava de resolver problemas. Comecei dar aula particular e resolvia problemas por fora. Passava, às vezes, uma semana, duas, três para resolver problema, não pedia a ninguém para resolver.

Tendo em conta a “miscigenação de formação” e o “desnível intelectual” e social dos estudantes que se encontram sob o cuidado do docente, professor Espedito salienta a

sagacidade necessária à atuação em sala de aula e demonstra crer numa educação que eleva o ser humano a mais do que o estado anterior:

Olhe, você ser professor no Brasil... no Brasil, em qualquer área, qualquer uma da vida, você tem que ser um artista. Mais que isto. Porque se tem pouquíssimos meios pra utilizar em sala de aula. Pouquíssimos meios. Você é quem tem que fazer a sua maneira própria de levar, ao seu aluno, a compreensão. [...] Então, você como professor, primeiro devia ser muito bem assistido com tudo o que o ensino requer, todos os meios possíveis. E nós sabemos que não existe isso, existe é uma quimera no Brasil. Nem as Secretarias fornecem, nem o Ministério, nem os colégios particulares também fornecem aos seus professores. Não. Você é quem tem que se fazer. Então você vai fazer de um sabugo... Sabe o que é sabugo, não sabe? Da espiga de milho. Você vai fazer do sabugo um instrumento que diga àquele aluno uma mensagem que você quer passar pra ele. [...] Isso é a arte do professor, a arte do professor. É o pior de tudo: é para que todos entendam. O menino do computador, certamente entendeu rápido e achou até cafona. Mas o menino que veio da roça, ele se enquadrou e você deu o significado que o elevou a mais do que ele estava na roça. Quer dizer, quando ele voltar para casa, ele já está acima, na compreensão dele, já está acima do pessoal de casa. Onde ele vai conviver, vai matar, vai matar o conhecimento.

Ser professor não foi o “pensamento primeiro” do professor Levino. Ele relata suas peripécias ao ser conduzido como soldado ao Egito durante um período de guerra e depois, quando vinculado à Escola Comercial Underwood, ter feito o curso da CADES a fim de se submeter ao exame de suficiência de Matemática. Mas o gostar de Matemática veio quando, na quarta série ginásial, por causa de uma nota baixa perguntou ao professor:

“Por favor, como é que faz pra gente melhorar?” Ele disse: “Olhe você pegue o livro de Ari Quintela.” [...] Daí eu meti o pau pra cima e pronto..., comecei a aumentar a nota e fui um dos primeiros lá da turma. Tinha uma prova oral no fim do ano e uma escrita. A escrita foi com José Soares, a oral foi com Maurício. José Soares colocou nove lá, Maurício colocou dez. Quer dizer, na final, praticamente, eu me reabilitei em Matemática. A partir daí, pronto... comecei a estudar Matemática [...].

Professor Soares de Andrade conta que deixou um emprego que tinha em Natal quando passou a estudar na cidade de João Pessoa e precisou de uma fonte de renda para se manter na Escola de Engenharia. O ensino de Matemática foi essa fonte. Ele diz da “metodologia didático-pedagógica” que, em rápidas pinceladas, eram providas pela CADES. Ele gostava de ensinar Matemática.

Naquele tempo a gente ensinava muito, era muito rígido, era muito cheio de teoremazinho, muito cheio de coisa, de demonstração, praticamente não se inferia nada, tudo era na base do teorema, na base da demonstração, na base da consequência, na base do corolário. Corolário e também os postulados. Postulados de Euclides, não sei o quê de uma reta, do ponto... Eu gostava muito. Enfim, eu digo que eu ensinei mais Matemática porque gostava. Embora que fosse um gosto útil porque me serviu muito, me serviu muito porque na época eu tinha a minha fonte de renda.

Professor Pimentel se detém a comentar sobre o respeito que o aluno tinha pelo professor dizendo que, “quando começou essa explosão de indisciplina”, por não se sentir bem, ele “caiu fora”. Para ele, a disciplina era indispensável, pensa ter trabalhado numa época em que

Mesmo os universitários eram mais atentos. Os meus sempre estavam... Sempre porque eu fazia com que eles ficassem... Dava muita tarefa. Tinha o problema de tarefas. Quase sempre eu distribuía uma lista de alguns problemas... Distribuída pro camarada fazer e eu depois fazia com eles. Eu diria que fui um bom professor, porque eu era disciplinado. Sempre fui disciplinado. Fazia com que meus alunos fossem disciplinados. E cuidadoso nas aulas.

A mãe do professor Ceciliano tinha uma turma de adultos e o levava consigo ao ministrar aulas. Pouco a pouco sua mãe foi deixando sobre ele tal tarefa, quando ainda era uma criança. Essa foi sua primeira experiência docente. Quis graduar-se em Matemática, mas por pressão familiar cursou Engenharia. Crítico com relação ao aprender Matemática pela Matemática, enaltece o proceder da professora Daura ao colocar alunos de medicina e de engenharia para ensinar no Liceu Paraibano. Sobre o caráter do ensino, ele diz: “A gente começou a dar praticidade, aplicabilidade no mundo concreto e não ficar só na abstração. Isso deu uma alavancada grande”. Falando sobre a continuidade de sua vida docente complementa: “a gente nunca deixa de ser professor... É uma cachaça mesmo”. Com pesar, comenta sobre as instalações do presídio do Roger⁵³ ter sido uma das escolas onde estudou. “Eu acompanhava mamãe desde criança porque ela era diretora de escola. [...] Estudava na escola que ela era diretora. [...] Onde hoje é a Penitenciária Modelo, lá no Roger, ali foi um Grupo, Grupo Escolar Conceição Cabral”. E acrescenta ao lamento “Ao invés de você aumentar as salas de aula e educar o povo, você transforma uma escola numa cadeia pra marginalizar o ser humano”.

“Eu sempre encarei as coisas com muita naturalidade. Pra mim, era natural, era simples. Nem me amedrontava, nem me deixava elogiado. Era normal”. Estes são dizeres do professor Oliveira a respeito de sua prática docente. Para ele os alunos do dia produzem mais, pois os da noite trabalham o dia todo cansando a mente no trabalho de ganha pão. “A mente [do estudante que trabalha] cansa também, às vezes muito mais do que de um estudante [que não trabalha]”. Transparecendo um saudosismo, diz que

⁵³ Roger – bairro da cidade de João Pessoa (PB).

naquela época era mais agradável ensinar do que hoje. O aluno era mais concentrado, tinha mais interesse. Hoje há muita auto-suficiência nos estudantes de curso superior. Cresceu um bocadinho se enche de auto-suficiência, aí há bloqueio mental. Não é como naquela época que a gente aceitava... não era como uma imposição do governo, mas por uma necessidade de melhorar o professor. [...] sempre gostei de lecionar Matemática. Como aluno, sempre gostei de estudar e nunca encontrei dificuldade. As minhas melhores notas sempre foram em Matemática.

Professor Soares diz sentir-se grato pela preocupação que teve com a aprendizagem de Matemática e critica o proceder de alguns colegas:

sempre foi coisa de achar que ser professor de Matemática, ser bom professor de Matemática era quando se reprovava o maior número de alunos, e eu sempre fui contra essa teoria. Ao contrário de tudo isso, eu tentava o mínimo de reprovação. Aqueles que tinham mais dificuldades, eu tentava ajudar, para ver se clareava o entendimento dele, fazer ainda alguma coisa, pra efeito de resultado, porque o número de aluno de reprovação comigo era muito pequeno. Eram mais aqueles que não frequentavam, aqueles que abandonavam, mas os outros eu tentava ajudar o máximo em sala de aula.

Com uma caixa de parafernalias a tiracolo e utilizando uma receita para o exercício do magistério consciente, professora Daura dedicou-se ao magistério público e particular. Com tranquilidade e, segundo ela, sem perder a oportunidade de sorrir, ela ajustava as normas disciplinares aos caracteres e às diferenças individuais do aluno.

Mas, numa missão que exige uma dose imensa de paciência e amor, num exercício árduo e sublime, sempre procurei sanar as situações de indisciplina para melhor ensinar. Atentei ao proceder de outros nas suas aulas: “senão, é a aula expositiva que se torna monótona, cansativa; é a falta de segurança de quem apresenta o conteúdo, a instabilidade emocional [...]; a metodologia utilizada; enfim, é a ausência de motivação para as atividades de classe [...]”. [...] Por admirar o jovem dei-lhe sempre atenção e oportunidade de participar nas decisões que conduziriam o seu viver, tendo em conta que para transmitir e para orientar para a aprendizagem é mister que haja ordem. Assim, sempre procurei educar antes de instruir.

Como primeira impressão, d. Daura deixa passar que certa rigidez foi o motivo de seu sucesso como professora e como administradora e que, a essa rigidez, estavam atreladas as suas concepções pedagógicas, presentes no uso de regras pré-estabelecidas. Mas ordem e disciplina foram estabelecidas com paciência, patriotismo, amor e respeito a funcionários, professores e jovens alunos.

Ao falar sobre suas experiências e o que julgam sustentar suas práticas de sala de aula, não parecem considerar fundamental – quando tratam de si mesmos – o conteúdo matemático e as dificuldades que tiveram quando dos enfrentamentos com esse conteúdo,

provavelmente resultantes de formações lacunares como as várias existentes na época. Em outros momentos de seus depoimentos, porém, os professores colocam em relevo a importância, para a prática docente, de dominar os conteúdos. Dessas percepções, talvez possamos argumentar que esses professores, nossos depoentes, julgavam-se/julgam-se bem preparados do ponto de vista matemático (ainda que tenham tido dificuldades, essas dificuldades parecem ter sido ultrapassadas pelo esforço próprio, pela determinação, pela implementação de estratégias autodidatas). Entretanto, de suas concepções sobre ser professor de Matemática são colocadas em relevo, de modo explícito, as expectativas mais humanistas, a preocupação com a relação que mantinham com os alunos e com seus pares, o cuidado em formar plenamente os estudantes.

5. PERSPECTIVAS: antes, durante e depois.

Segundo Elias (2001), “[...] dogmas preconcebidos tornam os pesquisadores cegos mesmo em relação a estruturas que são palpavelmente óbvias [...]” (p. 45), mas é impossível sairmos a campo sem pré-conceitos.

Tenho entendido pré-conceitos como aquele conjunto de crenças prévias que construo durante a vida, no contato com as coisas, com os livros, nas conversas e debates etc. que dão ferramentas e disposição para enfrentar o mundo. Pré-conceitos, pensados assim, ao contrário dos dogmas, são flexíveis, podem se alterar quando se percebe que um determinado enfrentamento exige a superação de crenças anteriores e a criação de novas ferramentas e, portanto, de novas crenças.

Nossos pressupostos, nossos pré-conceitos, essas crenças, em suma, permitem programar, de antemão, certos caminhos a serem trilhados e certos objetivos a serem alcançados, mesmo que sejam vários, variados e flexíveis os caminhos que nos propomos (e que, efetivamente acabamos percorrendo) e os objetivos que nos impomos.

Ao iniciar esta investigação tinha comigo alguns desejos e intenções, mas certamente (como foi ficando mais claro durante o esforço de realizá-la) não consegui prever até onde ela me conduziria. Nem mesmo posso dizer que tenho claros, no momento, quais caminhos dos que já percorri podem ainda ser trilhados e para onde esses caminhos tantos me levarão. Uma certeza, porém, me é clara: em meio às leituras e às tomadas de decisões necessárias para este trabalho, nunca estive só. E esta é uma certeza confortante, que tanto me arrasta para frente (pela possibilidade de não continuar só) quanto me dá alento e me deixa feliz (por não ter estado só). De maneira expressiva, outros deram significado ao que faço e certamente outros continuarão a apoiar esse processo de atribuição de significados. Nitidamente percebo minha dependência em relação às pessoas. O muito que li e o muito que ouvi concorrem para o que agora escrevo, e escrevo para que o outro leia.

Dentre aqueles que ouvi estiveram os professores-colaboradores desta pesquisa, que se revelaram educadores do presente e não meramente narradores do passado ou educadores de então; que responderam a questões como que ensinando e sugeriram práticas e

princípios para serem aplicados na atualidade; que me deram a oportunidade de ouvir sobre seus cotidianos em sala de aula, seus enfrentamentos, seus fazeres acadêmicos e um pouco das vidas que viveram além daquele cotidiano escolar. A eles eu penso ter dado a oportunidade de se constituírem como narradores, de falarem de um período que me fascina, a década de 1960, e que percebi também fascinar a eles todos. Nas muitas falas, fazia uma pergunta e esperava a resposta. Pareceu-me que, sabendo-se portador de saberes a serem transmitidos, encontravam-se diante do aprendiz expressando um “quero ensinar-te”. Não se negaram a narrar nem se esqueceram dos que contribuíram para sua formação (como eles que, hoje, contribuem para a minha): os nomes de seus professores foram sempre mencionados de forma reverenciada.

Muita colaboração veio de um grupo que lecionou numa instituição de ensino secundário tida, na época, como a “melhor” da capital paraibana. Nem por isso, porém, escaparam de ter que se assujeitar às medidas educacionais oficiais emergenciais, era a possibilidade de se ter uma formação mínima exigida pela legislação de então.

Os termos das leis educacionais referentes às iniciativas de caráter provisório quanto à qualificação de professores para o ensino secundário dá a entender que a precariedade foi uma exceção à regra (Art. 4º, Decreto-Lei 8.777/1946; Art. 117, Tít. XIII, Lei 4.024/1961; Art. 77, Cap. VIII, Lei 5.692/1971). No entanto, isso não parece responder aos depoimentos que ouvi e a toda uma literatura que apoiou esta investigação: a exceção, na verdade (e ao contrário), ocorria quando as instituições contavam com professores licenciados, o que valia até mesmo para as grandes cidades ou capitais, como é o caso de João Pessoa (PB), como para as instituições mais tradicionais e reconhecidas, como é o caso do Liceu Paraibano.

Além dos mecanismos emergenciais dominantes, percebo, pelos depoimentos, a variedade da formação daqueles que, à época, exerciam a docência na capital paraibana: dos doze entrevistados, ao iniciarem a docência, um tinha concluído a formação religiosa em Seminário; uma o Normal; e três, um curso superior. Dos dez que lecionaram Matemática, apenas um tinha a formação específica em Matemática (e uma formação em Bacharelado).

A questão da educação nordestina, assim como em outras regiões, aparece entrecortada, sempre em meio a aspectos sociais, econômicos e políticos impossíveis de serem negligenciados, e ainda que muitos estudos já tenham sido feito a esse respeito, essa

temática parece estar distante do esgotamento. O certo é que, na realidade nacional – no qual as regiões Sudeste e Sul são priorizadas e têm prerrogativas de “centrais” mas que, nem por isso, fogem do sistema de formação lacunar de seus professores –, o Nordeste é um palco de contradições significativas e muito mais marcadas.

Os professores-colaboradores trouxeram à tona algumas dessas marcas e contradições (ou permitiram que, com seus discursos, se percebesse). Mas os depoentes também trouxeram à tona outros assuntos que, mesmo não se inscrevendo *a priori* na linha de interesse tida para esta investigação, despertaram minha curiosidade a ponto de fazer surgir em mim a intenção de retomar esta pesquisa em momento posterior e prosseguir investigando. Penso entender a disposição que têm alguns dos interlocutores de agora em colaborar para o entendimento dos indícios de temas que foram silenciados. A mim, parece impossível parar quando tantos indícios – mesmo aqueles fugidios e tênues – despertam minha curiosidade. Mesmo sendo temas já estudados por tantos investigadores, sei que o dito, o não dito e mesmo o indizível (que pode ser delicadamente tangenciado) dos professores entrevistados se juntam aos fios e aos rastros deixados em meio à literatura, e que isso provoca, em mim, o desejo de perseguir as pistas, atentando para os sinais, alimentando o gosto pelo detalhe revelador. Porque apenas iniciei esse estudo a respeito do nível médio de ensino de Matemática, voltarei aos meus relatos, às entrevistas de meus colaboradores, aos escritos que já li, às intenções ainda não perseguidas, aos objetivos ainda não alcançados, e partirei para novas entrevistas, para novas investigações literárias, com outras intenções e os mesmos ou outros objetivos, a fim de dar continuidade e permanecer pesquisadora, exercendo uma função que este trabalho me ajudou a conhecer melhor.

Mas além dos meus depoentes, há outros agentes que compartilharam comigo o germinar e o caminhar desta investigação.

O V Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática estava no calendário e o professor Dr. Iran Abreu Mendes, que me orientava no mestrado na UFRN, sugeriu minha participação nesse encontro com um trabalho a respeito da história de professores de Matemática na cidade de João Pessoa (PB). Não fui ao congresso, mas alimentei a ideia de desenvolver tal tema. Terminei o mestrado em 2007 e quis tomar este tema para o doutorado. Esbocei um projeto e mostrei à minha colega de trabalho, professora de português, Joseli Maria da Silva (IFPB), querendo melhorar o título e corrigir os erros da língua. A intervenção

no texto, resultante desse contato, aumentou minha paixão pelo que estava então, segundo minha perspectiva, tomando uma forma acadêmica.

Matriculei-me numa disciplina de História Oral na UFPB como aluna especial no primeiro semestre de 2008. Os professores desta disciplina foram Charliton José dos Santos Machado e Maria Lúcia da Silva Nunes, e com eles tive a oportunidade de ler e discutir vários autores que até então me eram desconhecidos. Pedi então à professora Lúcia que lesse o meu projeto. Ela o fez, deixando registradas excelentes contribuições. Depois de algumas correções, marcamos um encontro para esclarecer certos detalhes. Ainda nesse primeiro semestre de 2008 procurei por bibliografia complementar que me apoiasse quanto ao uso da História Oral na Educação Matemática. Encontrei, na internet, o nome do professor Antonio Vicente Marafioti Garnica, cujos trabalhos trouxeram maior fundamento à pesquisa que eu estava propondo. Finalizado a elaboração do texto do Projeto, pedi à professora Maria Analice Pereira da Silva (IFPB) que fizesse uma leitura. Ela sugeriu algumas alterações, as quais atendi prontamente. Nesse momento, o título do projeto era “História de Professores de Matemática, década de 1960, João Pessoa (PB): sobre a formação e a prática”. Concorri a uma vaga na UFRN, na UFPB e na UNESP. Fui aprovada na UNESP para ser orientada pelo professor Antonio Vicente Marafioti Garnica.

Antes disso, porém, há outros detalhes e outros nomes.

Gosto de ouvir histórias e, desde minha infância, gostei de conversar com quem gosta de contar histórias. Particularmente gosto de ouvir os velhos narrando e narrando-se. Estes viviam na minha vizinhança e quando um se cansava das minhas perguntas, intuitivamente me dirigia à casa de outro, para que eu continuasse perguntando e ouvindo, até minha mãe me procurar na casa de uma dessas antigas senhoras: Dona Quina, Dona Durgera, Dona Gertrudes, Dona Chiquinha, Dona Hortência e duas outras, não tão idosas, Penhinha e Mariinha. A mim elas contavam dos “tempos da mocidade” ou aproveitavam o momento para reclamar de minhas travessuras. Esse contingente de histórias e casos não me satisfazia: em outros momentos –oportunos ou não – sempre pedi a avós, tios, mãe e pai para me contarem as histórias que ouviram quando crianças. Quando menina presenciei a morte de minha irmã, ainda bebê, de meu avô, de Dona Durgera, de um vizinho (seu Antônio) e de meu pai. Segundo Norbert Elias (2001), **sou antiga**. Hoje tenho idade e sintomas da velhice que se assemelham a de meus interlocutores, mas (ou talvez por isso) gostei de ouvi-los quando falavam a mim, como contadores de história. Mas sou eu, também, contadora de histórias.

Narro o que pode ser uma história da formação e da atuação de professores na Paraíba, em sua capital, nas cercanias da década de 1960.

Só não tenho já saudade de quando comecei a contar essa história, pois não pretendo parar de contá-la...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado. Ensaio de teoria da história**. Bauru: Edusc, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, Teresa Helena Cicco de. **A ação da SUDENE para o desenvolvimento regional**. Brasília: Gráfica e Editora Independência Ltda., 1977.

ALONSO, Katia Morosov. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: Edufmt, 1996, p. 57-74.

ALVES, Rubem. **O sapo que queria ser príncipe**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2009.

AMANDO, Janaína; GARCIA, Ledonias Franco. **Navegar é preciso: grandes descobrimentos marítimos europeus**. São Paulo: Atual, 1989.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O poder ultrajovem**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANDRADE, Manoel de. **Poemas pra a liberdade**. Tradução para o espanhol do autor. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **O projeto LOGOS II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.50, p. 22-28, 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n50/n50a03.pdf>>. Acessado em: 15 jan. 2013.

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

ARAÚJO, José Alfredo de. **A USAID, a Guerra Fria, o Regime Militar e a Implantação das escolas polivalentes no Brasil**. C&D – Revista Eletrônica da Fainor, Vitória da Conquista – BA, volume 2, n. 1, p. 87-101, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/view/51/39>>. Acessado em: 5 fev. 2012.

ARAÚJO, Daíse Vieira de. **Formação de Forças de Trabalho em Saúde: contribuição para a prática educativa em enfermagem**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Exatas, Centro de Ciências da Saúde. João Pessoa (PB): 2006.

BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro – SP, 2003.

BARALDI, Ivete Maria; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Traços e paisagens: a matemática nas décadas de 1960 e 1970 (volume a: vozes de professores de matemática - mosaicos de vidas. - volume alfa: vozes de literatura. - volume alef: nossa voz)**. Bauru, SP: Canal 6, 2005.

BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinéte. Contribuições da CADES para a Educação (Matemática) Secundária o Brasil: uma descrição da produção bibliográfica (1953-1971). **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro - SP, volume 23, n. 35A, p. 159-183, abr. 2010.

BEAULIEU, Gilles; CHARBONNEAU, Paul-Eugène; MARTINS, Luiz Arrôbas. **Educação brasileira e colégios de padres**. São Paulo: Editora Herder, 1966.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOSI, Alfredo. O Tempo e os Tempos. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 19-32.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOYER, Carl B. **História da matemática**. Tradução de Elza Gomide. 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1996.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em: 11 jul.2008.

BRASIL. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2844810/dou-secao-1-20-11-1953-pg-56/pdfView>>. Acesso em: 11 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 2.342, de 25 de dezembro de 1954. Institui o Fundo Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2858929/dou-secao-1-02-12-1954-pg-3/pdfView>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 3.692, de 15 de dezembro de 1959. Institui a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128705/lei-3692-59w>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases para o ensino da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2896161/dou-secao-1-27-12-1961-pg-1/pdfView>>.

Acesso em: 27 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Prevê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <

<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3036462/dou-secao-1-19-12-1967-pg-1/pdfView>>.

Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968. Prevê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). **Diário Oficial da União**. Disponível

em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3140787/dou-secao-1-27-12-1968-pg-4/pdfView>>.

Acesso em: 5 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3125650/dou-secao-1-12-08-1971-pg-1/pdfView>>.

Acesso em: 1º jul. 2010.

BRASIL. Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972a. Dispõe sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). **Diário Oficial da União**. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2923370/dou-secao-1-27-01-1972-pg-11/pdfView>>.

Acesso em: 5 dez. 2012.

BRASIL. Parecer nº 699, de 6 de julho de 1972b. Assunto: Doutrina, filosofia e características do ensino supletivo. Disponível em:

<http://www.trilhadeluz.com.br/downloads/legislacao/df/pareceres/par%20699_1972-cfe.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

BRASIL. 7 de julho de 1975. Expõe celebrações de convênios entre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) e outros órgãos. **Diário Oficial da União**. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3178402/dou-secao-1-07-07-1975-pg-43/pdfView>>.

Acesso em: 4 dez. 2012.

BRASIL. Medida Provisória nº 2.146-1, de 4 de maio de 2001. Cria as Agências de Desenvolvimento da Amazônia e do Nordeste, extingue a Superintendência do

Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <

<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/680720/dou-secao-1-07-05-2001-pg-1/pdfView>>. Acesso em: 13 dez. 2012

BRITO, Arlete de Jesus; CRUZ, Sabrina Susan Lucena; FERREIRA, Josefa Poliana

Clementino. A inserção do Movimento da Matemática Moderna na UFRN. **Revista Diálogo**

Educacional. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 6, n. 18 (maio/ago. 2006).

Curitiba: Champagnat, p. 91-100.

BUARQUE, Cristovam. **Foto de uma conversa** – Celso Furtado e Cristovam Buarque, Paris, 8 de março de 1991. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BUFFA Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 179-191.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Apresentação. In: CASTRO, Cláudio de Moura. **O secundário**: esquecido em um desvão do ensino? Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BAA38E56D-3106-4F52-B1CF-27426C38E113%7D_serdoc02_35.pdf>. Acesso em: 6 mar.2011.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVARO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 31-53.

COHN, Amélia. **Crise Regional e Planejamento** (O processo de criação da SUDENE). São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 1978.

CUNHA, Nóbrega da. **A revolução e a educação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CURY, Fernando Guedes. **Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro – SP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVARO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-80.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2007.

DIAS, André Luís Mattedi. História e Memória: algumas questões para a historiografia da Matemática. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 7., Guarapuava. **Anais...** Guarapuava: SBHMat: UNICENTRO, 2007, p. 143-161.

DIAS, André Luís Mattedi. O Instituto de Matemática e Física da Universidade da Bahia: atividades matemáticas (1960-1968). In **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, n.4, p.1049-1075, out.-dez. 2008.

DIAS, André Luís Mattedi; FREIRE. Seção Científica de Matemática do CECIBA: propostas e atividades para renovação do ensino secundário de matemática (1965-1969). In **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro - SP, volume 23, n. 35B, p. 363-386, abr. 2010.

DIAS, André Luís Mattedi. O Instituto de Matemática e Física da Universidade da Bahia: atividades matemáticas (1960-1968). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em:

<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300909600_ARQUIVO_ALMD.EducacaoMatematicaBahia_revisado.pdf>. Acessado em: 6 fev. 2012.

DOMINIQUE, Dreyfus. **Vida do viajante**: a saga de Luiz Gonzaga. São Paulo: Editora 34, 1996.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva. **Matemática e Educação Matemática**: a dinâmica de suas relações ao tempo do Movimento da Matemática Moderna. Tese (Doutorado) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2007.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**, seguido de, **Envelhecer e morrer**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ESPÍNOLA, Robson Duarte. **O Ensino Superior na Paraíba**: Um depoimento. João Pessoa: Editora Gráfica Igramol Ltda., 1980.

FERNANDES, Dea Nunes. **Sobre a formação do professor de matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro – SP, 2011.

FRANCO, Luciane. **A extinção das DEMEC**: o impacto para as auditorias “*in loco*” no âmbito do FND. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração e Ciências da Informação e Documentação – FACE. Brasília – DF, 2008.

FREIRE, Inês Angélica Andrade; DIAS, André Luís Mattedi. Seção Científica de Matemática do CECIBA: propostas e atividades para renovação do ensino secundário de matemática (1965-1969). In **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro - SP, volume 23, n. 35B, p. 363-386, abr. 2010.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste**: aspectos de influencia da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. 7. ed. rev. São Paulo: Global, 2004.

FURTADO, Celso. **O longo amanhecer**: reflexões sobre a formação do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FURTADO, Celso. **A saga da Sudene**: (1958-1964). Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2009a.

FURTADO, Celso. et al. **O pensamento de Celso Furtado e o Nordeste**. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2009b.

FURTADO, Rosa Freire d’Aguiar. A batalha da Sudene. In: FURTADO, Celso. **A saga da Sudene**: (1958-1964). Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2009, p. 7-27.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. In **Zetetiké**. Campinas, SP: FE/Unicamp. v. 11, n. 19, 2003, p. 9-55.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti e MARTINS, Maria Ednéia. Educação e Educação Matemática em escolas rurais do Oeste Paulista: Um olhar histórico. In **Zetetiké**. Campinas, SP: FE/Unicamp. v. 14, n. 25, 2006, p. 29-64.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Manual de História Oral em Educação Matemática outros usos, outros abusos**. SNHMat-SBHMat, 2007.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Resgatando oralidade para a história da Matemática e da Educação Matemática brasileiras: o Movimento da Matemática Moderna. **Zetetiké (UNICAMP)**, Campinas - SP, v. 16, n. 30, p. 173-225, jul./dez. 2008.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; FERNANDES, Dea Nunes; SILVA, Heloísa. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro - SP, volume 23, n. 41, p. 213-250, dez. 2011.

GENETTE, Gérard. Fronteiras da narrativa. In BARTHES, Roland [et. al.]. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 265-284

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da Mitologia Grega e Romana**. Tradução de Victor Jabouille. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S.A., 1993.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ÍNDIGO; BRANDÃO, Toni; BLANC, Claudio. **Meu estado é meu país**: Paraíba. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. Tradução de Mario Vilela. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

JÓ. Português. In **A Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-27.

KLINE, Morris. **O fracasso da matemática moderna**. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA, 1976.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar. 2002.

LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. Tradução de Antonio de Padua Danisi. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**: conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

LE GOFF, Jacques. **A Idade Média explicada a meus filhos**. Tradução de Hortência Lencastre. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

LE GOFF, Jacques. **Heróis e maravilhas da Idade Média**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

LEITÃO, Deusdedit de Vasconcelos. **O ensino público na Paraíba**: Síntese Histórica da Secretaria da Educação. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, Secretaria da Educação, 1987.

LIMA, Flainer Rosa de; PASSOS, Laurizete Ferragut. G.E.E.M. – Grupo de Estudos do Ensino da Matemática e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil. In VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Osvaldo Sangiorgi**: um professor moderno. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq; Osasco: GHEMAT, 2008.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. Rio de Janeiro: Editora Brasília [196-].

LIMA, Lauro de Oliveira. **Escola no Futuro**. São Paulo: Edições Encontro, 1966.

LÜBECK, Marcos. **Uma investigação etnomatemática sobre os trabalhos dos jesuítas nos Sete Povos das Missões/RS nos séculos XVII e XVIII**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro – SP, 2005.

MACENA, Marta Maria Maurício. **Contribuições da investigação em sala de aula para uma aprendizagem das secções cônicas com significado**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - RN, 2007.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas técnicas agrícolas e educação matemática**: história, práticas e marginalidade. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro – SP, 2007.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro – SP, 2012.

MATTOS, Maria José Viana Marinho de. Os desafios da formação profissional no Brasil e das políticas (públicas) sociais. In: VALLE, Luzia Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José

Viana Marinho de (Org.). **Adolescência**: as contradições da idade. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MELO, Sebastião Barbalho de. **Estudo preliminar sobre avaliação dos cursos de licenciatura de curta duração em ciências e matemática realizados na UFPE, em regime intensivo nos anos de 1971 a 1976**. Dissertação (Mestrado em Matemática). Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 1982.

MOTOYAMA, Shozo (Org.). **USP 70 anos**: imagens de uma história vivida. São Paulo: Edusp, 2006.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de; SILVA, Maria Célia Leme da; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **O Movimento da Matemática Moderna**: história de uma revolução curricular. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. Colégios e Liceus na Paraíba do Oitocentos: Oficinas para Mandos e Ofícios da Cidade. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PAES, Maria Helena Simões. **A Década de 60**: Rebeldia, contestação e repressão política. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política nacional de formação de professores. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 145-167.

P.E.C. – Projeto Escola e Cidadania. **O PEC e a Reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio à Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. Tradução de Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santiago. São Paulo: Letras e Vozes, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RAGO, Margareth. A História repensada com ousadia. In: JENKINS, Keith. **A história repensada**. Tradução de Mario Vilela. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011a, p. 9-13.

RAGO, Margareth. Prefácio: Sonhos de Brasil. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 13-19.

RAMALHO, Thales. **Esvaziamento da SUDENE**. Brasília: Centro de Documentação e Informação / Coordenação de Publicação, 1974.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François (coord.), Annie Cambe, Carolina Violante Peres, José Emílio Maiorino, Maria José Perillo Isaac e Maria Marcia Bértolo Caffé. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de Professores de Matemática** – (im)possibilidades de leitura. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro – SP, 2006.

ROLKOUSKI, Emerson. Histórias de Vida de Professores de Matemática. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro - SP, volume 21, n. 30, p. 63-88, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SABATOVSKI, Emílio; FONTOURA, Iara P.; MILEK, Emanuelle (Org.). **LDB**: Lei 9.394/96, lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1**: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 93-107.

SANTOS, José Farias dos. **Luiz Gonzaga**: A música como expressão do Nordeste. São Paulo: IBRASA, 2004.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A Escola Pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SCHWARZSTEIN, Dora. **Uma Introducción al uso de La História Oral en el aula**. Buenos Aires: Latingráfica, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SHRADY, Nicholas. **O último dia do mundo**: fúria, ruínas e razão no grande terremoto de Lisboa de 1755. Tradução de Paula Berinson. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SILVA, Heloisa da; BARALDI, Ivete Maria; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Sentidos para a pesquisa com narrativas (em Educação Matemática)**. Capítulo de livro. Florianópolis: UFSC (no prelo).

SILVA, Marinalva Freire da. **Daura Santiago Rangel**: uma educadora. João Pessoa: Idéia, 1993.

SILVA, Marinalva Freire da. **Daura Santiago Rangel**: reconstrução de uma época. João Pessoa: Idéia, 2006.

SOUZA, Benedita Severiana de. **As Escolas do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) em Teresina (1982 a 2000)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro da Educação. Teresina – PI, 2009.

SOUZA FILHO, Adalberto Francisco de. **Treinamento de professores e sua aplicação concomitante no ensino de 1º grau**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica. Campinas - SP, 1982.

SOUZA, Luzia Aparecida de. **História oral e educação matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro – SP, 2006.

SOUZA, Luzia Aparecida de; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **As Matemáticas Modernas**: um ensaio sobre os modos de produção de significado ao(s) movimento(s) no ensino primário brasileiro (no prelo).

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século xx**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

SUASSUNA, Ariano. **Almanaque Armorial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização. In: FÁVARO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 55-67.

SUDENE. **Contribuição da SUDENE ao desenvolvimento do Brasil**. Disponível em: < <http://www.sudene.gov.br/sudene> >. Acesso em: 13 dez. 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRANO, Jaa. O mundo como função de musas. In: HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. São Paulo: Iluminuras, 2007, p. 13-97.

WHITE, Hayden. **Metahistoria**: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. Traducción de Stella Mastrangelo. México: FCE, 1992.

WIELEWSKI, Gladys Denise. **O Movimento Da Matemática Moderna e a formação de grupos de professores de Matemática no Brasil**. In: ProfMat2008, 2008, Elvas-Portugal. ProfMat2008 Actas. Lisboa-Portugal: Copyright 2008 Associação de Professores de Matemática, 2008. p. 1-10. Disponível em: <http://www.apm.pt/files/_Co_Wielewski_4867d3f1d955d.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Osvaldo Sangiorgi, um *Best seller*. In VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Osvaldo Sangiorgi**: um professor moderno. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq; Osasco: GHEMAT, 2008.

VIANNA, Carlos Roberto. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, FEUSP – São Paulo, SP, 2000.

VICENTINE, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

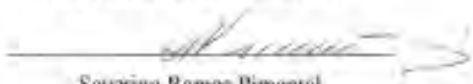
ZAIDAN FILHO, Michel. **O fim do nordeste & outros mitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS: CARTAS DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO

Eu, Severino Ramos Pimentel, portador do RG número 32.858 SSP-PB, autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) – vinculado a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio e vídeo) em 18/05/2010 por Marta Maria Maurício Macena, portadora do RG número 347.441 SSDS-PB, para fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – as quais tive acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente data.

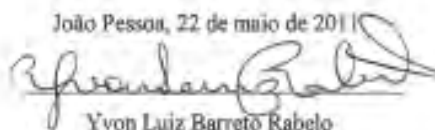
João Pessoa, 20 de maio de 2011.


Severino Ramos Pimentel

CARTA DE CESSÃO

Eu, Yvon Luiz Barreto Rabelo, portador do RG número 84.769 SSP-PB, autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) – vinculado a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio e vídeo) em 23/05/2010 por Marta Maria Maurício Macena, portadora do RG número 347.441 SSDS-PB, para fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – as quais tive acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente data.

João Pessoa, 22 de maio de 2011

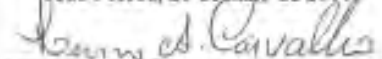


Yvon Luiz Barreto Rabelo

CARTA DE CESSÃO

Eu, Levino Augusto de Carvalho, portador do RG número 115.693 SSP-PB, autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) – vinculado à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio e vídeo) em 26/04/2010 por Marta Maria Maurício Macena, portadora do RG número 347.441 SSDS-PB, para fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – às quais tive acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente data.

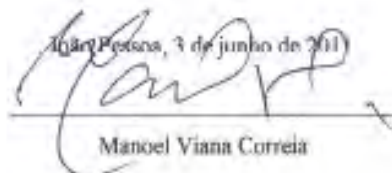
João Pessoa, 26 de maio de 2011.



Levino Augusto de Carvalho

CARTA DE CESSÃO

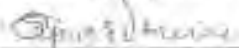
Eu, Manoel Viana Correia, portador do RG número 5550155PD,
autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) –
vinculado à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso
das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio e vídeo) em 24/05/2011
por Marta Maria Maurício Macena, portadora do RG número 347 441 SSDS-PB, para
fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – as quais tive
acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente
data.

Ator Pessoa, 3 de junho de 2011

Manoel Viana Correia

CARTA DE CESSÃO

Eu, Espedito Pereira, portador do RG número 97.266 SSP-PB, autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) – vinculado a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio e vídeo) em 26/04/2010 por Marta Maria Maurício Macena, portadora do RG número 347.441 SSDS-PB, para fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – as quais tive acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente data.

João Pessoa, 25 de maio de 2011.



Espedito Pereira

CARTA DE CESSÃO

Eu, Carlos Ovidio Lopes de Mendonça, portador do RG número 39.615 SSP-PB, autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) – vinculado a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio e vídeo) em 27/05/2011 por Marta Maria Maurício Macena, portadora do RG número 347.441 SSDS-PB, para fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – as quais tive acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente data.

Inho Pesse, 20 de Janeiro de 2012.


Carlos Ovidio Lopes de Mendonça.

CARTA DE CESSÃO

Eu, José Pereira de Oliveira, portador do RG número 66-275-9SD5, autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) – vinculado a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio e vídeo) em 23/05/2010 por Marta Maria Maurício Macena, portadora do RG número 347.441 SSDS-PB, para fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – as quais tive acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente data.

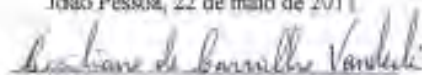
João Pessoa, 22 de maio de 2011


José Pereira de Oliveira

CARTA DE CESSÃO

Eu, Ceciliano de Carvalho Vanderlei, portador do RG número 82.753 SSP-PB, autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) – vinculado a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio e vídeo) em 23/05/2010 por Marta Maria Maurício Macena, portadora do RG número 347.441 SSTS-PB, para fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – as quais tive acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente data.

João Pessoa, 22 de maio de 2011

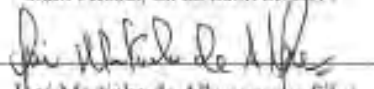


Ceciliano de Carvalho Vanderlei

CARTA DE CESSÃO

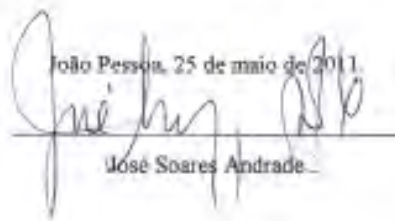
Eu, José Martinho de Albuquerque Silva, portador do RG número 103.404 SSP-PB, autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOFEM) – vinculado à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio) em 26/04/2010 por Maria Maria Maurício Macena, portadora do RG número 347.441 SDDS-PB, para fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – as quais tive acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente data.

João Pessoa, 26 de maio de 2011


José Martinho de Albuquerque Silva

CARTA DE CESSÃO

Eu, José Soares Andrade, portador do RG número 277.123 SSP-PB, autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) – vinculado a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio e vídeo) em 24/05/2010 por Marta Maria Mauricio Macena, portadora do RG número 347.441 SSDS-PB, para fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – as quais tive acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente data.

João Pessoa, 25 de maio de 2011.

José Soares Andrade

CARTA DE CESSÃO

Eu, José Soares, portador do RG número 46.686 SSP-PB, autorizo ao Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) – vinculado a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – o uso das informações contidas em minha entrevista gravada (áudio e vídeo) em 24/05/2010 por Marta Maria Maurício Macena, portadora do RG número 347.441 SSDS-PB, para fins acadêmicos, bem como o uso de sua transcrição e textualização – as quais tive acesso para conferência – sem restrição de prazo e limites de citação, desde a presente data.

João Pessoa, 25 de maio de 2011.


José Soares