



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

Mariana Moraes Lôbo Pinheiro Ramos

**Modernização da matemática na Bahia:
a experiência com classes-piloto no Colégio Estadual da
Bahia – Central (1966-1969)**

Salvador
2012

Mariana Moraes Lôbo Pinheiro Ramos

**Modernização da matemática na Bahia:
a experiência com classes-piloto no Colégio Estadual da
Bahia – Central (1966-1969)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na área de concentração de História e Filosofia das Ciências e implicações para o Ensino de Ciências.

Orientador: André Luis Mattedi Dias

Salvador
2012

R175 Ramos, Mariana Moraes Lôbo Pinheiro
Modernização da matemática na Bahia: a experiência com classes-piloto no Colégio Estadual da Bahia – Central (1966-1969) / Mariana Moraes Lôbo Pinheiro Ramos. - 2012. 156 f.

Orientador: Prof. Dr. André Luis Mattedi Dias.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012.

1. Ciência – História. 2. Matemática – Estudo e ensino. 3. Matemática – História. I. Dias, André Luis Mattedi. II. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU- 50(091)
CDD- 501

Mariana Moraes Lôbo Pinheiro Ramos

**Modernização da matemática na Bahia:
a experiência com classes-piloto no Colégio Estadual da Bahia
– Central (1966-1969)**

Dissertação aprovada, em sua versão final, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na área de concentração de História e Filosofia das Ciências e implicações para o Ensino de Ciências.

Salvador, 20 de agosto de 2012.

Jonei Cerqueira Barbosa – UFBA (Coordenador do PPGEFHC)
(Doutor em Educação Matemática - UNESP)

BANCA EXAMINADORA:

André Luis Mattedi Dias - UFBA (Orientador)
(Doutor em História Social - USP)

Andréia Maria Pereira de Oliveira - UEFS
(Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências - UFBA/UEFS)

Gildenor Carneiro dos Santos - UNEB
(Pós-Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA/UEFS)

Regina Maria Rabello Borges - PUC/RS
(Doutora em Educação - PUC/RS)

*À memória de minha mãe,
Silvana.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, Àquele que representa o amor, sem o qual não seria capaz de amar aos que me cercam e aquilo que faço. Neste trabalho, em especial, o amor de Deus se fez presente em muitos momentos, nos quais pude contar com o apoio de algumas pessoas que contribuíram para sua concretização e a quem direciono, brevemente, algumas palavras em retribuição. São elas:

Agradeço à minha família por todo apoio ao longo da vida, que me transformou numa pessoa capaz de atravessar as dificuldades surgidas no decorrer dos meus dias, e especialmente, ao meu pai Gilmário Reis Pinheiro, o principal incentivador para a minha conquista do sucesso e com quem tenho a certeza de sempre poder contar.

Aos meus colegas de curso, que muito contribuíram nas discussões com bastante seriedade, mas sem deixar de lado a alegria, tornando-as, em muitos momentos, extremamente divertidas. Dirijo um agradecimento particular para os colegas do Grupo de Pesquisa História, Matemática, Educação (GHAME), que promove o amor pela diversidade na pesquisa, sem perder a identidade. Direciono também um agradecimento especial à colega Eliene Barbosa Lima, que ofereceu valorosas sugestões a partir de sua leitura, fundamental na fase final da escrita dos resultados desta pesquisa. E falando em GHAME, não posso me esquivar de agradecer, especialmente, a André Luis Mattedi Dias, que com muita competência e parcimônia tem conduzido os trabalhos e as atividades do grupo, em especial, a orientação desta pesquisa.

Agradeço, ainda, aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC), com os quais tive a honra de ter contato e poder trocar informações no decorrer das disciplinas cursadas, muitas delas foram agregadas a esta pesquisa, enriquecendo minha experiência do mestrado. Ainda falando do PPGEFHC, é importante mencionar a participação de seus funcionários, desempenhando um excelente trabalho, em algumas situações, para além de suas atribuições.

É fundamental agradecer também ao diretor Jorge Nunes, que me abriu as portas do Colégio Estadual da Bahia – Central, permitindo-me ter acesso aos arquivos e à biblioteca do Colégio, sob a responsabilidade de Déborah Kelman de

Lima e Érica Nascimento do Bonfim, onde foi possível encontrar os materiais da época da pesquisa e, sem contar, com a oportunidade de adentrar a esta instituição de relevância para a história da educação baiana, onde muito foi preservado e é possível sentir os anos voltarem no tempo.

Com semelhante gratidão, refiro-me a Cely Zulke Taffarel, diretora da Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, que me autorizou a realizar visitas ao Centro de Memória da FACED, onde estão localizados os documentos do CECIBA, e conseqüentemente, parte importante referente à implantação das classes-piloto no Colégio Central da Bahia.

Agradeço, ainda, ao Projeto Pró-Cultura (CAPES/MINC) pelo repasse da bolsa, que financiou o desenvolvimento dos meus compromissos do mestrado, auxiliando para o alcance de melhores resultados nesta pesquisa. Não posso deixar de registrar minha gratidão também aos membros da banca examinadora, que com as valorosas sugestões, proporcionaram um resultado mais interessante e relevante para compor a historiografia do ensino de matemática na Bahia.

Gostaria explicitar também minha gratidão aos professores Ramakrishna Baghavan dos Santos, Leda Jesuíno dos Santos, Jolândia Serra Vila e Vera Lúcia da Conceição Baqueiro Wasconcellos, que participaram, direta ou indiretamente, da experiência com classes-piloto no Colégio Central da Bahia, e por isso, muito ofereceram de contribuição para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, e conseqüentemente, para composição da historiografia de um episódio importante da educação baiana.

Finalmente, agradeço a meu esposo Robson Cordeiro Ramos, companheiro sem igual, que me oferece a chance de crescer a cada dia ao seu lado e com a sua família, que passou a ser minha também, principalmente, no que se refere aos meus sogros, Renato Cordeiro Ramos e Maria Ezilda Cunha Ramos, que são como verdadeiros pais para mim.

Em suma, agradeço a cada um e a tudo que, de alguma maneira, contribuiu para a realização desse trabalho, mais uma conquista em minha vida e que representa um grande passo em minha carreira profissional, com importantes reflexos em minha trajetória pessoal por simbolizar o resultado de muito empenho e superação para sua concretização. Muito obrigada!!!

“As mais belas palavras são ditas no silêncio de um sorriso”.
(Autor desconhecido)

Escrever não me interessa senão na medida em que o escrever se incorpora à realidade de um combate como um instrumento, de tática, de esclarecimento. (MICHEL FOUCAULT)

RESUMO

Nesta pesquisa, de cunho histórico, investigamos a contribuição, no ensino secundário, do projeto experimental das classes-piloto desenvolvido no Colégio Estadual da Bahia, o Central, entre os anos de 1966 e 1969. Esse recorte temporal tem como demarcações, respectivamente, os anos de início e término do referido projeto, que correspondeu à primeira experiência pedagógica desenvolvida pelo Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA) no ensino colegial baiano com o intuito de modernizar ensino de ciências. Em particular, na matemática, esse projeto foi desenvolvido de acordo com os ideais difundidos pelo Movimento da Matemática Moderna e teve suas atividades influenciadas pelos livros do School Mathematics Study Group (SMSG), principalmente as coleções voltadas para o ensino colegial. Dentro desse contexto das classes-piloto de matemática, fizemos um breve comparativo com as turmas do Colégio Central que não participaram dessa experiência, bem como tratamos das repercussões desse projeto no ensino secundário de matemática dentro do próprio Colégio Central e no ensino baiano em geral. A partir dessas discussões, consideramos que essa experimentação teve repercussões positivas na educação baiana durante o seu período de realização, inclusive gerando consequências favoráveis à continuação dos trabalhos, mesmo após sua súbita interrupção.

Palavras-chaves: CECIBA; SMSG; Colégio Estadual da Bahia - Central; Classes-piloto de matemática; Experimentação Pedagógica.

ABSTRACT

In this research, of historical, we investigated the contribution, in secondary education, the experimental design of the pilot classes developed in Colégio Estadual da Bahia, Central, between the years 1966 and 1969. This time frame has as demarcations, respectively, the years start and end of that project, which corresponded to the first teaching experience developed by the Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA) in Bahia teaching high school in order to modernize science education. In particular, in mathematics, this project was developed in accordance with the ideals disseminated by Modern Mathematics Movement and its activities was influenced by the books of the School Mathematics Study Group (SMSG), mainly the collections aimed at teaching high school. Within this context of pilot math classes, did a brief comparison with the Colégio Central classes that did not participate in this experience as well as treat the impact of this project in secondary education mathematics within the Colégio Central and Bahia teaching in general. From these discussions, we consider that this trial had a positive impact on education in Bahia during its realization, including generating favorable consequences for the continuation of the work, even after his sudden interruption.

Keywords: CECIBA; SMSG; Colégio Estadual da Bahia – Central; Pilot Math Classes; Pedagogical Experiments.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BSCS	Biological Sciences Curriculum Study
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CBA	Chemical Bond Approach
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CEB	Colégio Estadual da Bahia - Central
CECIBA	Centro de Ensino de Ciências da Bahia
CECIGUA	Centro de Ciências do Estado da Guanabara
CECIMIG	Centro de Treinamento para Professores de Ciências de Minas Gerais
CECINE	Centro de Ensino de Ciências do Nordeste
CECIRS	Centro de Treinamento para Professores de Ciências do Rio Grande do Sul
CECISP	Centro de Treinamento para Professores de Ciências de São Paulo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COP	Serviço de Coordenação Pedagógica
FACED - UFBA	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
FF-UBA	Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia
FFCL-USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FUNBEC	Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências
GEEM	Grupo de Estudos do Ensino de Matemática
IBBD	Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação e Cultura

MMM Movimento da Matemática Moderna

NSF National Science Foundation

PREMEM Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PROTAP Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores

PSSC Physical Sciences Study Committee

PUC-RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-RS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SCM Seção Científica de Matemática

SEC-BA Secretária de Educação da Bahia

SMSG School Mathematics Study Group

SOE Serviço de Orientação Educacional e Vocacional

SUDENE Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

UEFS Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA Universidade Federal da Bahia

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USAID United States Agency for International Development

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Especificidades de cada turma integrante da experiência piloto no Colégio Central da Bahia.....	46
Quadro 2 - Série <i>Mathematics for High School</i> distribuída por volumes.....	66
Quadro 3 - Conteúdos matemáticos mais frequentes antes, durante e depois da experimentação.....	75

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 - Detalhes quanto ao método das turmas que iniciaram o projeto piloto no Colégio Estadual da Bahia – Central.....	64
--	----

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 - A modernização do ensino: aspectos gerais	27
Classes-piloto: uma experiência bem-sucedida	32
O Colégio Central (1966-1969): a experiência na instituição	40
O Regime Militar na Bahia: como estava a educação?.....	47
Capítulo 2 - A experimentação: um aporte pragmático	53
Projeto experimental na Bahia: memória de uma sociedade em renovação.....	57
O método da experiência: uma proposta de Matemática Moderna	64
Capítulo 3 – O ensino de matemática em tempos de militância	70
Classes-piloto: o que ficou dessa experiência na educação baiana?	72
Possíveis comparações entre aspectos da experiência	77
Considerações Finais	81
Referências	86
Fontes e documentos	92
Anexos	94
Transcrição de entrevista I – Leda Jesuíno dos Santos	94
Transcrição de entrevista II – Leda Jesuíno dos Santos	103
Transcrição de entrevista III – Jolândia Serra Vila.....	129
Transcrição de entrevista IV – Vera Lúcia da Conceição Baqueiro Wasconcellos	146

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado a seguir insere-se nos resultados de pesquisa desenvolvida em colaboração com outros projetos do Grupo de Pesquisa História, Matemática, Educação, que já realizou trabalhos historiográficos acerca dos aspectos envolvidos no processo de circulação, apropriação e institucionalização da cultura científica. Nesse âmbito, trata-se de uma pesquisa histórica que faz parte do projeto *Ciência, história, educação e cultura: dos centros de treinamento de professores de ciências aos atuais centros e museus interativos*, aprovado no edital Pró-Cultura da CAPES com o objetivo geral de realizar um estudo envolvendo a história integrada desses Centros de Ciências no país.

A partir desta motivação, o trabalho que segue, sem a pretensão de esgotá-las, discute, especificamente, algumas lacunas historiográficas identificadas no contexto de realização do projeto experimental das classes-piloto, entre os anos de 1966 e 1969, no Colégio Estadual da Bahia – Central, principalmente os aspectos relacionados às mudanças no ensino secundário, provocadas por este projeto pioneiro na educação baiana, com o intuito de compreender melhor as razões subjacentes à sua realização.

O contexto do período pós-guerras gerou um clima de competição entre os países do globo pelo domínio do conhecimento científico e tecnológico, o que promoveu uma renovação do sistema educacional em seus diversos níveis. Nesse sentido, é possível tratar do processo de modernização atrelado a dois aspectos distintos, porém imbricados, a saber, a preparação da sociedade para um ambiente de tensão devido à guerra, especificamente àquela conhecida como Guerra Fria¹, além da preparação da sociedade para o desenvolvimento econômico que despontava nos países, desenvolvidos e em desenvolvimento, para fins de acolher uma intelectualidade em construção.

Após a II Guerra, tivemos o lançamento do Sputnik e a corrida espacial como expressões da Guerra Fria. No Brasil, as repercussões deste episódio colocaram o

¹ Esse processo de transformações no ensino foi marcado, inicialmente, pelo episódio de lançamento do Sputnik I pelos soviéticos durante a Guerra Fria, uma das razões que levou vários países ocidentais, sobretudo os Estados Unidos e Inglaterra, a reverem, principalmente, os currículos de ciências e matemática e seus respectivos métodos de ensino. Tratava-se da primeira missão executada pelo programa espacial soviético em 1957, que colocou os soviéticos como pioneiros no lançamento de satélites artificiais, caracterizando uma disputa político-ideológica entre os Estados Unidos capitalista e a União Soviética socialista.

domínio científico como uma questão de segurança nacional, vinculada à educação, que deveria ser desenvolvida em bases científicas. Nesse sentido, podemos tratar da formação da comunidade científica no Brasil como atividade autônoma que se estabeleceu a partir de três fases: a primeira, que corresponde aos anos anteriores à Segunda Guerra Mundial, dedicados à tentativa de criação de novas instituições universitárias, que se estabeleceriam, provavelmente, em torno de centros ou institutos culturais e científicos.

A segunda fase característica do período pós-guerra refere-se a algumas tentativas mais ousadas de modificação da estrutura universitária tradicional, atrelando a pesquisa científica e tecnológica ao planejamento socioeconômico. A terceira fase equivale aos anos finais da década de 1960 e diz respeito às tentativas de criação de nichos isolados para pesquisa científica, apoiadas em aspectos valorativos da ciência e tecnologia moderna. Nos anos de 1990, esteve começando uma quarta fase, que relacionava as peculiaridades do trabalho científico à educação superior, a partir de complexas interações da tecnologia com as profissões.²

É importante destacar que essas três fases de formação da comunidade científica no Brasil propostas por Schwartzman não se desenvolveram de maneira isolada ou fragmentada, porém este panorama apresenta, em linhas gerais, características que influenciaram a modernização do ensino secundário brasileiro, visto que este processo estabeleceu uma renovação da educação a partir de um embasamento científico.

No que se referem à matemática, essas mudanças correspondiam a salientar o estudo das estruturas algébricas, da teoria dos conjuntos, da topologia, das transformações geométricas, na tentativa de aproximar a matemática da escola básica àquela produzida pelos pesquisadores atuantes na área, caracterizando um processo que passou a ser designado de Movimento da Matemática Moderna (MMM) e diz respeito à mobilização de esforços com o interesse de renovar o ensino

² SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Ver também: SANTOS, Alex Vieira dos. *A Bahia na periferia da produção científica na segunda metade do século XX: percepção de pesquisadores nas ciências naturais*.

de matemática com a chamada Matemática Moderna, desde o ensino superior aos níveis mais básicos.³

As transformações na concepção de ensino de matemática propostas pelo processo de modernização, inicialmente, refletiam o momento político-econômico alemão⁴ e empregaram-se, a seguir, à política expansionista desenvolvida pelos Estados Unidos⁵ nos países latino-americanos em processo de industrialização e necessitados de reformas educacionais que valorizassem as ciências modernas e matemática com aplicações técnicas e práticas na indústria. Dessa forma, é importante ressaltar que esta necessidade sociopolítica de renovação do ensino se estabeleceu a partir de interesses de professores, de agentes governamentais brasileiros, além dos Estados Unidos e suas agências, definindo um campo com vários agentes na condução das ações.

Vale ressaltar que o ensino superior já vinha passando por um processo de reestruturação para atender a uma nova realidade que estava se configurando nas sociedades de um modo geral. Havia, portanto, a necessidade de se fazer uma reforma no ensino secundário de maneira a aproximá-lo do que estava sendo visto no ensino superior. Neste sentido, ganhou destaque a preocupação com o ensino de ciências, particularmente com a matemática.⁶

Nesse período, o Brasil recebeu incentivos financeiros, a partir de acordos⁷ firmados com outros países e da criação de instituições de pesquisa e de ensino e agências de fomento no país⁸, que favoreceram o desenvolvimento das ciências e da matemática, intensificando-se a atmosfera de estímulo à modernização e

³ Ver LIMA, Eliene Barbosa. *Dos Infinitésimos aos Limites: A Contribuição de Omar Catunda para a Modernização da Análise Matemática no Brasil*.

⁴ Refere-se ao primeiro momento do movimento de modernização do ensino, interrompido pelo período das Guerras e retomado a partir da década de 1950. Para obter mais detalhes, consultar SCHUBRING, Gert. O Primeiro Movimento Internacional de Reforma Curricular em Matemática e o Papel da Alemanha: um estudo de caso na transmissão de conceitos.

⁵ ORTIZ, Eduardo. L. La política interamericana de Roosevelt: George D. Birkhoff y la inclusión de América Latina en las redes matemáticas internacionales (Parte I).

⁶ DIAS, André Luís Mattedi. *Engenheiros, mulheres, matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968)*.

⁷ Destaque para os Acordos MEC-USAID, firmados entre o governo brasileiro e o estadunidense a partir de 1960, através do Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development que previam apoio financeiro à educação brasileira desde os anos primários. Esse incentivo escondia interesse mais forte de sucumbir a educação brasileira à política internacional, principalmente no período da Ditadura militar.

⁸ Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas - CBPF (1949), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (1951), Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - IMPA (1952), Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES (1953).

estimulando a ocorrência de reformas que atingissem, inclusive, o âmbito dos níveis básicos de ensino dessas disciplinas escolares.

A interlocução estabelecida através de viagens e intercâmbios de professores brasileiros favoreceu o contato com as discussões internacionais acerca das propostas de modernização do ensino, que se impunham ao serem confrontadas com a situação de defasagem das realidades do ensino secundário identificadas de uma maneira geral no país.

É importante destacar que o movimento pela modernização do ensino sempre influenciou reformas educacionais no Brasil, mas foi atribuída mais ênfase a partir da década de 1960 devido, principalmente, mas não exclusivamente, às cinco edições de eventos científicos - Congresso Nacional de Ensino de Matemática - realizados em regiões diferentes do país entre 1955 e 1966 e à criação, em 1961, do Grupo de Estudos do Ensino de Matemática (GEEM) em São Paulo, que possibilitaram ampla divulgação das discussões com temáticas relacionadas ao MMM⁹.

Na reformulação do ensino secundário, o ensino de ciências foi colocado em primeiro plano, o que ressalta a necessidade e a emergência dos Centros de Ensino de Ciências (CECIS). Sendo assim, não devemos deixar de mencionar o papel importante desempenhado por estas instituições criadas em seis das principais cidades brasileiras, a saber: Centro de Treinamento para Professores de Ciências de São Paulo (CECISP), Centro de Ciências do Estado da Guanabara (CECIGUA), Centro de Treinamento para Professores de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS), Centro de Treinamento para Professores de Ciências de Minas Gerais (CECIMIG), Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE) e o Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA).

Os referidos centros desempenhavam ações que, de um modo geral, pretendiam melhorar o ensino de ciências e matemática em várias regiões do país, numa proposta de renovação ampla do ensino secundário de matemática, independente da localidade brasileira, mobilizando os professores, categoria profissional constituída a partir de processo de formação específico¹⁰. Sendo assim, a modernização do ensino secundário de matemática não foi algo pensado

⁹ SILVA, Maria Célia Leme da. *Movimento da Matemática Moderna – possíveis leituras de uma cronologia*.

¹⁰ Sobre processos de profissionalização docente (de matemática), consultar BERTANI, Januária Araújo. *A profissionalização docente em matemática: um estudo comparativo Bahia-Portugal (1940-1968)*.

pontualmente, ou então não precisaria haver uma mobilização para que os professores, espalhados pelos mais diversos contextos brasileiros, se apropriassem dessa reforma.

Nesse sentido, historicamente, o país já fizera algumas tentativas de renovação das suas práticas de ensino. Entretanto, a partir da década de 1960, além do econômico e social, o contexto político também era outro e a educação se evidenciava como peça chave no processo de modernização da sociedade, ganhando importância estratégica.

As políticas educacionais¹¹ estavam voltadas para o desenvolvimento econômico e, implicitamente, tinham caráter disciplinador da sociedade, que se industrializara e urbanizara fazia pouco tempo¹². Por outro lado, para a população que ainda carregava consigo as discrepâncias sociais e culturais historicamente constituídas, significava a possibilidade de ascensão social. Dessa forma, numa conjuntura mais local, como consequência da atuação coletiva dos professores na Bahia, caracterizando uma ação política no estado, destaca-se o convênio tríplice firmado com o intuito de implantar as classes-piloto baianas.

Nesse contexto, o CECIBA¹³ passa a desempenhar papel importante em prol da melhoria do ensino secundário baiano, desenvolvendo projetos e materiais didáticos com professores ainda em formação ou já atuantes, que eram capacitados através de cursos oferecidos em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), Secretária de Educação da Bahia (SEC-BA) e com o apoio da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esses cursos possibilitavam aos nossos professores se apropriarem das inovações que circulavam¹⁴ sobre o ensino de matemática, no Brasil e no exterior, também através do contato com professores de São Paulo e do

¹¹ Destaque para as reformas na educação que desencadearam na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases (nº 4.024), em 1961, que deveria orientar a educação nacional em seus diversos níveis, e na reforma das universidades brasileiras (nº 5.540), em 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola secundária, além de outras providências.

¹² SOUZA, Saulóber Tarsio de. *Educação Escolar e Modernização no interior paulista (Franca – Década de 60)*.

¹³ A criação do CECIBA está relacionada à defasagem dos conteúdos modernos da matemática na formação dos professores de matemática que atuavam no ensino secundário e daqueles oriundos da FF. Em 1965, surgiu como um centro de capacitação para o treinamento e aperfeiçoamento desses professores, oferecendo cursos através de professores do IMF da UBa, e posteriormente, por profissionais que integravam a Seção Científica de Matemática do CECIBA sob a orientação de Martha Dantas. Maiores informações, ver FREIRE, Inês Angélica Andrade. *Ensino de Matemática: iniciativas inovadoras no Centro de Ensino Ciências da Bahia (1965-1969)*.

¹⁴ Sobre a existência de uma rede social de interação estabelecida no contexto do MMM, consultar PINHEIRO, Mariana Moraes Lôbo; RIOS, Diogo Franco. *As redes de interação social e a institucionalização do Movimento da Matemática Moderna na Bahia*.

Rio de Janeiro e de países estrangeiros, locais onde as discussões sobre a escolarização de conteúdos de Matemática Moderna já tinham sido mais difundidas.

Convém reiterar que as apropriações do MMM feitas no Brasil, em particular na Bahia, não aconteceram da mesma forma ou seguindo o mesmo percurso de outras localidades fora do cenário brasileiro, descaracterizando uma posição do Brasil de mero receptor. As transformações no ensino aconteceram no momento em que surgiu a necessidade, independente do seu estágio de desenvolvimento em outros países.

Os centros de ensino de ciências no Brasil, apesar de autônomos, se aproximavam devido a objetivos em comum, que não se limitavam ao treinamento de professores, mas havia ainda elaboração de projetos, produção de materiais didáticos que foram testados, revisados e, posteriormente, publicados. Por outro lado, a atuação dos centros combinava-se com a realidade da região a qual se dedicava, o que pode ser encontrado nas fontes orais e escritas que foram localizadas, respeitando as particularidades de cada área de abrangência e caracterizando um processo simultâneo de regionalização influenciado por aspirações norte-americanas¹⁵.

Especificamente no que concerne ao CECIBA, além de cursos de capacitação de professores organizados pela sua Seção Científica de Matemática (SCM), foram desenvolvidos projetos inovadores¹⁶ em escolas baianas, como o das classes experimentais realizadas no Colégio Estadual da Bahia - Central no período de 1966 a 1969, que se constituiu na primeira tentativa de investigação baseada na experimentação direcionada para o processo ensino-aprendizagem de matemática no estado¹⁷. Dentre os materiais de apoio didático utilizados pelos professores durante o desenvolvimento das classes-piloto de matemática, destacaremos os livros do *School Mathematics Study Group*, o SMSG.

Neste contexto de modernização do ensino, formou-se o SMSG em 1958, durante a Guerra Fria e anteriormente às classes-piloto do Colégio Central da Bahia, em paralelo aos projetos de reforma em ciências experimentais, a saber: *Physical Sciences Study Committee* (PSSC), *Biological Sciences Curriculum Study* (BSCS),

¹⁵BORGES, Regina Maria Rabello. *Transição entre paradigmas: concepções e vivências no CECIRS*.

¹⁶MENEZES, Jaci Maria Ferraz de & PALMEIRA, Maria José de Oliveira (Orgs.). *Seminário sobre as experiências inovadoras na educação baiana na década de 1960*; SANTOS, Leda Jesuíno dos (Org.). *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60*.

¹⁷DIAS, André Luís Mattedi. *Uma História da Educação Matemática na Bahia*, 2010. (no prelo)

Chemical Bond Approach (CBA). Participavam do SMSG, matemáticos de universidades, professores de matemática dos diversos níveis, profissionais da área educacional, científica e tecnológica com o intuito de melhorar o ensino de matemática, que desenvolveram livros didáticos de matemática para o *High School*¹⁸, traduzidos por Lafayette de Moraes e Lydia Lamparelli no Brasil, tendo seus direitos reservados ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC).¹⁹

É importante destacar aqui a atuação do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) que representava os interesses da UNESCO no Brasil e trabalhava em parceria com a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), uma fundação de direito privado cuja única fonte de renda era a venda de produtos. Os mais conhecidos foram os kits *Os Cientistas*, coleção voltada para o ensino de ciências, distribuída pela Editora Abril e que, de alguma forma, popularizou e incentivou práticas científicas na medida em que apresentava biografias de cientistas e experimentos relacionados. Esses materiais produzidos pelo IBECC também foram utilizados nas classes-piloto baianas, visto que se difundiram pelos CECIS, o que torna relevante conhecer, ainda que brevemente, aspectos historiográficos dessa instituição.²⁰

Vale ressaltar que a atenção do IBECC estava voltada, principalmente, para a educação popular, o que estava em consonância com as propostas da UNESCO e resgatava discussões do Movimento Escola Nova, sufocadas pelo governo autoritário de Vargas entre os anos de 1920 e 1930. O IBECC, então, se organizou nacionalmente em Comissões Estaduais que possuíam autonomia para implementar suas ações, totalizando 15 comissões até 1948, com exceção apenas de Bahia, Pernambuco, Maranhão, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul. Entretanto,

¹⁸Equivalente, no Brasil, ao ensino secundário daquele período.

¹⁹OLIVEIRA FILHO, Francisco. *O School Mathematics Study Group e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil*.

²⁰O IBECC, criado em 1946 para fins de melhoria da qualidade de ensino de ciências experimentais, constituiu-se como Comissão Nacional da UNESCO no Brasil, composta por 20 delegados do governo, dois funcionários do Ministério das Relações Exteriores, ao qual estava vinculado, além de um representante para cada um dos grupos nacionais, escolhidos trienalmente para tratar de assuntos referentes a problemas na educação, ciência e cultura. Mais informações, consultar ABRANTES, Antonio Carlos Souza de. *Ciência, educação e sociedade: o caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) e da Fundação Brasileira de Ensino de Ciências (FUNBEC)*.

consta entre informações do Boletim da UNESCO de 1950, o destaque das comissões estaduais mais ativas: São Paulo e Bahia.²¹

A proposta era promover uma mudança de padrão no que tangia o ensino de ciências, o que envolvia atividades dinâmicas tais como museus de ciências, clubes de ciência, busca de talentos, distribuição de material de ensino e kits de experimentação para os alunos, que pudessem despertar no aluno o espírito investigador e desenvolver sua capacidade de raciocínio, proporcionando uma transformação na cultura escolar vigente.

Apesar do sucesso imediato, essa iniciativa do IBECC/FUNBEC foi alvo de críticas²² posteriores, já que iniciativas como esta não foram capazes de alterar a situação da educação científica brasileira, que apontaram a expansão desordenada do sistema escolar e a propagação de instituições formadoras sem preocupações com qualidade como algumas das causas que explicam a situação problemática do ensino de Ciências, sendo sua transformação a “nova ordem” para aquele momento. Desde então, atribuiu-se à ciência um papel aglutinador²³ na escola, relacionando as atividades escolares com a vida e com os problemas sociais e levando os estudantes a ultrapassar os limites das disciplinas científicas.

Esta pesquisa sobre as classes-piloto do Colégio Central da Bahia remete a discussões acerca da cultura escolar, constituída como campo investigativo a partir de estudos que visaram revelar o universo escolar por meio de novas perspectivas teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas, realindo as análises em torno de novos eixos temáticos, considerando, por exemplo, as trajetórias dos sujeitos. Nesse sentido, buscou-se valorizar os diversos sujeitos da educação em suas práticas, entendendo as práticas culturais, não exclusivamente,

²¹ABRANTES, Antonio Carlos Souza de. *Ciência, educação e sociedade: o caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) e da Fundação Brasileira de Ensino de Ciências (FUNBEC)*.

²²LEMGRUBER, Márcio Silveira. *Os educadores em Ciências e suas percepções da história do ensino médio e fundamental de Ciências Físicas e biológicas a partir das teses e dissertações (1981-1995)*; SAAD, Alfredo Antônio. *Ciências e ideologia na escola de primeiro grau: o ensino de Ciências físicas e biológicas em Goiás*.

²³KRASILCHIK, Myriam. Ensino de Ciências: um ponto de partida para a inclusão. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (Orgs.). *Educação Científica e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas*.

como resultado das relações socioeconômicas, mas como constitutivas da sociedade, em particular das situações de crise no sistema educacional.²⁴

Mais especificamente, a análise dos aspectos intrínsecos aos processos escolares, que constituem o cotidiano da escola, tais como os processos comunicativos e interativos, as relações de poder, as produções de sentido e de significado, envolvendo os diversos atores ou agentes escolares, demandando, portanto, a construção de metodologias apropriadas às problemáticas envolvendo esta temática, este objeto.²⁵

Os debates acerca das dimensões culturais têm encantado sociólogos, filósofos e historiadores dentre outros, além dos educadores, que têm se interessado por pesquisas relacionadas à cultura escolar especificamente. Nesse sentido, é notória a aproximação entre estudos históricos educacionais com a História, principalmente provenientes do trabalho realizado com materiais dos arquivos utilizados nas narrativas históricas.

Desde que os historiadores do século XX, como Bloch ou Le Goff,²⁶ passaram a considerar a história constituída através do ser humano, reforçando que o estudo do passado, seus momentos e acontecimentos consistem em uma relação com o indivíduo no seu tempo, uma nova abordagem historiográfica apresentou-se, propondo a utilização de novas fontes e métodos de pesquisa, os quais, de acordo com essa perspectiva, representam elementos fundamentais para a historiografia, considerando a ciência uma atividade local, contextual, que circula, numa compreensão oposta à história positivista.

Dessa forma, é pertinente apontar três características para esta nova historiografia apresentadas por Dantes²⁷. Em primeira instância, a propensão para trabalhar cada contexto, considerando suas especificidades. Além disso, defende

²⁴FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen. Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.

²⁵Caracterizam bem as mudanças teórico-metodológicas no campo da educação os trabalhos de CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa; JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Para o caso da história das ciências, essa virada é bem descrita em PESTRE, Dominique. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens.

²⁶Refere-se aos mentores e seguidores da Escola dos Annales, movimento que propôs a reivindicação de uma história experimental científica e a unidade, em construção, entre a história e as ciências sociais. As principais reflexões dos historiadores dos Annales giravam em torno de inserir a história num contexto de problemas e metodologias interdisciplinares. C.f: BLOCH, Marc. Apologia para a história o el ofício de historiador; LE GOFF, Jacques. *História e memória*.

²⁷DANTES, Maria Amélia Mascarenhas. *A implantação das Ciências no Brasil: um debate historiográfico*.

que as práticas científicas em países periféricos não foram meras reproduções da ação de centros difusores, sendo fundamental a atuação de grupos locais. Por fim, a geração de apropriações diferentes das ciências modernas a partir da importância do contexto cultural local, associado a outros saberes.

Nesse sentido, é interessante destacarmos discussões sobre os processos de difusão da ciência, que remetem aos debates existentes entre os historiadores acerca de localidade e relações de poder. Por um lado, é apresentado por Bassala²⁸ um modelo de desenvolvimento científico-econômico dependente para algumas regiões, condicionando-as ao subdesenvolvimento perpétuo, à exploração e discriminação cultural. Em contrapartida, outros historiadores como Chambers e Gillespie²⁹ abordam o processo de modernização de maneira mais dinâmica e flexível, especificando uma gama de parâmetros que possibilitem estabelecer comparativos entre os locais de produção, apropriação e difusão do conhecimento, considerando as dicotomias, sem privilegiar um sistema de conhecimento sobre o outro.

Diante do contexto apresentado, fizemos uma abordagem histórica, com influência sociológica, a respeito da utilização do material SMSG no Colégio Estadual da Bahia – Central através da iniciativa promovida e coordenada pelo CECIBA. Esta influência sociológica aparece, a partir das discussões de Bruno Latour acerca da Teoria Ator-rede, quando se evidencia a relação dos diferentes agentes, que se conectam de variadas e complexas maneiras. Neste caso, têm-se algumas instituições, materiais didáticos e professores de matemática influenciados pelo MMM, participando de discussões e ações relacionadas à institucionalização do novo padrão de ensino, difundido internacionalmente e em algumas regiões do país, tornando possível a interação de três eixos (Exterior/Brasil/Bahia).

Nesse sentido, foi possível nos questionarmos, de maneira mais geral: como ocorreu a referida influência no ensino de matemática? Quais os desdobramentos e repercussões dessa iniciativa de classes-piloto para a situação do ensino de matemática na Bahia? E, mais especificamente, como os profissionais docentes baianos, liderados pela SCM do CECIBA, se apropriaram do material do SMSG e o utilizaram no contexto do Colégio Estadual da Bahia – Central? Como os

²⁸BASSALA, George. The Spread of Western Science. *Science*, v. 156, n. 3775, may. 1967.

²⁹CHAMBERS, David Wade; GILLESPIE, Richard. Locality in the history of science: colonial science, technoscience, and indigenous knowledge.

professores e alunos reagiram à implementação do projeto das classes-piloto? Quais as razões subjacentes à interrupção dessa experiência considerada bem sucedida?

Para desenvolver esse trabalho e responder às questões as quais nos temos debruçado e que têm norteado a investigação, visitamos o arquivo da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo possível localizar todo o arquivo do CECIBA, inclusive aquele referente à experiência das classes-piloto, além do acervo do Colégio Estadual da Bahia – Central, onde foram localizados alguns documentos, principalmente cadernetas de professores das classes-piloto, materiais relevantes para esta análise.

Além disso, identificamos alguns atores envolvidos no processo, professores que participaram da implementação das classes-piloto com os quais realizamos entrevistas e coletamos depoimentos para compor o quadro de informações que já obtínhamos. Entre eles, Leda Jesuíno dos Santos, que no papel de coordenadora do CECIBA esteve à frente desta experiência, Ramakrishna Baghavan dos Santos, que representava a Secretaria de Educação da Bahia no convênio firmado para a realização desta experiência, Jolândia Serra Vila e Vera Lúcia da Conceição Baqueiro Wasconcellos, que atuaram em classes-piloto de matemática no Colégio Central.

Dessa forma, o espaço do capítulo 1 foi direcionado para apresentar, especificamente, as classes-piloto da Bahia numa relação intrínseca com o trabalho de tradução do IBEC a partir da contextualização do trabalho do SMSG e o contexto de criação dos centros de ensino de ciências no Brasil, como parte do processo de modernização de âmbito nacional, destacando a SCM do CECIBA e suas ações na Bahia. Ainda neste capítulo, tratou-se, brevemente, do Colégio Estadual da Bahia - Central, ambiente onde foram desenvolvidas as classes-piloto baianas e do cenário político do Brasil durante período de realização deste projeto experimental.

A seguir, no capítulo 2, foi abordada a experimentação pedagógica a partir da perspectiva pragmática de Dewey, identificando suas características na experiência local de modernização do ensino de matemática, ou seja, o projeto de classes-piloto desenvolvido no Colégio Central da Bahia entre os anos de 1966 e 1969, espaço em que foram apresentados, com mais ênfase, trechos de depoimento acerca do projeto, discutindo a preservação de aspectos interessantes presentes na memória de atores que integraram as classes-piloto. Além disso, neste capítulo, foi

apresentada a participação dos livros didáticos do SMSG na experiência das classes-piloto na Bahia.

No capítulo 3, buscou-se interpretar, mais detalhadamente, a influência da modernização da matemática no desenvolvimento das classes-piloto a partir da análise das cadernetas dos professores e da utilização dos livros que contemplavam os ideais de reformulação do ensino secundário de matemática, principalmente a coleção do SMSG. Foi possível, ainda, estabelecer uma sucinta comparação dos aspectos intrínsecos a esta iniciativa inovadora, ao analisar algumas práticas desenvolvidas no projeto de classes-piloto em relação à realidade das turmas regulares do Colégio Estadual da Bahia - Central.

Por fim, nas Considerações Finais, foram apresentadas nossas conclusões a respeito deste projeto inovador, destacando sua importância no processo de modernização do ensino de matemática e na rede constituída no seu entorno, oferecendo uma contribuição possível na construção da historiografia do ensino de matemática na Bahia. Entretanto, fica a certeza de que ainda há muito a ser explorado na discussão desta temática.

Capítulo 1 - A modernização do ensino: aspectos gerais

Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...] (DOMINIQUE JULIA)³⁰

Utilizar estas palavras de Dominique Julia nos interessa por apontar, dentre outras, a possibilidade de se estabelecer uma estreita relação entre o desenvolvimento da sociedade e processos intrínsecos à sua cultura escolar. Nesse sentido, inicialmente, apresentaremos um panorama da constituição do *School Mathematics Study Group* (SMSG) como consequência do momento político-econômico e social que influenciou o sistema educacional dos Estados Unidos e de outros países do globo.

O SMSG foi constituído em 1958, em meio ao ambiente de disputas da Guerra Fria. Desde o lançamento do Sputnik I pelos russos, os cientistas e educadores ocidentais passaram a conceber que as escolas não estavam formando, adequadamente, os alunos no campo das ciências experimentais e matemática.

O “Sputnik” lançou nos Estados Unidos o desafio que se concentrou no seu sistema de ensino de ciências. Nos anos que decorreram, o que se realizou no terreno do ensino científico foi de tamanha importância que o período que hoje vivemos passará pela história, não apenas pelas conquistas científicas e tecnológicas, mas sobretudo pela renovação da educação científica. Este esforço mobilizou centenas de intelectuais e cientistas, milhares de professores, e investimentos astronômicos. Os frutos que os Estados Unidos e o resto do mundo colhem hoje, com os novos currículos, catalizou esforços mais intensos em todo o campo da educação e em todos os níveis.³¹

Diante deste diagnóstico, a *National Science Foundation* (NSF) financiou o SMSG como parte do projeto de reforma do ensino médio norte-americano (*High School*). Este projeto passou a exercer influência no sistema educacional de vários países, inclusive do Brasil, verificada a partir da implantação de livros adaptados do material didático produzido pelo SMSG.

Desse grupo, faziam parte: matemáticos de Universidades, professores de matemática dos diversos níveis, profissionais representativos da educação, da ciência e da tecnologia com o intuito de melhorar o ensino de matemática. Tais

³⁰JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, jan-jun/2001, p. 9-45.

³¹Publicação do IBECC. *Notícias para Universidades*, n. 2, Abril – 1966.

profissionais passaram a desenvolver uma dinâmica de produção e testes de livros e materiais didáticos de matemática para o ensino secundário. No Brasil, estes materiais, especialmente os livros, foram traduzidos para o português por Lafayette de Moraes e Lydia Lamparelli, tendo seus direitos reservados ao IBECC, que entre 1961 e 1964, foi considerado uma extensão da UNESCO no Brasil e escolheu o SMSG para modernizar o ensino de matemática dentre os projetos de reforma internacionais.³²

Esta publicação é uma tradução de textos do SMSG da Série *Mathematics for High School* publicados em inglês pela Yale University Press, New Haven, EUA em 1961. A presente edição foi publicada cooperativamente pela Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil - USAID - em prol da Aliança para o Progresso e pela Editora Universidade de Brasília, como parte do programa do IBECC (São Paulo) desenvolvido com o auxílio das Fundações Ford e Rockefeller.³³

À sociedade brasileira foi proposto implementar ações no sentido de desenvolver uma reformulação do ensino secundário a partir de sua própria realidade. Isso se deu através da mobilização da sua camada intelectual, incentivando a ocorrência de mudanças em setores sociais mais estruturantes, o ensino básico. Entretanto, ampliando-se este olhar para o contexto internacional, percebe-se a influência estratégica do governo norte-americano e suas agências e fundações.

Apesar desta influência estrangeira expressiva, destaca-se que a reforma no ensino secundário brasileiro teve encaminhamentos próprios, com ações no sentido de envolver as práticas científicas no ensino, favorecendo a inclusão de experimentos nos currículos de física, química e biologia. Em matemática, as mudanças no currículo se configuraram com a inserção de conteúdos e metodologias caracterizados modernos, que habilitassem os alunos a realizar estudos mais avançados.

Esses novos conteúdos deveriam ser apropriados através de métodos também inovadores, capazes de formar o estudante para experimentá-los em situações cotidianas, o que se constituía no estudo de uma matemática viva³⁴, ou

³² OLIVEIRA FILHO, Francisco. *O School Mathematics Study Group e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil*.

³³ Nota presente nos três volumes da edição brasileira do livro do SMSG.

³⁴ GUIMARÃES, Henrique Manuel. Por uma matemática nova nas escolas secundárias. In: MATOS, José Manuel, VALENTE, Wagner Rodrigues (Orgs.). *A matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos*.

seja, de uma ciência dinâmica e significativa, despertando o lado investigador e crítico do aluno, mostrando que a matemática estava presente em suas vidas.

Na maioria dos casos, a matéria terá um caráter familiar, mas a apresentação e o ângulo sob o qual é vista serão diferentes. Alguns temas serão completamente novos para o currículo tradicional. A matemática deve ser considerada como um assunto vivo e sempre dinâmico e não como patrimônio morto que o passado nos legou. Esta saudável fusão do velho e do novo deve conduzir os alunos a uma compreensão superior dos conceitos básicos e da estrutura da matemática assim como proporcionar um fundamento mais sólido para compreensão e o uso da Matemática numa sociedade científica³⁵.

De um modo geral, as diretrizes de reformulação do ensino secundário lavavam a uma aproximação ao ensino superior³⁶, de tal maneira a determinar o critério de inclusão de um conteúdo matemático no currículo do ensino secundário. Esta inserção de novos conteúdos refletia um novo estilo de se pensar a matemática, definido a partir das suas estruturas, o que exigia o delineamento de um novo arcabouço de ensino secundário a ser apropriado, inicialmente, pelos professores.

A partir de 1965 o IBCEC passou a controlar o sistema de distribuição de bônus de livros no Brasil, que já funcionava, experimentalmente, há dois anos sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para fins de popularização da ciência. Como órgão governamental, recebia financiamento do governo para desenvolver atividade a fim de atingir seus objetivos, determinados em Estatuto:

1. *Colaborar com o incremento do conhecimento mútuo dos povos por todos os órgãos de informação de massas e, para esse fim, recomendar os acordos internacionais necessários à promoção da livre circulação de idéias.*
2. *Imprimir vigoroso impulso à educação popular e à expansão da cultura, cooperando com os Membros da Organização das Nações Unidas, no desenvolvimento das atividades educativas; instituindo a colaboração entre as nações, a fim de elevar o ideal de igualdade de oportunidades educativas; sugerindo métodos educativos mais aconselháveis ao preparo das crianças para as responsabilidades do homem livre.*

³⁵Prefácio da Edição Norte Americana do livro do SMSG para o Curso Colegial.

³⁶Mais detalhes sobre a modernização da matemática no ensino superior, principalmente sobre algumas teorias que foram construídas a partir do séc. XIX e foram institucionalizadas ao longo do séc. XX, preferencialmente em relação a geometria algébrica, ver LIMA, Eliene Barbosa. *Matemática e matemáticos na Universidade de São Paulo: italianos, brasileiros e bourbakistas (1934-1958)*.

3. *Manter, aumentar e difundir o saber, velando pela conservação do patrimônio universal dos livros, das obras e de outros monumentos de interesse histórico ou científico.*³⁷

Os interesses do IBECC de difusão do ideal modernizador da ciência estavam em consonância com a criação dos centros de ensino de ciências no Brasil, que desenvolveram ações em todo o país com o intuito de oferecer formação aos professores caracterizada pela modernização do ensino de ciências e matemática, respeitando as respectivas diferenças das realidades regionais.

Diante disso podemos perceber a relação entre a proposta de criação do IBECC/FUNBEC no Brasil, estreitamente ligada ao surgimento dos centros de ensino de ciências brasileiros e, ainda, ao desenvolvimento das classes experimentais no país, que funcionaram como pequenos laboratórios das experiências pedagógicas discutidas na Bahia, constituindo, portanto, uma rede³⁸ em prol de um projeto internacional de modernização do ensino das ciências empíricas e matemática.

Durante os últimos anos, o governo americano, fundações particulares, universidades e organizações educacionais têm mantido uma ininterrupta atividade inovadora. Entre as experiências universitárias citamos os cursos do tipo “seminário” introduzidos nas Universidades de Stanford, Harvard, Tufts e outras [...] Uma das recomendações mais importantes do seminário realizado em Tufts foi a criação de centros universitários para experimentação e inovação, onde novas idéias podem ser testadas.³⁹

Reduzindo tal rede a uma escala menor, é possível enxergar seus componentes na Bahia, a partir da experiência com classes-piloto ocorridas no Colégio Central, onde a utilização do material do SMSG aconteceu mais intensamente no nível colegial. Para amenizar as disparidades da tradução dos livros com a realidade local dos alunos, já que se tratava de uma produção estrangeira, os professores tinham a liberdade de realizar novas complementações a partir da demanda dos alunos, adaptando-se à situação do ensino na região. É importante ressaltar que estas adaptações, quando necessárias, ocorreram de maneira tranquila entre os professores e os alunos das classes baianas.

Se, com a tradução, a barreira do idioma diluiu-se e ensinar se tornaria algo mais suave, por outro lado, evidenciou a necessidade de estar preparado para

³⁷OLIVEIRA FILHO, Francisco. *O School Mathematics Study Group e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil*.

³⁸LATOURE, Bruno. *On actor-network theory: a few clarifications*.

³⁹Publicação do IBECC. *Notícias para Universidades*, n. 2, Abril – 1966.

ensinar determinados tópicos matemáticos inseridos no programa escolar, pois os professores driblaram a dificuldade da língua inglesa e passaram a lidar com situações que levassem a transformações na rotina da aula de matemática para o professor e para o aluno.

Nesse sentido, o CECIBA se constituiu, entre os anos de 1965 e 1969, enquanto centro responsável por oferecer uma formação diferenciada, que complementasse a habilitação dos professores de ciências e matemática do ensino secundário da Bahia. Sendo assim, a tradução dos livros facilitou a difusão dos princípios inerentes a este movimento internacional pela modernização do ensino, mas não significava que sua utilização resolveria, absolutamente, as dificuldades existentes no ensino de matemática no Brasil de modo acelerado, como exigiam os tempos modernos.

O processo de regionalização do ensino, à medida que apresentava aos baianos uma realidade de investimentos e incentivos no ensino de ciências e matemática, necessária para melhorar a qualidade da educação básica em todo território nacional intensificou a produção de material próprio do CECIBA⁴⁰ e se transformou em mais um estímulo para energizar a equiparação das diferentes realidades da educação brasileira.

Como parte do movimento de regionalização, que permitia a autonomia das regiões para alcançar as próprias metas através das ações dos seus respectivos centros, foi possível se intensificar outro movimento, o de interiorização⁴¹ do ensino com o desenvolvimento, por exemplo, dos trabalhos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) na Bahia⁴². Sendo assim, a CADES estendia ao interior as ações de modernização para a formação de professores, antes concentradas nas capitais, visto que as faculdades de filosofia, particularmente os seus cursos de matemática, não eram suficientes para formar

⁴⁰Esta não é a única razão que favoreceu a publicações dos materiais produzidos pelo CECIBA, pois o trabalho do grupo de Omar Catunda e Martha Dantas na Bahia é influenciado, anteriormente, pelo contato com matemáticos estrangeiros no exterior e na Bahia, o que estimulou a iniciativa de realização do primeiro fórum de discussão sobre a temática do ensino de matemática se realizar em Salvador (1955).

⁴¹SANTANA, Irani Parolin. *O Movimento da Matemática Moderna nas Escolas Secundárias de Vitória da Conquista: análise de 1960-1970*.

⁴²ROCHA, Daniela da Silva. *As publicações da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES): contribuições para formação de professores de matemática do Recôncavo Sul da Bahia (1953-1968)*.

professores na mesma proporção em que se expandia o sistema educacional brasileiro, estendendo esta disparidade até a década de 1960.

Nesse sentido, a CADES foi um instrumento do último período do governo Vargas (1951-1954) que segregou o que foi ensino secundário brasileiro antes e depois de sua criação e surgiu como uma primeira tentativa do MEC de resolver os problemas mais urgentes da Diretoria do Ensino Secundário, oferecendo cursos de preparação a professores para obtenção de seus registros para exercerem o magistério e posteriores cursos de aperfeiçoamento, consolidando um processo de descentralização administrativa da educação a partir dos anos de 1950.

Em outras palavras, a CADES promoveu um movimento da educação para o desenvolvimento no qual conclamava a participação dos educadores na promoção de mudanças, visto que estes não poderiam se manter alheios às novas realidades que transformavam o panorama social da nação. Uma dessas iniciativas foi a criação de classes experimentais em todo o país, que não tiveram ampla aceitação diante do vasto número de estabelecimentos de ensino secundário no Brasil. Na Bahia, tais classes experimentais, mais conhecidas como classes-piloto, foram realizadas entre os anos de 1966 e 1969 no Colégio Estadual da Bahia, o que será mais detalhado nos itens a seguir.

Classes-piloto: uma experiência bem-sucedida

A situação da educação brasileira suscitava de profissionais que estivessem em consonância com as inovações da modernização produzidas no país paulatinamente. Dessa forma, era latente a necessidade de se aderir a um novo princípio na formação dos professores baianos, o que foi feito de acordo com discurso modernizador apropriado pelos brasileiros, principalmente na década de 1960.⁴³

⁴³É interessante salientar que, neste período, houve uma forte influência da política neoliberal expansionista dos Estados Unidos no processo de modernização do ensino. Anteriormente, no governo Roosevelt, os Estados Unidos desenvolveram a sua política de Boa Vizinhança, que foi substituída pela improvisação da Aliança para o Progresso de John Kennedy, com a pretensão de ampliar seu domínio no mundo bipolar da Guerra Fria através do desenvolvimento da cientificidade em países latino-americanos para fins de sufocar novos focos socialistas remanescentes da Revolução Cubana. A teoria do foquismo nos anos 1960, inspirada em Che Guevara e desenvolvida por grupos rurais armados de esquerda (focos) com o intuito de enfraquecer o imperialismo e sua ação repressora pelas forças armadas governamentais tinha como princípio básico deflagrar a luta

Essas influências não se restringem aos conteúdos, metodologias de ensino, formas de avaliação, mas estão presentes também no comportamento dos alunos, maneiras de pensar e agir dentro da sala de aula, em resposta às inovações apresentadas, que implantaram valores políticos de ordem para o progresso. Os referidos valores eram viabilizados pelo sistema educacional e, em matemática especificamente, a partir da utilização dos livros do SMSG como embasamento teórico, tal como outros livros de autores brasileiros e portugueses, que defendiam um processo de reconstrução de saberes a ensinar, constituindo alguns resquícios dos seguidores da Escola Nova.⁴⁴

As classes-piloto desenvolvidas no Colégio Estadual da Bahia constituíram-se em um projeto pioneiro de experimentação pedagógica na Bahia, implementado pelo CECIBA diante de um contexto mundial de mobilização em torno do intuito de modernizar o ensino de ciências e matemática a partir de implementação de novos conteúdos e metodologias de ensino, a fim de aproximar o ensino secundário do superior.

No que diz respeito à matemática, as classes experimentais do Colégio Estadual da Bahia – Central tinham suas atividades coordenadas por Martha Dantas⁴⁵ da Seção Científica de Matemática (SCM) do CECIBA, que fundamentavam seu trabalho, principalmente, nos materiais com conteúdos modernos de matemática. A metodologia empregada utilizava aulas expositivas, estudo dirigido, além de trabalhos dos alunos em classe, como listas de exercícios, debates e exposições orais e escritas de alguns assuntos, o que pretendia tornar os

insurrecional num ponto qualquer de um país e, a partir dali, incentivar a Revolução por uma proposta de reforma social composta por novas esquerdas com estudantes e intelectuais na América Latina, impedindo a sustentação das políticas reformistas, ainda que modestas, dos Estados Unidos. No Brasil, este movimento fica bem representado pela Guerrilha do Araguaia. C.f.: HISTÓRIA POR VOLTAIRE SCHILLING. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/2002/08/12/000.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

⁴⁴John Dewey, Rui Barbosa e Anísio Teixeira são representantes do movimento escolanovista, que influenciou a elite brasileira ao defender a educação como uma demanda social na década de 1930, num período de transformações político-econômicas provocadas pela urbanização e a cultura do café, acompanhadas pela industrialização, que alavancaram o crescimento do Brasil a partir dos anos de 1950. Nesse sentido, o direcionamento da educação é pautado no restabelecimento da experiência e da aprendizagem na vida, na sociedade. C.f.: HAMZE, Amelia. Escola Nova e o movimento de renovação do ensino. CANAL DO EDUCADOR. Disponível em: <<http://educador.brasile scola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

⁴⁵Mais detalhes sobre a biografia de Martha Dantas, ver DIAS, André Luis Mattedi; FREIRE, Inês Angélica Andrade; LANDO, Janice Cássia; BERTANI, Januária Araújo; BRAGA, Maria Nilsa Silva. Martha Dantas: ensino de Matemática, experimentação pedagógica e formação de professores. (no prelo)

alunos mais motivados para aprender matemática e melhor preparados para o vestibular.

A essência da metodologia apresentada se pautava exatamente no consenso crítico que predominava nos meios educacionais mais avançados do país: necessidade de desenvolver no educando o espírito de iniciativa e senso de responsabilidade, o gosto pelos trabalhos de pesquisa através de bons livros de consulta e quadros sinóticos gerais, a atitude do professor de respeitar o tempo interior da criança através de exercícios formulados de forma progressiva e, sobretudo, de evitar as causas da dispersão, para que se instale o hábito de concentração, o atendimento às diferenças individuais para que todos possam sentir alegria que “não é senão o resultado de uma atividade realizada”, desenvolvendo todas as suas potencialidades num clima de interdependência, isto é, cada um aprendendo a fazer sozinho [...]⁴⁶

Alguns anos antes ao período das classes-piloto baianas, projeto que foi instituído, nacionalmente, dentre outras razões, para testar os projetos importados do exterior, principalmente aqueles oriundos dos Estados Unidos⁴⁷, foi promulgada uma legislação para regulamentar as novas mudanças na educação de nível escolar, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira de 1961, que dava mais autonomia aos órgãos estaduais e municipais, diminuindo a centralização do MEC.⁴⁸

Com o respaldo legal era possível instituir um programa geral para o ensino, inclusive de matemática, que possibilitasse a implementação do trabalho nas classes-piloto, ampliando o espaço dos currículos de ciências. De um modo geral, esse projeto despertou interesse dos estudantes que buscavam um ritmo de estudo mais qualificado, o que provocou certa rivalidade entre os que não compunham este grupo e os que não participaram dessa experiência no Colégio Estadual da Bahia - Central.

As inovações tinham regulamentação no aparato legal da educação, que funcionava como regulação desde o período do Estado Novo e, como o Brasil tem extensão territorial muito grande, percebeu-se a necessidade de segregar em regiões para alcançar o resultado positivo e coletivo. Daí, se buscar a criação de

⁴⁶SANTOS, Leda Jesuino dos (Org.). *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60*.

⁴⁷Em matemática, a coleção Série Matemática Curso Ginásial (4 volumes) foi traduzida na íntegra do livro produzido pelo SMSG, *Mathematics for Junior High School* (Volumes I e II); além disso, tinha-se a tradução/adaptação de uma coleção Matemática Curso Colegial (3 volumes) da Série *Mathematics for High School*, também do SMSG, e ainda Guias do Professor – Curso Colegial. Esses livros ressaltavam a relevância do estudo da Matemática como parte vital da educação humanística e científica para o mundo moderno. C.f.: OLIVEIRA FILHO, Francisco. *O School Mathematics Study Group e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil*.

⁴⁸SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*.

centros de ensino de ciências no país,⁴⁹ que visavam atingir professores necessitados de formação direcionada para a modernização do ensino secundário.

Nesse ínterim, criou-se o CECIBA e foram instauradas as classes-piloto desse Centro no Colégio Estadual da Bahia - Central quase que simultaneamente, o que coincidiu também com processo de difusão dos livros do SMSG traduzidos/adaptados pelo IBEC, aspectos da modernização pela qual passou o ensino de ciências e matemática na Bahia, que se revelaram profundamente imbricados.

Para o desenvolvimento dessa experiência com classes-piloto, o CECIBA realizou cursos de capacitação (treinamento e aperfeiçoamento) de professores em diversas áreas, mas na matemática, destacamos o de Introdução à Teoria dos Conjuntos, ministrado por Martha Dantas⁵⁰ em 1966, como o curso mais frequentado pelos professores secundários dentre aqueles oferecidos no referido ano⁵¹.

Houve, portanto, uma circular que orientou o desenvolvimento das classes experimentais na Bahia, mas seu funcionamento dependeu diretamente de uma autorização do MEC, através de Gildásio Amado⁵², então diretor do ensino secundário brasileiro, na Bahia representado por Ramakrishna Baghavan dos Santos, que atuou como assessor para o ensino secundário da Superintendência do Ensino Médio da Secretaria de Educação da Bahia em 1965 e 1966, quando ocorreu o episódio de iniciação do projeto experimental baiano.

Classes Experimentais foi a medida mais ousada e revolucionária, jamais tomada pelo MEC, cabendo ao Dr. Gildásio Amado o mérito exclusivo da iniciativa. Em todo país, 36 estabelecimentos se abalçaram a tentar a

⁴⁹BORGES, Regina Maria Rabello; SILVA, Ascendino Flávio Dias e DIAS, André Luís Mattedi. *Ciência, cultura e educação na história dos centros de ciências no Brasil*.

⁵⁰Iniciou sua trajetória como professora primária ao concluir o curso de magistério em 1942, ingressando na Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia (FF - UBA) para cursar o Bacharelado e Licenciatura em Matemática entre 1945 e 1948. Com a criação do Colégio de Aplicação em 1949, que era ligado à FF - UBA, foi convidada por Isaías Alves, então diretor da faculdade, para dirigir tal colégio e, posteriormente, para lecionar Didática Especial da Matemática na FF - UBA a partir de 1952. Visitou a Europa para conhecer o ensino de Matemática em seus países, além de ter sido membro ativo do CECIBA, coordenando a SCM. Ver SILVA, Maria Célia Leme da; CAMARGO, Kátia Cristina. *Martha Dantas: o ensino de geometria na Bahia*.

⁵¹FREIRE, Inês Angélica Andrade. *Ensino de Matemática: iniciativas inovadoras no Centro de Ensino Ciências da Bahia (1965-1969)*.

⁵²Dentre seus feitos durante período em que atuou no MEC, destacam-se a implantação de classes experimentais no Brasil (1959), do Ginásio Moderno (1957), que passou a Ginásio Orientado para o Trabalho (1964), com dois anos de disciplinas diversificadas e dois, de técnicas, estimulou a implementação da Orientação Educacional com a CADES, além de apoiar a Equipe de Planejamento de Ensino Médio (EPEM) e o início do Programa de Aperfeiçoamento e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). Cf: NOBRADE - GILDÁSIO AMADO. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/proedes_gildasio_amado.pdf>.

experiência, o que vem comprovar a afirmativa de que não estamos maduros para uma ampla liberdade de educação. Se de quase 3000 escolas secundárias, somente 0,3% tentaram modificar a escola secundária quando para isto foram solicitadas, é que nos acostumamos tanto ao sistema estatal que a proposta do MEC pegou todos os educadores de surpresa. No Ceará somente um estabelecimento aceitou a experiência, cujos resultados não podem ser analisados.⁵³

Alguns anos depois, em 1966, foi consolidado na Bahia, um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura, a Universidade Federal da Bahia, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que não poderia deixar de contemplar o currículo das disciplinas, associado às necessidades do aluno; o horário programado para as aulas; a organização do corpo docente; a seleção dos alunos para participarem do projeto; avaliação dos alunos como condição de aprovação; realização de atividades complementares; definição de métodos e processos de ensino; orientação educacional com atendimento individualizado e previsão do desenvolvimento; ajustes de alunos transferidos e análise final dos resultados da experiência com possibilidade de generalização em toda rede pública baiana.⁵⁴

De um modo geral, esses e outros aspectos apontam para uma associação direta das classes experimentais baianas ao projeto do Colégio Universitário. Entretanto, de maneira semelhante a esse projeto mencionado, o trabalho desenvolvido com as classes experimentais no Colégio Estadual da Bahia – Central foi interrompido antes mesmo de se transformarem em modo extensivo e sistemático de ensino, o que tem explicação somente quando voltamos nossa atenção para as questões de poder implícitas no processo neocolonial intrínseco ao modelo econômico brasileiro dependente na segunda metade da década de 1960.

Com os resultados altamente favoráveis obtidos, pensava-se então que, jamais se voltaria aos antigos métodos e que essa experiência seria generalizada ao ensino secundário, qualquer que fosse o esforço necessário. Ledo engano. Foram precisamente os êxitos dos resultados que puseram em ação o sutil processo neocolonial. Não somente a experiência não teve prosseguimento, como não foram generalizados os resultados experimentais conclusivos dessas Classes-Piloto, como também o próprio ensino secundário público, que oferecia condições adequadas para tornar efetivas experiências desse tipo, foi desqualificado.⁵⁵

⁵³Publicação Trimestral da CADES. *Revista Escola Secundária*, n.13, Junho de 1960. Sobre tais publicações, consultar BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinète. *Contribuições da CADES para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica*.

⁵⁴SANTOS, Leda. Jesuíno dos. (Org.) *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia; uma vivência pedagógica dos anos 60*.

⁵⁵SANTOS, Leda. Jesuíno dos. (Org.) *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia; uma vivência pedagógica dos anos 60*.

Tratava-se, portanto, de um projeto que revolucionaria o padrão de ensino adotado no estado e seu fim não teve relação com os resultados alcançados, visto que estes foram excelentes. Para isso, trazia um currículo com os mais recentes avanços relacionados à produção matemática, que passaria a ser ensinada nas escolas por considerar relevante o uso de tópicos matemáticos no desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia e, portanto, este conhecimento estaria no rol dos mais valiosos para se considerar um cidadão como bem instruído na sociedade da época. Entretanto, esses próprios resultados positivos, contraditoriamente, desencadearam ações provenientes de interesses políticos do momento que impossibilitaram sua continuidade nos anos seguintes.

Aqui cabem alguns questionamentos acerca dos mencionados interesses políticos: de que se tratavam? Como estes interferiram no desenvolvimento do projeto de classes-piloto na Bahia? Como os interesses administrativos das instituições envolvidas refletiram na continuação das classes-piloto? Qual a relação dos profissionais envolvidos com estes interesses? Qual a relação de seus interesses profissionais com os pessoais? De que forma influenciaram no referido projeto?

Apesar da relevância atribuída a determinada demanda social, da época, por um ensino com aplicações técnicas e práticas na indústria, foi a cooperação estabelecida entre os professores em busca de novos conhecimentos, que possibilitou, na prática, a concretização do projeto de classes experimentais na Bahia. Esse projeto, aproveitando toda a elaboração preparada para o Colégio Universitário⁵⁶, foi formalmente implementado no Colégio Central em 1966, depois de enfrentar a resistência inicial da direção do Colégio Central, representada por Walter Reuther.

O que fica evidente é que o Brasil acompanhou, de fato, o desenvolvimento que a sociedade da época exigia, entretanto esse processo de crescimento era influenciado por interesses estrangeiros, políticos e econômicos, o que comprometeram projetos inovadores na área educacional. As classes experimentais do Central (1966-1969) ocorrem durante o regime militar (1964-1985) no Brasil, período que pode ser considerado caracteristicamente desenvolvimentista, porém

⁵⁶Mais um projeto constituído, nacionalmente, com o objetivo de preparar o estudante para ingressar na universidade, mas que na Bahia não foi realizado por razões de cunho político da época. Consultar SANTOS, Leda. Jesuíno dos. (Org.) *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia; uma vivência pedagógica dos anos 60*.

extremamente velado, pois não foi plenamente aproveitado devido à subordinação aos interesses neoliberais norte-americanos especificamente.

O projeto se desenvolveu com as turmas do ensino secundário (segundo ciclo) no Colégio e tais turmas tinham alguns privilégios em relação aos demais alunos da instituição, referentes, por exemplo, à carga horária das aulas ser maior, o que permitia trabalhar o programa proposto mais com os alunos. Com o passar do tempo e devido ao significado de benefícios como esse, os alunos perceberam a vantagem de participar da experimentação pedagógica e passaram a requisitar a participação no projeto. E quanto aos professores? Estes se sentiram cada vez mais motivados em participar desta experiência inovadora de tamanha dimensão devido ao retorno positivo que obtiveram com os alunos, apesar disso representar um aumento do comprometimento com o trabalho.

Vale a pena destacar que a escolha dos alunos para participar da experimentação pedagógica realizada no Colégio Central era feita aleatoriamente. Em geral, estavam entre os alunos daquela unidade escolar apenas os melhores alunos da elite baiana, oriundos da Escola de Aplicação⁵⁷ ou das escolas satélites do Central, alunos que desejavam ingressar numa universidade e constituir uma vida gloriosa através do estudo, o que tornava a ação dos professores melhor sucedida. De certa forma, estabeleceu-se um grupo seletivo de alunos para difundir o ideal de renovação do ensino.

E, de modo geral, foi o que aconteceu. Mesmo sendo integrados ao projeto sem critérios previamente estabelecidos, os alunos perceberam a importância de estar numa classe experimental e se comprometeram com os estudos, favorecendo os bons resultados. Além disso, os cidadãos eram formados dentro daquilo que se entendia por bons valores, não havendo preocupação exclusiva com o vestibular, mas também, com a constituição do caráter do indivíduo a partir de princípios de cidadania.⁵⁸

Contudo, fica um questionamento acerca da extinção do projeto piloto no Colégio Central, considerado uma possibilidade de transformação do sistema educacional baiano, no qual houve, por exemplo, o trabalho diferenciado com as

⁵⁷Sobre a historiografia da Escola de Aplicação da Bahia, consultar LANDO, Janice Cassia; DIAS, André Luis Mattedi. *Modernização de Práticas do Ensino de Matemática na Escola de Aplicação da Universidade da Bahia (1953-1973)*.

⁵⁸SANTOS, Leda. Jesuíno dos. (Org.) *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia; uma vivência pedagógica dos anos 60*.

línguas estrangeiras, principalmente com o inglês, já que até então outros idiomas, principalmente os europeus, eram abordados nos currículos escolares, em especial, o francês.⁵⁹ Mais uma vez, é possível identificar a influência dos Estados Unidos na cultura dos outros países do mundo, o que não foi diferente no Brasil, que recebeu essa influência e inseriu-se no processo de globalização⁶⁰, a nova ordem mundial do capitalismo pós II Guerra.

Acontece que, em 1969, o CECIBA passa a ser denominado Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores (PROTAP),⁶¹ incorporado à Faculdade de Educação da UFBA, mais precisamente ao Departamento de Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Experimentais e Matemática, e dessa forma, não teria sentido manter duas instituições com objetivos que muito se aproximavam.

Teoricamente, os trabalhos do CECIBA deveriam ter continuado no PROTAP, mas essa mudança interferiu diretamente, por exemplo, no andamento das classes-piloto do Colégio Central, visto que houve a interrupção do convênio firmado, sendo obstruídas antes das conclusões pretendidas serem alcançadas. Principalmente na matemática, isso não foi possível, já que os conteúdos e metodologias modernas de matemática não haviam se instituído nas demais turmas do Colégio Central, apesar de tais classes-piloto terem inovado bastante na instituição, oferecendo acessibilidade a um currículo mais moderno, discussões e novidades dentro do aspecto do ensino (de matemática).

Deve-se considerar, portanto, dois aspectos interessantes acerca da curiosa interrupção dos trabalhos desenvolvidos nas classes-piloto. O primeiro aspecto diz respeito à finalização do convênio tríplice, o que está em consonância com as questões de ordem política que foram apontadas como justificativa para o término do

⁵⁹É interessante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 havia extinguido a obrigatoriedade da Língua Estrangeira do currículo escolar, o que, de certa forma, representou um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras, apesar da sociedade como um todo reconhecer a sua importância.

⁶⁰Imperou a partir era dos descobrimentos, mas se desenvolveu com mais intensidade após a Revolução Industrial, chegando a esta concepção moderna de integração econômica, política, social e cultural, estimulando o desenvolvimento dos transportes e das comunicações em consonância com a dinâmica capitalista de formação de uma aldeia global entre os países integrados, permitindo maiores negociações a partir da divisão do mundo em blocos econômicos, favorecendo o nascimento do conceito de liberalismo econômico de acordo com este processo de expansão dos mercados.

⁶¹BRAGA, Maria Nilsa Silva; DIAS, André Luis Mattedi. *Contribuições dos Cursos Oferecidos pelo Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática - PROTAP na formação dos professores de matemática da Educação Básica de Jequié-Bahia.*

projeto, independente das orientações de reformulação terem sido instituídas em outras turmas do Colégio Central, ou seja, visto que os professores participavam dos cursos da SCM do CECIBA, como poderiam dar continuidade, sistematicamente, à experiência das classes-piloto?

O outro aspecto corresponde à uma tomada decisão referente à prática individualizada dos professores do Colégio Central que atuaram nas classes-piloto. Em outras palavras, como foi possível que os professores não tenham dado prosseguimento em suas aulas aos ideais de modernização dos quais se apropriaram a partir dos cursos oferecidos pela SCM do CECIBA, ainda que enquanto projeto tenha se extinguido? Esses foram questionamentos que se tentou responder na sequência.

O Colégio Central (1966-1969): a experiência na instituição

E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (ANDRÉ CHERVEL)⁶²

Tratar a cultura, exatamente num contexto de repressão e alto nível de violência a partir da década de 1960, é fundamental para compreensão do desenvolvimento de instituições de ensino brasileiras, sem descartar seus períodos transitórios. Especificamente, na Bahia, abordar aspectos da trajetória do Colégio Estadual da Bahia - Central é uma necessidade historiográfica latente já que, apesar de sua importância histórica, poucos são os estudos sobre esta instituição, que se constituiu, politicamente, como um foco de resistência aos governantes militares da época, além de ter sido pioneira no projeto experimental das classes-piloto em nível colegial.

Uma característica importante na história política dessa instituição durante a década de 1960 se configura pela constituição do movimento estudantil, ora mais moderado, ora mais radical, de acordo com os divergentes posicionamentos ideológicos dos secundaristas de esquerda, apresentados num contexto de oposição

⁶²CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, v.2, 1990, p. 177-229.

à ditadura militar, que se instaurou no país com o Golpe de 1964 e se incutiu entre os estudantes dos grêmios do Colégio Central⁶³.

É importante destacar aqui a greve estudantil de 1966, provocada pela proibição da exibição da peça “Aventuras e desventuras de um estudante”, de Carlos Sarno, inspirada na literatura de cordel, abordando, pedagogicamente, alguns dos problemas da educação brasileira através da trajetória de um estudante que veio do interior e enfrentou dificuldades para estudar na capital, desde a matrícula, complicada pela falta de vagas, até a política, que conclamava a participação do estudante a partir da compreensão dos próprios direitos de cidadão, o que se confundia, geralmente, com a defesa do regime democrático e despertava a reação do governo.

A referida greve dos estudantes do Colégio Central foi importante por ser a primeira grande movimentação estudantil na Bahia contra o governo, a ponto de incentivar semelhantes paralisações, inclusive no interior do estado. Além disso, coincide com o ano de início das classes-piloto no Central, quando se instituiu apenas uma turma para a realização do projeto experimental, a turma H, que pouco tempo depois já apresentava problemas iniciais graves, como: alta rotatividade, o que comprometia a pontualidade, a assiduidade e aplicação da metodologia.

Entretanto, houve uma mudança na coordenação do Setor de Educação do CECIBA e, dessa forma, um adiamento da interrupção da proposta das classes-piloto, entrando em cena a professora Leda Jesuíno dos Santos e sua equipe de professores (de biologia, física, química, matemática, português, inglês, desenho, sociologia e história), que trabalhavam no projeto do Colégio Universitário e direcionaram seus esforços para atuarem no projeto de classes-piloto no Colégio Estadual da Bahia - Central. Ou seja, houve um reajustamento dos problemas iniciais e o projeto experimental se desenvolveu com grandiosidade.

A trajetória organizacional da educação no Brasil perpassa por determinações e interesses governamentais explícita ou implicitamente. Dessa forma, serão apresentados nos parágrafos seguintes alguns aspectos dessa trajetória, a fim de delinear o direcionamento tomado por instituições de ensino no país de um modo geral, e especificamente, sobre o ensino de matemática no Brasil. Além disso, estabelecer, de alguma maneira, sua influência nos caminhos seguidos pelo Colégio

⁶³ZACHARIADES, Grimaldo Carneiro. (Org.). *Ditadura Militar na Bahia: Novos Olhares, Novos Objetos, Novos Horizontes*.

Estadual da Bahia - Central, o que permite compreender, ainda que brevemente, as razões que determinaram a implementação das classes-piloto na referida instituição baiana.

Desde o século XVIII, em que o ensino brasileiro era, predominantemente, militarista, é possível perceber que a iniciativa de constituir estruturas de ensino tinha caráter de formação técnico e prático para o serviço militar, constando a matemática, como sempre presente nos programas de estudo⁶⁴. Ao deixar de ser colônia portuguesa, nascem os dois primeiros Cursos Jurídicos brasileiros em 1827, em São Paulo e em Recife, em meio a discussões de criação de uma Universidade no Brasil, já que por conta do rompimento com Portugal, não havia mais razões para a elite intelectual do país ser formada em universidades portuguesas. Entretanto, apesar do rompimento, o modelo adotado para os cursos jurídicos baseava-se nos Estatutos de Coimbra, valorizando a formação do raciocínio lógico dos juristas e, assim, o ensino de matemática ganhou *status*, passando, posteriormente, a ser considerado de cultura geral.

Com isso, os cursos preparatórios para a realização dos exames parcelados para o ingresso no curso de Direito utilizavam livros de geometria sem especificidades militares, destacando Francisco Vilela Barbosa, vulgo Marquês de Paranaguá, como um dos principais autores da época. Entretanto, as aulas eram ministradas por militares, detentores do conhecimento matemático, dinâmica esta que permaneceu até a chamada Era Vargas.

No período em que o Brasil foi governado por Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde como uma de suas medidas centralizadoras, que detinha em Francisco Campos a responsabilidade de estruturar o sistema educacional. Através desta política nacional, Euclides Roxo, professor do Colégio Pedro II, referência de ensino de qualidade no país, ficou encarregado de formular a parte de matemática, e por conhecer as idéias de Felix Klein de unificar a matemática a partir do conceito de função, instituiu a disciplina de matemática no Colégio Pedro II e levou esta proposta para o ministério, após lançar seu livro *Matemática Elementar*. Portanto, com relação à matemática, a Reforma Campos,

⁶⁴Nesse período foi construído o primeiro livro didático de matemática, caracterizado por uma escrita semelhante ao Catecismo, ou seja, composto por perguntas e respostas acerca de conhecimentos elementares para o serviço militar (artilharia, aritmética e geometria), com o objetivo de oferecer condições para o aprendiz realizar o Exame de artilheiro. Mais informações, consultar VALENTE, Wagner. Rodrigues. *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)*.

que data de 1931, propunha para matemática, em linhas gerais, a escolarização do Cálculo Diferencial e Integral, ou seja, seu ensino não a partir de seus diversos ramos, tal como acontecia anteriormente.

Em decorrência, porém, da indústria editorial, Euclides Roxo abandonou o projeto inicial, já que os livros de matemática que permaneceram apresentando saída eram os que traziam a matemática em suas ramificações. Com a Reforma Capanema em 1942, houve uma flexibilização da proposta devido a muitas discussões e à descaracterização da proposta inicial. Nesta época, o sistema seriado do curso secundário, dividido em Curso Fundamental (5 anos) e curso Complementar (2 anos) foi reestruturado em Curso Ginásial (4 anos) e Curso Colegial (3 anos)⁶⁵.

Mas, não podemos deixar de mencionar que foi com a Reforma Simões Filho⁶⁶ na década de 1950, que se pensou no enxugamento dos programas, na tentativa de estabelecer o chamado Programa Mínimo. Na década de 1960, quando o mundo se encontrava no auge da Guerra Fria e os Estados Unidos se preocupavam mais fortemente com as consequências da Revolução Cubana, os programas e cursos foram repensados, passando por um processo de atualização, nos quais as disciplinas científicas, incluindo a matemática, tornaram-se, nacionalmente, mais valorizadas quando comparadas com disciplinas das humanidades.

Entretanto, diante das necessidades educacionais baianas que demandavam um trabalho diferenciado a ser realizado pelo CECIBA, responsável pela formação docente oferecida durante esta iniciativa na Bahia, a experiência das classes-piloto realizadas no nível colegial do ensino secundário baiano se destacou com relação ao trabalho feito no campo da lingüística, das ciências humanas e sociais, além de toda ênfase direcionada às disciplinas das ciências naturais e exatas.

O objetivo básico era revolucionar, metodologicamente, o ensino de ciências exatas e ciências humanas, já que eu convidei também pessoas de alto nível para ensinar Sociologia, ensinar Filosofia, ensinar História. Pessoas de alto nível também, que tentaram não estruturar o método, como estava no

⁶⁵VALENTE, Wagner Rodrigues. *Euclides Roxo e a História da Educação Matemática no Brasil*.

⁶⁶Fundador do Jornal A Tarde, que renovou a imprensa baiana, desenvolveu algumas ações no campo educacional ao assumir o Ministério da Educação e Saúde, em 1951, com a volta de Vargas ao governo brasileiro. Teve suas ações atreladas à tramitação da LDB, que seria aprovada somente em 1961. C.f.: CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/ministerio>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

de ciências, mas também inovar bastante. Nas línguas, por exemplo, inovou-se bastante na língua inglesa, bastante [...]⁶⁷

É interessante considerar que os sistemas escolares brasileiros, dentre eles o baiano, caracterizaram-se como elitista e excludente durante este período, visto que era pequeno o número de escolas e estas não supriam a necessidade da população em idade escolar. Na Bahia, o Ginásio da Bahia, localizado em Salvador, se destacou como única referência de unidade escolar de ensino secundário até os anos de 1950, o que exigia uma série de medidas para garantir uma educação laica e gratuita em todos os níveis de ensino do sistema escolar. Tais medidas foram conduzidas por Anísio Teixeira, que ainda como Secretário de Educação do governo de Otávio Mangabeira, em 1950, inaugurou parte do seu projeto que estruturaria a educação baiana: um complexo de escolas classe e escola parque.⁶⁸

O Colégio Estadual da Bahia, conhecido como Central posteriormente,⁶⁹ inaugurou o Ensino Secundário na Bahia. Após sucessivas reformas educacionais que acarretaram, inclusive, em mudanças de nome da referida instituição⁷⁰, e assim, em 9 de abril de 1942, com a Reforma Capanema, o Ginásio da Bahia passou a ser chamado de Colégio Estadual da Bahia, abrigando inicialmente todo o Ensino Secundário (Curso Ginásial e Colegial). No entanto, em seguida, o Curso Ginásial foi abolido da instituição⁷¹.

Como era comum no Brasil, seguia as recomendações nacionais estabelecidas pelo Colégio Pedro II, e paulatinamente, tornou-se referência na Bahia devido à qualidade dos cursos oferecidos e do grupo de professores. Após 1942, foram oferecidos os cursos clássicos e científicos em substituição aos cursos complementares de Direito, Medicina e Engenharia. Este quadro mudou, somente com a LDB de 1971, que estabeleceu os cursos profissionalizantes com suas habilitações, mais tarde substituídos pelos cursos técnicos.

As classes experimentais, que funcionaram entre 1966 e 1969, foram consequência da experiência do CECIBA, com o apoio do MEC e da SEC-BA e

⁶⁷Transcrição do depoimento da Prof^a. Leda Jesuíno dos Santos, obtido em 28/02/11.

⁶⁸DIAS, André Luís Mattedi. Uma História da Educação Matemática na Bahia. (no prelo)

⁶⁹Por causa da grande procura, em 1948, a Secretaria da Educação anunciou a abertura de unidades anexas a esse Colégio, em diversos bairros de Salvador, tornando-o a unidade Central.

⁷⁰O Lyceu Provincial da Bahia foi fundado em 1836, passando a funcionar apenas no ano seguinte na Rua da Palma. Em 1890, passou a Instituto Oficial Ginásio da Bahia, funcionando na Avenida Joana Angélica a partir de 1903, endereço que permanece até hoje como Colégio Estadual da Bahia - Central.

⁷¹Sobre a história do Ginásio da Bahia, até a Reforma Capanema, consultar LIMA, Déborah Kelman de. *“O Banquete Espiritual da Instrução”: o Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942.*

davam continuidade, na prática, às atividades de treinamento de professores secundários de Ciências, permitindo que os novos métodos fossem levados, diretamente, à rede oficial de ensino, o que provocou uma reformulação considerável nos métodos pedagógicos tradicionais que eram usados na Bahia.

Diante disso, era necessário definir alguns parâmetros para o bom funcionamento das atividades realizadas no contexto de desenvolvimento das classes-piloto, desde normas referentes à coordenação até regras relacionadas à atuação do professor, alunos e seus respectivos pais de acordo com as responsabilidades estabelecidas para cada parte, a fim de atingir o bom êxito das atividades no decorrer do projeto experimental, como explicitado no trecho que segue:

[...] nos currículos ter-se-ia em vista, basicamente, a preparação geral, com sólido conteúdo formador e margem para maior atendimento às diferentes aptidões individuais; buscar-se-ia a articulação do ensino das várias disciplinas com a coordenação das atividades escolares; as classes não teriam mais de 30 alunos; as classes iniciais do ginásio funcionariam com número de professores reduzidos, no sentido de evitar uma transição abrupta do primário para o secundário; haveria reuniões periódicas dos professores de cada classe para apreciarem os aspectos psicológicos e pedagógicos e dar melhor orientação; os horários ensejariam possibilidades de opções correspondentes às aptidões dos alunos; a permanência diária dos alunos na escola seria em tempo suficiente para sua participação nas atividades extraclasse; ocorreria participação ativa do aluno no trabalho escolar; ter-se-ia articulação estreita entre pais e professores⁷².

Ainda sobre esta reflexão acerca dos objetivos das classes-piloto no ensino colegial na Bahia, identificou-se que na rede particular de ensino havia forte incentivo de inserção do aluno nos cursinhos preparatórios para o exame Vestibular, o que lhe permitiria ingresso em uma Universidade. Na rede oficial baiana, em geral, o curso colegial oferecido também não preparava, adequadamente, os alunos que objetivavam ingressar na Universidade, e, neste caso, a situação se agravava devido à impossibilidade de acesso a cursinhos por extrapolar a condição financeira da família do aluno.

O Colégio Estadual da Bahia – Central, portanto, ofereceu um ambiente legítimo, representando o momento histórico enfrentado pelo sistema educacional baiano, especificamente em Salvador, no qual transformações eram propostas pelo projeto de classes-piloto. Nesse contexto, os alunos do Central, integrantes da

⁷²SANTOS, Leda Jesuíno dos (Org.). *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60*.

classe média, que desejavam ingressar na Universidade, apresentavam-se como participantes ativos das movimentações e reformas institucionais.

Nesta reflexão identificou-se um recorrente dilema da educação baiana: a disparidade qualidade/quantidade. Como desenvolver ensino de qualidade, sendo que a realidade, quantitativamente, remete a uma situação de descaso? Equiparar as estatísticas baianas às de outras regiões se fazia necessário, e para tanto, generalizar os resultados após a realização das classes experimentais era fundamental, mas desde os projetos anteriores baianos da Escola de Aplicação e do Colégio Universitário, esse objetivo não era alcançado. Enquanto o primeiro fora interrompido sem explicações mais precisas, o outro não passara do papel, sendo aproveitado, posteriormente, num novo projeto para a modernização da educação baiana: o das classes-piloto no Colégio Central.

No quadro abaixo, são apresentadas algumas informações gerais referentes às turmas que foram desenvolvidas no projeto de classes-piloto no Colégio Estadual da Bahia - Central. Observando a quantidade de alunos por turma, é possível identificar uma redução dos alunos em cada turma, proveniente de fatores históricos de evasão escolar e agravada pela necessidade de se ter um acompanhamento mais direcionado por aluno e o conseqüente saldo positivo dos resultados da experiência.

	<i>Grupo H</i>			<i>Grupo A</i>			<i>Grupo B</i>			<i>Grupo E</i>		
<i>Série</i>	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
<i>Alunos</i>	30	?	19	37	27	23	40	33	21	33	?	?
<i>Ano</i>	1966	1967	1968	1967	1968	1969	1967	1968	1969	1967	?	?
<i>Professora</i>	Lycia	Lycia	Lycia	Jolândia	Jolândia	Vera	Jolândia	Jolândia	Vera	?	?	?

Quadro 1: Especificidades de cada turma integrante da experiência piloto no Colégio Central da Bahia

Analisando, cuidadosamente, os números apresentados no quadro acima, é possível concluir que cada grupo de alunos de classes-piloto deveria cursar as três séries do curso colegial oferecido na perspectiva dos novos métodos e estratégias de ensino utilizadas no Colégio Central. No entanto, verifica-se a dificuldade de obtenção de informações acerca da classe-controle E, o que explicita a não

sistematização dos resultados para os fins de comparação, conforme previa a proposta das classes-piloto inicialmente.

Dessa forma, a incompletude dos dados localizados cruzada com os relatos dos personagens envolvidos nesta experiência inovadora, aponta para o insucesso do grupo E, que se impunha como procedimento técnico representado por esta classe-controle, que utilizou métodos convencionais e participou da experiência com objetivo de conhecer o alunado sob uma perspectiva mais vivenciada. Depois, os resultados seriam comparados nos dois ambientes, pretendendo-se assim, fazer uma análise mais precisa.

Sem perder de vista que os integrantes do projeto piloto extrapolaram os sujeitos da escola, é importante ressaltar a necessidade de contagiá-los para fazer o projeto se estender, inclusive, entre os colégios particulares do interior do estado, impregnando as ações dos atores envolvidos com a concepção moderna de ensino de matemática especificamente, motivando-os e despertando-lhes o interesse ao estudo dessa disciplina escolar, o que exigia dedicação dos pares, ainda que tais iniciativas estivessem sobrecarregadas de dúvidas céticas a respeito do método empregado na experiência.

Era gigantesco o contraste entre os números alcançados com a experiência e demanda que ficava por ser feita. Porém, o que se revelou, de fato, foi uma efetiva oportunidade de transformação dessa realidade local sendo interrompida, apesar do empenho dos professores e alunos e dos incentivos governamentais direcionados para este projeto, o que apenas prolongava o prazo de resolução da problemática educacional na Bahia. Apesar da sistemática interrupção, não se pode negar que esta iniciativa, por mais restrita que tenha sido, ajudou a mudar uma realidade ainda que tal transformação não tenha sido totalitária.

O Regime Militar na Bahia: como estava a educação?

Para entender melhor os direcionamentos dados à educação baiana na década de 1960, é preciso voltar um pouco no tempo e ir até os anos de 1950, mais precisamente à sua segunda metade, quando o Brasil teve Juscelino Kubitschek (JK) como presidente da república, que orientando o país para os avanços do mundo moderno, buscou implementar o seu Plano de Metas, projeto

desenvolvimentista para retirada da nação da situação de desigualdade político-econômica e cultural frente à pujança dos Estados Unidos⁷³.

Para isso, com o auxílio do capital estrangeiro, o Brasil precisaria investir no desenvolvimento da indústria num curto espaço de tempo, abandonando paulatinamente o posto de nação vinculada exclusivamente à produção agrícola, daí sua promessa de fazer “50 anos em 5”. Nesse contexto, o presidente JK implantou fábricas na região do ABC paulista, sendo a maioria delas de automóveis, comprometidas em nacionalizar a produção de autopeças e outras matérias-primas. Além disso, construiu Brasília, a nova capital do Brasil no Planalto Central, com o intuito de mudar o destino geográfico do país para aquela região, abandonada durante séculos. Por fim, fundou a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) no sentido de direcionar recursos para diversificar a produção desta região, historicamente castigada pelos períodos de seca.

Com isso, é possível perceber que dentre as ações para acelerar o desenvolvimento do Brasil, com metas altamente ambiciosas para o desenvolvimento da nação, tenham sido restritos incentivos na área educacional. O plano de metas de JK previa para a educação, exclusivamente, a formação de pessoal técnico voltado para o desenvolvimento, sem orientações mais precisas para o ensino básico, além da criação da Universidade de Brasília⁷⁴.

Com a criação de um grande número de escolas privadas, sem muitas preocupações com a qualidade do ensino, os problemas no setor da educação se multiplicavam, comprometendo o ritmo de desenvolvimento do Brasil frente a países estrangeiros. O que de fato se deu no país foi um rápido crescimento na política e na economia em bases não muito seguras, considerando que os projetos para a educação não foram priorizados, visto que as consequências disso só seriam contabilizadas em longo prazo.

⁷³CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA - CPDOC/FGV. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

⁷⁴No que tange a escola básica, destacamos o manifesto “Mais uma vez convocados”, publicado em 1959. Tratava-se de uma releitura do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” de 1932, estando entre eles Anísio Teixeira, em defesa de uma escola obrigatória e laica, garantida pelo Estado para todos que estivessem em idade de freqüentá-la. A realidade da educação do país necessitava de expansão da rede oficial de ensino para atender à população em idade escolar, que se encontrava às margens da sociedade diante do aumento de escolas da rede privada. C.f.: CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA - CPDOC/FGV. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Vale destacar que desde 1946, estava prevista na Constituição Federal a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, por conta disso, em 1948, o ministro da Educação Clemente Mariani apresentou uma proposta ao Congresso de alterações na Lei Orgânica de 1942,⁷⁵ que teve sua aprovação impedida por Gustavo Capanema fazer parte do Congresso, o que retardou o processo até 1961, quando se deu, já no governo João Goulart, a aprovação da primeira LDB pelo legislativo.

O ano de 1961 marcou também a saída de JK da presidência da república, que passou, democraticamente, seu cargo para Jânio Quadros com o objetivo de retornar a presidência do Brasil nas eleições de 1965. Entretanto, seus planos foram frustrados com o Golpe Militar em 1964, que iniciou uma sucessão militar no governo brasileiro até a década de 1980, uma tentativa, diretamente influenciada pelos Estados Unidos, de impedir que acontecesse com o Brasil o que sucedeu em Cuba. Este período caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar⁷⁶.

Entretanto, antes disso, no governo esquerdista de João Goulart (1961-1964), que tinha, inicialmente, Darcy Ribeiro como ministro da Educação e Cultura, foi aprovado o Programa de Emergência do MEC para 1962, referente aos ensinos primário e médio, que permitiu a aplicação de importantes recursos em convênios assinados entre o governo federal e os governos estaduais visando ampliar as matrículas e intensificar a escolaridade. Além disso, foi aprovado o 1º Plano Nacional de Educação, que criou o Fundo Nacional de Educação e teve Anísio Teixeira como relator, prevendo o direcionamento de iguais recursos para os três níveis de ensino⁷⁷.

Com seu segundo ministro, Júlio Sambaqui, o governo promoveu a suplementação do salário dos professores do interior para evitar o abandono do

⁷⁵Com a reforma Capanema no Brasil, em 1942, nasceu o curso colegial, que correspondia aos três anos finais do ensino secundário.

⁷⁶Durante o governo do general Médici, considerado o mais violento e repressor na sucessão militar, o Brasil viveu seu período de “milagre econômico”, ou seja, um processo rápido de desenvolvimento imerso no capital estrangeiro, que contou com grande facilitação para penetração de empresas multinacionais, visto que tinham benefícios em matéria-prima e mão-de-obra. C.f.: MENDONÇA, Sonia Regina. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

⁷⁷CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA - CPDOC/FGV. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

ensino no nível primário, além de iniciativas de campanhas intensivas de formação e aperfeiçoamento do magistério. No ensino médio, desenvolveu a preparação de operários para a indústria. Em relação ao ensino superior, duplicou o número de vagas nas faculdades com o objetivo de aproveitar, integralmente, os candidatos aprovados nos exames vestibulares na tentativa de resolver a grave crise que o problema dos excedentes vinha gerando nas universidades.⁷⁸ Em geral, os militares contavam com a parceria da elite conservadora do país e adotaram a bandeira das reformas do governo anterior, limitando-as, contudo, a ações modernizadoras na área administrativa e pedagógica.

O surpreendente na trajetória da educação no Brasil é que num contexto de opressão da Ditadura Militar ocorreram, de fato, as maiores transformações através de incentivos financeiros no campo educacional,⁷⁹ atribuindo aos militares, além disso, o mérito de terem realizado mais investimentos em ciência e tecnologia que a maioria dos governos civis, o que se deve à conscientização pela qual passa o pessoal das Forças Armadas, atrelando o futuro à capacitação com base em conhecimentos da ciência e da tecnologia.⁸⁰

Nesse sentido, trata-se de um momento privilegiado para os pesquisadores, que encontraram campo propício para alavancar a cultura científica e tecnológica do país⁸¹, mas que não foi suficiente para obtenção do apoio da população para manter os militares no poder, já que houve o retorno do regime democrático da Nova

⁷⁸Desde o final da década de 1950, o sistema de ensino superior público começou a crescer com a criação de inúmeras faculdades e universidades, sendo que o acesso ao ensino superior passou a ser essencial para acelerar o processo de modernização de um país em desenvolvimento, como era o caso do Brasil, ao passo que abria novas possibilidades para os estratos médios da sociedade, que preencheram a maioria da oferta de vagas. Entretanto, esse aumento do interesse por uma vaga numa universidade provocou, nos anos de 1960, o problema dos excedentes, já que o sistema de ensino superior não dispunha de vagas suficientes para atender aos jovens brasileiros em idade de ingressar na universidade.

⁷⁹O período considerado mais fértil da história da educação no Brasil sob o ponto de vista da defesa e da produção pela melhoria do campo educacional está compreendido no período anterior, entre os anos de 1946 e 1964, quando atuaram educadores que deixaram seus nomes escritos na história, tais como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Paulo Freire. Com o golpe de 1964, em geral, estes educadores eram perseguidos devido ao posicionamento ideológico que adotavam. C.f.: CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA - CPDOC/FGV. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

⁸⁰MOTOYAMA, Shozo. (Org.). *Prelúdio para uma história: ciência e tecnologia no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2004.

⁸¹Neste período deu-se a grande expansão das universidades no Brasil, com destaque para a regulamentação da Universidade de Brasília. E, para acabar com os "excedentes", aqueles que não conseguiam vaga para estudar apesar de apresentarem notas suficientes, foi criado o vestibular classificatório. Para mais informações, consultar CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA – CPDOC/FGV. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/UNB>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

República posteriormente. Entretanto, é pertinente considerar as “fugas de cérebros” do país, provocadas pela perseguição ao trabalho de certos intelectuais que, de alguma forma, afrontavam os interesses políticos militares.⁸²

Na época de intervenção militar, se desenvolveu a burocratização do ensino público baseada em teorias e métodos pedagógicos que limitavam a autonomia dos educadores e educandos⁸³, coibindo, a qualquer custo, movimentos culturais e políticos, caracteristicamente, contrários ao pleno desenvolvimento dos ideais do regime político vigente, conduzindo o sistema de instrução brasileiro a uma submissão até o momento inigualável.

Dessa forma, o sistema educacional brasileiro tornou-se uma maneira controlada de formar indivíduos para o mercado de trabalho⁸⁴, principalmente para as indústrias e multinacionais, atrelando, diretamente, a escola aos interesses do Estado, tal como aconteceu no desenvolvimento da maioria dos países latino-americanos, mais especificamente, no Brasil.⁸⁵

A subserviência da área educacional ao Estado, que passou a ser orientado pelos interesses dos Estados Unidos desde o final da II Guerra, fica evidente com os acordos MEC-USAID, firmados nesse período na tentativa de enquadrar o sistema educacional brasileiro ao modelo norte-americano de ensino. Com vistas a promover a aceleração do desenvolvimento econômico e inserir a população num sistema autoritário, a proposta de educação desse período pretendia formar pessoas para o trabalho, constituindo um sistema educacional tecnicista e excludente, sem preocupações com o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante oficialmente.

Nesse ambiente de coerção militar no país, aconteceram as classes experimentais no Bahia, iniciativa que se deu mais tardiamente quando comparada a outras regiões brasileiras, mas que, ainda assim, repercutiria positivamente nos

⁸²CLEMENTE, José Eduardo Ferraz. *Ciência e política durante a Ditadura Militar: o caso da comunidade brasileira de físicos (1964-1979)*.

⁸³As leis de reforma universitária e reforma do 2º grau, lei nº 5540/68 e lei nº 5692/71 respectivamente, representam bem o propósito do governo em desvalorizar a educação, colocando-a sob o domínio de uma pequena classe detentora do poder econômico e político, subjugando o poder de esclarecimento dos professores. C.f.: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

⁸⁴Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Propunha erradicar o analfabetismo no Brasil, ironicamente copiando etapas do Método Paulo Freire em sua didática, já que o referido educador fora perseguido pelo regime ditatorial.

⁸⁵ASSIS, Luís André Oliveira de. Rupturas e permanências na História da Educação Brasileira: do regime militar à LDB/96. *Praxis: Revista Eletrônica de História e Educação*, n. 4, 2006.

índices de desenvolvimento nacional, já que reformulou o ensino de ciências e matemática em nível colegial no estado, com o intuito de resolver problemas na área educacional com histórico de descaso.⁸⁶ Tratava-se, portanto, de uma proposta de melhoria do ensino no Brasil para superar a defasagem entre seus níveis e que vislumbrava obter repercussões positivas da situação brasileira na escala entre os países.

Apesar disso, a educação na Bahia passava por um momento favorável a inovações no período da ditadura militar,⁸⁷ desde que estivessem em consonância com os rigorosos princípios defendidos pelo regime político vigente e, nesse contexto, foram instaladas as classes-piloto no Colégio Central como uma dessas iniciativas de renovação do ensino público da Bahia, um excelente exemplo de uma combinação bastante fértil entre ideias, forças e ações vitalizadoras de acordo com as perspectivas que se abriram pela legislação vigente.⁸⁸

Havia fortes discussões a respeito dos problemas relacionados ao acesso à Universidade, que passava por críticas incisivas ao ensino secundário, constituindo a base sobre o qual se debruçavam os educadores baianos na década de 1960, defensores de novos objetivos e novas metodologias de ensino. Nesse ínterim, o CECIBA organizou, oportunamente, o projeto de classes-piloto do Colégio Central, percebendo a necessidade de desenvolver um acompanhamento mais próximo da atuação do professor preparado nos métodos inovadores a serem, posteriormente, aplicados na estrutura sistemática da rede escolar, almejando uma renovação do ensino secundário, regido pela filosofia do “aprender a aprender”.

⁸⁶É importante destacar algumas políticas desenvolvidas na educação baiana, que correspondem a cinco momentos específicos: a fase pombalina, caracterizada pelas aulas régias e o ensino de grego, latim, retórica, geometria e trigonometria pelos professores leigos. O segundo momento, demarcado entre 1835, quando tivemos a primeira lei baiana de educação, e 1860, que estruturou pela primeira vez o ensino primário, secundário e normal. Em seguida, iniciou-se na Bahia a fase republicana, que instituiu o ensino leigo e obrigatório e teve a reforma de 1895 com o objetivo de manter a última reforma educacional baiana da época da monarquia. O quarto momento corresponde ao período que vigorou a lei orgânica de 1925 e, por fim, o quinto momento, em que houve a criação da Secretaria de Educação e Saúde a partir de 1930 e a centralização autoritária do Estado Novo, sem perder de vista o período que se segue, correspondente à redemocratização do Brasil. C.f.: TAVARES, Luis Henrique Dias. *Fontes para o estudo da educação no Brasil*.

⁸⁷Nesse período, quando se desenvolveram as classes-piloto no Central (1966-1969), o governo da Bahia estava num período transitório, correspondente à saída do governador Antonio Lomanto Junior (1963-1966) e o governo de Luiz Viana Filho (1967-1971).

⁸⁸MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; PALMEIRA, Maria José de Oliveira (Orgs.). *Seminário sobre as experiências inovadoras na educação baiana na década de 1960*.

Capítulo 2 - A experimentação: um aporte pragmático

Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso dos seres humanos, as crenças, idéias, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Neste sentido, a educação é a salvaguarda desta renovação e, portanto, da própria "continuidade social da vida" [...] (JOHN DEWEY)⁸⁹

A partir da concepção deweyana de educação, é possível estabelecer um paralelo entre a postura em defesa da valorização dos experimentos e o pragmatismo enquanto corrente filosófica que permeou o desenvolvimento das classes-piloto baianas. Deste modo, vale a pena dedicar algumas linhas para tratar de alguns aspectos do pensamento de John Dewey (1859-1952) a partir de seus fundamentos epistemológicos. Como dito, o princípio das ideias deweyanas encontra-se no pragmatismo filosófico norte-americano, influenciado por Charles Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910) e caracterizado, principalmente, por uma não homogeneidade nos trabalhos.

Apesar disso, pode-se tratar de pontos de convergência no ideal pragmatista, o que diz respeito, por exemplo, a uma aproximação entre o conhecimento e a experiência cotidiana. Nesse sentido, defendia-se a substituição de um modelo de dogmatismo pelo método experimental. Essas ideias surgem no contexto de revoluções⁹⁰, com o intuito de recuperar o atraso da filosofia com relação aos problemas ocasionados pelas mudanças do mundo moderno.

É importante destacar que os Estados Unidos constituiu-se em ambiente propício para estabelecimento das ideias filosóficas, religiosas e culturais de Dewey, que era de família inglesa, lugar de origem também do empirismo. Esta relação epistemológica entre Estados Unidos e Inglaterra fez com que o pragmatismo fosse considerado uma nova versão do empirismo ou um empirismo renovado. Entretanto, a crítica do pensamento empírico está presente no pragmatismo⁹¹.

⁸⁹ DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

⁹⁰ Podem ser citadas: a revolução científica, cujo protagonista foi Bacon, fundador da ciência moderna e do método científico; a revolução industrial, provocada pelo avanço do capitalismo e juntamente com o desenvolvimento científico e a revolução política, representada pelo liberalismo e pela democracia. C.f.: SOUZA, Rodrigo Augusto de. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. *Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana*. Ano 2, Nº 1, 2010.

⁹¹ Alguns problemas do empirismo apontados por Dewey: tendência por falsas crenças; incapacidade de lidar com o novo e tendência por gerar inércia mental e dogmatismo. C.f.: SOUZA, Rodrigo Augusto de. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. *Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana*. Ano 2, Nº 1, 2010.

A lógica e as noções de experiência e de problema são fundamentais no pragmatismo, de maneira a relacionar os objetos, logicamente, no processo de construção do conhecimento. Essa conexão entre os objetos permite a aplicabilidade pragmática, visto que conhecer significa identificar a ligação deles com uma utilidade. Entretanto, é importante compreender que essa utilidade, para o pragmatista, está relacionada à experiência humana, atribuindo aplicabilidade do conhecimento à vida, retirando-o do plano metafísico e colocando-o nas práticas do indivíduo.

Nesse contexto, destacando o papel da experimentação pedagógica das classes-piloto baianas, genericamente, como uma proposta que possibilitou articulação entre o concreto e o abstrato, de maneira a conectar os fenômenos às teorias e a entendê-las como possibilidade de explicar fenômenos semelhantes, visto que amplia o grau de generalização de uma teoria, identificamos a importância de abordar os experimentos nos currículos escolares de ciências.

Apesar de ter sua importância reconhecida, historicamente, só a partir do século XX, a inserção dos experimentos nos currículos escolares de ciências da Inglaterra e Estados Unidos consolidou-se. A partir desse momento, essa ideia começou a circular e influenciar, inclusive, os brasileiros que tinham algum contato com essa realidade no exterior e trouxeram essas inovações para serem inseridas no ensino secundário brasileiro. Dentre outros elementos além destes citados acima, nesse período, foram propostos os programas e cursos para repensar e atualizar o ensino das disciplinas científicas.⁹²

Em matemática, especificamente, não foi possível falar em inclusão de experimentos. Por outro lado, no ensino dessa disciplina, atividades didáticas puderam ser utilizadas na apresentação de processos dedutivos, presentes, inclusive, nos livros do SMSG, o que nos remete ao processo de modernização da matemática secundária, que instituiu uma nova perspectiva para ensiná-la, apesar de duras críticas recebidas por infantilizar o estudo de conceitos matemáticos.

Tratando, especificamente, do programa de reforma do *High School* proposto pelo SMSG, traduzido/adaptado para o português, que foi utilizado nas classes-piloto baianas, é possível identificar atividades deste tipo, caracterizando um processo de inovação no ensino de matemática. Em cada volume, apresenta uma

⁹²SILVA, Roberto Ribeiro; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens; TUNES, Elizabeth. *Experimentar sem medo de errar*.

seção específica para levar o estudante a desenvolver o raciocínio (matemático) acerca do tema estudado a partir das seções Conjunto de Problemas e Problemas Variados ao final de cada capítulo.

No primeiro volume direcionado para o ensino colegial, por exemplo, que trabalha, predominantemente, com conceitos de Geometria, esta seção inicia da seguinte forma:

Conjunto de Problemas 1-1

Tente a seguinte experiência. Tome um pedaço de barbante, aproximadamente de 18 centímetros de comprimento, e coloque-o no chão com a forma de alça – com as extremidades livres. A seguir puxe as extremidades do barbante, tornando a alça gradativamente menor, e pare quando você julgar que o laço está do tamanho de sua cintura. Então confronte a precisão de sua imaginação, envolvendo a alça ao redor da sua cintura. Depois de você confrontá-las leia as observações no fim deste conjunto de problemas [...]

Observações sobre o Problema 1. Quase todos fazem uma alça cerca de duas vezes mais extensa do que deveria ser. Você pode conseguir resultados melhores pelo método seguinte. A circunferência de um círculo é igual a π vezes o diâmetro, e π é aproximadamente igual a 3. Portanto o diâmetro é cerca de um terço da circunferência. Se sua cintura medir, por exemplo, 60 centímetros, isto significa que o laço no chão teria um diâmetro cerca de 20 centímetros. Isto parecerá incrivelmente pequeno, mas se você pensasse no problema sem a matemática você agiria de acordo com sua convicção. Este é um dos numerosos casos em que uma aproximação matemática rudimentar de um problema é melhor que um rápido pulo no escuro.⁹³

Através de atividades como estas, o aluno era levado a desenvolver o raciocínio, estabelecendo um processo de reflexão acerca de um determinado tema. Esta proposta de investigação se apresenta em diversos momentos nos livros, como questionamentos iniciais para a aula, durante a resolução de exercícios no decorrer da exposição ou até mesmo na aplicação das provas mensais previamente agendadas. Os referidos livros de matemática de influência do grupo norte-americano, incluindo a coleção do SMSG para o colegial, foram difundidos pelos Centros de Ensino de Ciências, que, na Bahia, era figurado pelo CECIBA.

Em 1966, com o início das classes-piloto do Central, tivemos a matemática envolvida na primeira experiência pedagógica no ensino colegial da Bahia, na qual estava sendo trabalhada uma concepção moderna de matemática, presente também em tais livros e caracterizada por apresentar processos dedutivos de desenvolvimento de conteúdos matemáticos.

⁹³SMSG. Matemática Curso Colegial, Vol. 1, 1964.

Existe uma diferenciação, estabelecida na denominação desse projeto pelos seus organizadores baianos, das chamadas classes experimentais que ocorreram no Brasil, preferencialmente denominadas de classes-piloto na Bahia.

A nossa experiência, como as outras, não apresentou condições para que fosse possível se chegar a conclusões empíricas, ainda que não desvaliosas, “insuscetíveis de ensejar correlações significativas ou resultados estatisticamente significantes que envolvem cotejo com as classes-controle da lei Orgânica”. Justamente por isso, embora seja essa a designação oficial expressa no documento legal que lhes dá validade, preferimos usar o termo de “classe-piloto” na conotação de um “campo” pedagógico que possibilita a utilização de métodos e processos inovadores a exemplo do Ginásio Plano Piloto na Fundação Educacional do Distrito Federal, em 1961.⁹⁴

Nessa iniciativa, as conclusões empíricas seriam obtidas a partir da comparação dos resultados das classes-piloto com aqueles alcançados na classe-controle escolhida para participação no projeto experimental. Dessa forma, o projeto na Bahia apresentou-se, caracteristicamente, como modelo pedagógico a ser seguido, após período de teste, pelas demais turmas do Colégio Central e, conseqüentemente, por toda rede oficial de ensino público na Bahia, caracterizando um processo de construção do conhecimento que torna o valor prático como critério de verdade.

É importante destacar, conforme já mencionado anteriormente, que a modernização da matemática vinha sendo defendida, politicamente, por um grupo de professores no Brasil, como parte de um movimento reformador, apesar de ter sido alvo de críticas. Entretanto, tais críticas tornam-se inconsistentes quando são tomados, por exemplo, os fatores extrínsecos que influenciaram a produção do SMSG.

As críticas à modernização da matemática, enquanto movimento de renovação do currículo escolar, facilmente são estendidas à matemática na perspectiva de um conhecimento científico mais amplo, já que nos dois casos, nem sempre é possível garantir a efetivação da compreensão de seus conceitos, suas abstrações. Daí, ser comum a emergência de problemas inerentes ao processo de ensinar e aprender matemática, seja ela moderna ou não, utilizando estratégias inovadoras ou não. Trata-se de dois processos cognitivos distintos, porém constantes no cérebro humano, que possuem muitos aspectos obscuros.

⁹⁴SANTOS, Leda. Jesuíno dos. (Org.). *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60*.

Houve, portanto, um momento de rejeição do movimento de modernização da matemática com a publicação do livro de Morris Kline, o *Fracasso da Matemática Moderna*, na década de 1970.⁹⁵ Como uma crítica à modernização, pode ser destacada a aplicação do modelo de Piaget ao ensino de matemática, no qual o sujeito era considerado psicológico, cognitivo e os conteúdos eram deixados em segundo plano, caracterizando o saber matemático pela capacidade de estabelecer relações lógicas entre conjuntos.

Essas críticas difundiram-se pelo Brasil e produziram repercussões negativas entre alguns dos professores de matemática quanto aos conteúdos e métodos de ensino implementados. Entretanto, no que se refere ao trabalho desenvolvido nas classes-piloto de matemática na Bahia, essas repercussões não influenciaram substancialmente nas atividades, devido à importância político-acadêmica do grupo de professores envolvidos.

Projeto experimental na Bahia: memória de uma sociedade em renovação

Cultura é memória, pois é a cultura de uma sociedade que fornece os filtros através dos quais os indivíduos que nela vivem podem exercer o seu poder de seleção realizando as escolhas que determinam aquilo que será descartado e aquilo que precisa ser guardado ou retido pela memória porque, sendo operacional, poderá servir como experiência válida ou informação importante para decisões futuras. (LOTMAN apud SIMSON)⁹⁶

Com certa facilidade nos recordarmos de tudo que nos foi ensinado ao longo da vida, mas arquivamos na memória apenas aqueles episódios de nossa trajetória que têm algum significado nesse processo. Nesse sentido, é possível fazer com que a memória exerça uma das suas principais funções, a seletividade, que representa o poder de escolha das lembranças que podem ser preservadas e descartadas, constituindo, a partir daí, as sociedades do esquecimento.

Sendo assim, o processo de seleção da memória refere-se a uma atividade cerebral, automática e involuntária, que não se limita a uma base biológica e não quer dizer mecânica, pois envolve as sensações que determinadas lembranças

⁹⁵SILVA, Maria Célia Leme da. *Movimento da Matemática Moderna – possíveis leituras de uma cronologia*.

⁹⁶SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: Questões para a História da Educação*.

acarretam no indivíduo ou no grupo social, sem considerar juízos de valoração, pois parte do pressuposto que todos os registros da memória podem ser validados em situações posteriores.⁹⁷

Ainda que reconheçamos a seletividade das memórias, o uso de suas fontes, como as entrevistas e depoimentos, contribui bastante não apenas para conseguirmos localizar novas fontes, mas também para a possibilidade de interpretar algumas lacunas presentes nos documentos ditos oficiais. Algumas informações sobre um determinado tema de pesquisa em História não são possíveis de serem encontradas nos documentos arquivados e disponibilizados em centros de memória.⁹⁸ É nesse cenário que se apresentam os depoimentos orais dos personagens que participaram do processo estudado com o intuito de contribuir para a compreensão do episódio como todo.

No que diz respeito às classes experimentais de matemática do Colégio Estadual da Bahia - Central tal aspecto se revela de maneira muito latente, auxiliando a compreender questões em torno da experimentação desenvolvida, que nos encaminham a perceber possibilidades de justificativas para sua interrupção abrupta e inexplicada. Estas justificativas caminham para o aspecto político que perpassa essa e outras iniciativas educacionais ao longo da história do Brasil, apontando para a falta de interesse da camada detentora de poder no país em favorecer o esclarecimento da classe mais popular, o que delega à educação um status político importante.

Além disso, é importante ressaltar que o ato de relembrar em conjunto faz com que a memória seja compartilhada e permite estreitar o relacionamento entre os indivíduos, construído sobre uma base cultural comum, transformando tudo em mercadoria que não possui um valor de negociação na rede⁹⁹ de relacionamento pós-moderno.

Composta por aspectos do passado constituídos por gerações diversas do mesmo grupo social, o trabalho de memória torna-se peça importante para o entendimento de problemas atuais da sociedade, numa abordagem multidisciplinar,

⁹⁷SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento. In: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: Questões para a História da Educação*.

⁹⁸FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. *História Oral*, São Paulo, n. 1, p.19-30, jun. 1998.

⁹⁹Para mais detalhes, consultar MORAES, Márcia. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol. 11, n. 2, p. 321-33, maio/ago. 2004.

tal como em outras novas áreas de conhecimento, exemplificado no trecho do depoimento da Prof^a. Leda a seguir:

Deixe-me dizer o que aconteceu com Matemática: houve absoluta aceitação dos alunos, o que não houve tanto, por exemplo, em Física. Os alunos tinham mais dificuldades na Física... Porém, na Biologia foi total! Biologia foi tão importante que todo colégio aceitou o BSSC, todo... A Matemática não aconteceu isso. Muita dificuldade dos alunos... dos nossos (das classes-piloto) não, mas do colégio em geral, das classes normais do colégio, muita dificuldade... O SMSG não foi muito fácil, porém na nossa experiência foi muito bem... mas, na realidade, vamos dizer assim, numa expressão popular, ele não vingou. Tanto que ele não é ensinado mais, entendeu?¹⁰⁰

É possível identificar o interesse em ressaltar o sucesso a respeito da utilização do material do SMSG na experiência pedagógica, apesar do destaque para as dificuldades de disseminação da metodologia, adotada inicialmente nas classes-piloto, entre as turmas que não participaram do projeto experimental do Colégio Central. Entretanto, como pode ser explicada a substituição, no decorrer da experiência, desse material por outros de autores brasileiros que trabalhavam os conteúdos da modernização da matemática, atribuindo um papel de complementação didática aos livros do SMSG?

A professora Leda Jesuíno dos Santos teve papel importante na trajetória da educação na Bahia, principalmente na década de 1960, quando além de coordenar as classes-piloto do CECIBA no Colégio Central, trazendo já a experiência do trabalho realizado no Colégio de Aplicação e da elaboração do projeto do Colégio Universitário, participou ativamente da implantação da FACED, com a reforma universitária de 1968, que na Bahia, reestruturou sua a Universidade Federal a partir do decreto nº 62.241.¹⁰¹

Nesse outro trecho do seu depoimento, explicitamente, há o interesse em difundir a experiência das classes-piloto com os projetos internacionais como bem-sucedida e de resultados positivos, ainda que estes não tenham sido tão facilmente generalizados.

Então, você ver que foi válido, muito válido. Por que foi válido? Porque se experimentou esses métodos num colégio público da rede estadual de educação, treinando muitos professores dentro de uma realidade operacional e eu testei também toda parte estrutural porque tinha um serviço de orientação, tinha uma coordenação pedagógica, tinha um serviço

¹⁰⁰Transcrição do depoimento da Prof^a. Leda Jesuíno dos Santos, obtido em 28/02/2011.

¹⁰¹Este decreto determinava o desmembramento dos diversos cursos existentes na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, surgindo a Faculdade de Educação para o ensino profissional e a pesquisa aplicada, no ano de 1969, com regimento aprovado em 1970.

social instalado e esses professores eram quase todos ou da universidade ou do estado [...]¹⁰²

Jolândia Serra Vila foi uma das professoras que lecionou matemática nesse projeto experimental e apresenta uma trajetória de vida bastante entusiasmada referente ao trabalho com o ensino de matemática. Isso tanto no nível básico, sendo este por um período menor de sua trajetória profissional, quanto no nível superior, onde ela desenvolveu uma atuação mais duradoura. A preferência pelo ensino superior se evidencia na sua trajetória quando ela interrompe a participação no projeto experimental do CECIBA no Colégio Central para dar continuidade à carreira acadêmica, dedicando-se ao curso de mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1969, numa parceria com o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA).

A saída de Jolândia das classes-piloto permitiu a inserção da professora Vera Lúcia da Conceição Baqueiro de Wasconcellos neste trabalho experimental do CECIBA no Colégio Central, pois ela tinha, assim como Jolândia, o perfil desejado para tal participação, ou seja, desenvolvia, paralelamente, atividades de ensino vinculadas à SEC-BA e à UFBA. Além disso, tinha disponibilidade para atuar nas classes-piloto e encarou a proposta de trabalho no projeto com grande estímulo e encantamento, o que favoreceu o desenrolar de bons resultados.

Foi realmente uma experiência de muito sucesso. Não sei por que a classe-piloto acabou e não virou metodologia e determinação geral, está entendendo? No Colégio da Bahia, pelo menos. Porque, justamente, quando eu fui para o mestrado, Vera ficou dando o 3º ano de colégio e me ligava, me escrevia [...] Aí, Vera me dizia, de vez em quando ligava, até para me dizer que os meninos estavam maravilhosos, que ela estava encantada, que todo mundo ia passar no vestibular [...] Como aconteceu. Aí, depois de 1969, eu voltei em 1971 e não ouvi mais nunca falar em classe-piloto [...]¹⁰³

A professora Vera Lúcia da Conceição Baqueiro Wasconcellos, com muita competência e dedicação ao projeto, inseriu em seu trabalho o sentimento de maternidade com relação aos alunos, cativando-os e envolvendo-os nas atividades de modo a serem conduzidos a uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, nos instrumentos de verificação de aprendizagem, o que, por um lado, dinamizava as aulas, e por outro, estabelecia um bom relacionamento com os estudantes, repercutindo positivamente no

¹⁰²Transcrição do depoimento da Profª Leda Jesuíno dos Santos, obtido em 28/02/2011.

¹⁰³Transcrição do depoimento da Profª Jolândia Serra Vila, obtido em 13/04/2011.

desenvolvimento do trabalho, que era o mais diversificado possível, desde que não interferisse nas metas estabelecidas previamente.

Normalmente, nós fazíamos um planejamento, uma pesquisa de bibliografia, com livros atuais, com técnicas também atuais, a metodologia era variada, ou seja, nós fazíamos aula expositiva com mais espaçamento, porque eram aulas que eles mesmos trabalhavam o conteúdo. Nós orientávamos, naturalmente. Eles tinham, assim, um planejamento do assunto que ia ser trabalhado tal dia e eles buscavam, estudavam o assunto. No início, nós fazíamos um teste para ver o nível de estudo que eles tinham colocado... Esse teste que eu disse que era de 10 a 15 minutos. Às vezes assim: três situações para eles desenvolverem e sugerirem alternativa de comportamento, de saída, de resolução. Ou, então, era um problema para eles resolverem em etapas. Por vezes, era um estudo em grupo e, às vezes, era individualizado. Fazíamos, também, dramatização. A dramatização com muito menos frequência porque a proposta não permitia. Já que nós não queríamos que eles fizessem curso complementar, então procurávamos ocupar todo o horário com conteúdo, contanto que eles também tivessem uma participação.¹⁰⁴

Nesse contexto de renovação de uma sociedade que se constituiu em torno do projeto das classes-piloto, não podemos deixar de apresentar a professora Lycia da Silva Guimarães e sua longa trajetória de envolvimento com o Colégio Estadual da Bahia - Central, iniciada desde seu período estudantil e que se estendeu até sua aposentadoria e o encerramento de sua carreira. Como professora do Colégio Central, atuou na primeira turma do projeto de classes-piloto coordenadas pelo CECIBA, uma proposta que fazia uma série de exigências aos alunos, que, em geral, não eram previamente selecionados.

Esse grupo de alunos apresentou diversos problemas que levariam a não continuidade da proposta, mas com a firmeza da professora Lycia Guimarães, exemplo de profissional que ofereceu uma formação de conscientização para a vida de maneira crítica, estes problemas comportamentais foram revertidos. A partir de trabalhos em grupos, aulas expositivas e outras metodologias das mais variadas, os alunos eram formados e direcionados para o ingresso na Universidade num ritmo de estudo que dispensava a necessidade de cursos complementares. A bibliografia usual do curso colegial era complementada pelos livros do SMSG e as produções do CECIBA para a abordagem, em matemática, das estruturas algébricas, lógica, teoria dos conjuntos e demais temáticas relacionadas à Matemática Moderna.

Confrontando os depoimentos, principalmente dos professores de matemática que se envolveram nesta experimentação pedagógica realizada no Colégio Central e

¹⁰⁴Transcrição do depoimento da Prof^a Vera Lúcia da Conceição Baqueiro Wasconcellos, obtido em 13/06/2011.

coordenada pelo CECIBA, é possível identificar a intenção de cristalização de uma memória coletiva de sucesso dessa experiência, apesar de alguns percalços encontrados no que tange à implantação e ao desenvolvimento do trabalho nas classes-piloto. De acordo com tais depoimentos, esse processo não foi tão homogêneo, visto que foram enfrentados alguns obstáculos correspondentes à apreensão da metodologia adotada nas turmas, porém, de um modo geral, os alunos corresponderam ao trabalho, apresentando bons resultados.

Nas classes-piloto nós introduzimos certa metodologia americana, que era daqueles livros SMSG de Matemática. Uns livros que tinha um conjunto para Matemática, para Física, para Química, umas coleções muito usadas, eu acho, nos Estados Unidos. Então, com esses livros e com a metodologia um pouco diferente das outras turmas, os alunos, que alguns até nem gostavam de Matemática, começaram a adorar Matemática... Eu tive verdadeira surpresa, porque as provas, o mais difícil possível, com raciocínio mais encrencado que eu colocasse, as notas eram excelentes. Não tinha um aluno que não gostasse de Matemática. Uns poucos das classes-piloto, que não estavam muito adaptados a essa metodologia de Matemática, de Desenho, de Física, que era mais ou menos semelhante, de Química, se transferiram, deixaram as classes-piloto. Então, no segundo ano o número já foi um pouco menor, está entendendo? Eu acho que justamente devido a esse trabalho do aluno que participava muito. Então, aquele aluno mais tímido, que gostava menos de estudar, foi deixando a classe-piloto, mas não foram muitos, não. Coisa de cinco ou seis em cada turma [...]¹⁰⁵

É interessante perceber que o problema da evasão dos alunos das classes-piloto, abandonando a participação na experiência pedagógica desenvolvida no Colégio Estadual da Bahia - Central é atribuído a dificuldades de adaptação, por parte do aluno e nunca do professor, às mudanças propostas pelos novos métodos e estratégias de ensino utilizadas durante o desenvolvimento do trabalho experimental, o que explicita a qualidade na preparação recebida pelos professores para a realização do projeto.

Vale reiterar que o Colégio Central era loco de um movimento estudantil muito forte na década de 1960, que comandou a greve de estudantes e os protestos em 1966, ano de início desta proposta de renovação do ensino secundário baiano. Entretanto, apesar da greve dos estudantes secundaristas do Colégio Central e das ameaças, as aulas das classes-piloto não foram interrompidas e transferiram-se para o Colégio de Aplicação da UFBA sob muitos cuidados relacionados à discricção na realização das atividades, o que deveria evitar problemas com os grevistas aos estudantes das classes-piloto.

¹⁰⁵Transcrição do depoimento da Prof^a Jolândia Serra Vila, obtido em 13/04/2011.

É importante esclarecer um aspecto interessante a respeito do impacto das classes-piloto na sociedade: uma melhor fundamentação matemática através da melhoria do ensino produziu uma elevação correspondente ao ingresso da classe média na Universidade. Entretanto, esse não era um objetivo definido pelos órgãos de ensino, inicialmente, mas sim, foi forjado a partir da prática escolar desenvolvida pelos professores.

Esta renovação do ensino a ser disseminado em toda rede pública baiana demandava também transformações metodológicas. Sendo assim, a revolucionária inovação na metodologia empregada nas classes-piloto de matemática utilizava aulas expositivas, estudo dirigido, além de trabalhos dos alunos em classe, como listas de exercícios, debates e exposições orais e escritas de alguns assuntos, o que pretendia tornar os alunos mais motivados para aprender matemática e melhor preparados para o Vestibular, permitindo o ingresso na Universidade a alunos de classe média baixa, que conseqüentemente, representava uma possibilidade de ascensão social.

Por fim, destaca-se que a memória funciona através de associações livres entre as vivências e fatos do passado. Necessitamos, por exemplo, da psicologia e das ciências biológicas para compreender esse funcionamento da memória, além da semiótica, que desvendam os signos da cultura, e da política e da filosofia. A memória como instituição, realiza a produção racional e organizada de uma memória perdida, contrapondo-se com a ideia de ser mero depósito de uma memória vivida, apenas existente nos grupos sociais que apresentam intensa vivência coletiva e forte identidade cultural, ou seja, uma história¹⁰⁶.

Como compensação pelas perdas dessa estruturação histórica, torna-se indispensável não nos voltarmos para os vestígios ou documentos isolados, ainda que sejam extremamente relevantes no trabalho historiográfico, mas elaborarmos conjuntos documentais que nos permitam captar a intencionalidade e o simbolismo do corpo social ao registrar seu passado, contribuindo para a construção da identidade desse corpo social, ao fornece-lhe conjuntos documentais racional e tecnicamente tratados e realizando uma boa divulgação desse material que tais instituições poderão atuar como guardiãs da memória.

¹⁰⁶RIOS, Diogo Franco. *Memória e História da Matemática no Brasil: a saída de Leopoldo Nachbin do IMPA*.

O método da experiência: uma proposta de Matemática Moderna

A experiência piloto iniciou, de maneira discreta, em 1966, com apenas uma sala de aula, a classe H, caracterizada como parcialmente integrada por trabalhar com as novas metodologias em apenas quatro disciplinas das ciências naturais e exatas, quais sejam, Biologia (BSSC), Física (PSSC), Matemática (Matemática Moderna) e Química (CBA). Com a superação das dificuldades iniciais, em 1967, foi dada continuidade ao projeto inovador, que se estabeleceu no Colégio Estadual da Bahia - Central de acordo com a distribuição abaixo.

ESPECIFICAÇÃO	COLÉGIO	Nº DE CLASSES	SÉRIE	MÉTODOS	ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA
Integração Total	C. Central da Bahia	1	2ª	Novos em todas as matérias	Sim
		2	1ª		Sim
Integração Parcial	C. Central da Bahia	1	1ª	Novos em algumas matérias	Sim
Classe Comum	C. Central da Bahia	1	1ª	Tradicionalis	Não

OBSERVAÇÕES:

Necessário conseguir que as classes comuns possam estar abertas às observações gerais do CECIBA.

Observação, para efeito de comparação, em classe comum do Colégio Central da Bahia, da 1ª série, com métodos tradicionais, sem assistência pedagógica.

FONTE: Cadernos IAT, nº 5, Salvador, dez/1989, p. 155.

Figura 1: Detalhes quanto ao método das turmas que iniciaram o projeto piloto no Colégio Estadual da Bahia - Central

No que se refere à matemática, especificamente, foram adotados os livros e métodos de ensino difundidos pelo Movimento da Matemática Moderna e apropriados pelos professores de matemática baianos inseridos no projeto das classes-piloto.

Em fevereiro de 1967, fui como professora do Colégio Estadual da Bahia (Central) e do Instituto de Matemática e Física da UFBA, convidada a participar do trabalho que o CECIBA e a Secretaria de Educação do Estado fariam no Ensino Secundário Modernizado, através das chamadas Classes-piloto experimentais [...]

Iniciei meus trabalhos didáticos, utilizando como livro-texto a coleção S.M.S.G. (Matemática I, II, III). Além deste, acompanhávamos a bibliografia usual do Colégio: Curso de Matemática, de Scipione de Piero Netto; Matemática Colegial, de Ary Quintella; Curso Colegial Moderno, de Luís

Mauro Rocha, além de algumas apostilas por mim escritas, para complementar a bibliografia, em assuntos nela pouco estudados.¹⁰⁷

Essa necessidade de utilização de outras produções com propostas de modernização do ensino de matemática no decorrer do projeto surgiu a partir da realidade do ensino identificada nos alunos das classes-piloto a fim de produzir uma melhor adaptação ao processo de inovação, o que colocou, na prática, os livros do SMSG numa posição secundária de material de apoio didático. Apesar disso, não se pode negar a influência marcante dos livros do SMSG para as classes-piloto, registrada nas principais fontes localizadas sobre este projeto experimental.

É importante destacar também que, em matemática, já estava sendo realizado um trabalho em estágio bem desenvolvido para as séries iniciais do ensino secundário na Bahia, fruto do processo de modernização do ensino de matemática que se estendia pelo país na década de 1960. Entretanto, para as séries finais do ensino secundário, esta iniciativa foi pioneira e exigia alguns aspectos, impostos legalmente, tais como:

[...] condições de aprovação – adotadas as fixadas pelo Colégio; atividades complementares – organizadas sob os critérios da Orientação Educacional do Colégio; aferição final – ainda não determinada; currículo e horário – organizados pelo Colégio, com pequenas alterações propostas pelo primeiro Coordenador, Prof. Pedro Sarno; seleção de alunos – sem nenhum processo específico, sendo a classe constituída pela sistemática rotineira do Colégio; organização do corpo docente – elaborada pela direção do Colégio e pelo referido Coordenador.¹⁰⁸

Os primeiros resultados da referida experiência deveriam ser apresentados no IV Encontro dos Centros de Ensino de Ciências, em Belo Horizonte, o que preocupava o então diretor do CECIBA, Antonio Celso Spínola, pois, inicialmente, havia a possibilidade de interrupção da experiência devido a não aceitação da proposta pelos alunos, já que a turma de 1966 apresentava, inicialmente, segundo a Prof^a Leda Jesuíno, um perfil de alta rotatividade, de resistência, de não colaboração, o que comprometia a pontualidade, a assiduidade e a metodologia do trabalho¹⁰⁹.

¹⁰⁷ SANTOS, Leda Jesuíno dos. (Org.). *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60*.

¹⁰⁸ SANTOS, Leda Jesuíno dos. (Org.). *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60*.

¹⁰⁹ SANTOS, Leda Jesuíno dos. (Org.). *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60*.

Eu acho também que a adaptação desses alunos a uma metodologia inteiramente nova, altamente revolucionária, se deu com acompanhamento psico-pedagógico, porque não é de uma hora para outra que um aluno deixa de ouvir, tomar apontamentos passivamente a atuar com *kits* próprios como o de Biologia e de Física, onde ele tinha de fazer, a técnica do fazer, do aprender fazendo, *by doing*. Então, isso foi diferente [...] ¹¹⁰

Em matemática, conforme já mencionado anteriormente, essa renovação para o ensino colegial de influência norte-americana se apresentou com a utilização das produções do SMSG, traduzidos para o português pelo IB ECC, que propunham uma nova abordagem de conteúdos modernos de matemática, ou seja, um currículo para os anos finais do secundário, com conhecimentos fundamentais a serem aplicados à formação do cidadão de acordo com as exigências da sociedade na época.

Matemática... a professora Martha designou... designou não, ela me orientou no sentido de que ela preferia que fossem determinados professores, que estavam mais próximos dela e que tinham mais desenvoltura no método de Matemática: o SMSG. E aí, foi (escolhida) a professora Jolândia. Teve outra professora também, mas eu tenho mais contato e mais possibilidade de falar com Jolândia porque foi ela que escreveu o texto aqui (referindo-se a publicação do IAT) sobre Matemática. ¹¹¹

Em poucas palavras, a coleção era composta de três volumes, cada uma correspondente a uma série do ensino colegial, construídos a partir da compilação de volumes da proposta de modernização do ensino norte-americano. Entretanto, apesar de haver três volumes em língua portuguesa, os fascículos não chegavam, facilmente, aos professores e alunos da rede oficial de ensino na Bahia, o que restringia sua utilização durante o desenvolvimento do trabalho nas classes-piloto. Além disso, essa renovação precisava combinar com a situação de aprendizagem dos alunos, de acordo com a perspectiva de liberdade e autonomia dos professores, orientada pelo CECIBA.

Edição Brasileira		
<i>Volume 1</i>	<i>Volume 2</i>	<i>Volume 3</i>
Geometry - Part I	Intermediate Mathematics - Part I	Introduction to Matrix Algebra
Geometry - Part II	Intermediate Mathematics - Part II	Elementary Functions

Quadro 2: Série *Mathematics for High School* distribuída por volumes

¹¹⁰Transcrição do depoimento da Prof^a Leda Jesuíno dos Santos, obtido em 28/02/11.

¹¹¹Transcrição do depoimento da Prof^a Leda Jesuíno dos Santos, obtido em 28/02/11.

A coleção inicia com estudo da Geometria Plana no volume 1 e parte do pressuposto de que o estudante do curso ginásial não teria amadurecimento suficiente para compreender alguns de seus conceitos. Além disso, começar com estudos no campo da geometria significava dar um tratamento mais detalhado a conceitos importantes, desprezados no curso ginásial. A seguir, é apresentada a Geometria no Espaço, a Geometria Analítica, seguido das Funções Quadráticas, que se encerra com o estudo das seções sobre Cônicas.

A orientação dada ao ensino de Geometria do SMSG é reunir a Geometria à Álgebra sempre que houver uma oportunidade para tanto pois o conhecimento em um destes dois campos contribuirá naturalmente para a compreensão do outro [...] Esta edição que ora colocamos nas mãos de educadores e estudantes é mais uma tentativa de difundir entre nós o uso da chamada Matemática Moderna.¹¹²

No volume 2, sob o ponto de vista geométrico, é proposto o estudo dos logaritmos e dos expoentes. Em seguida, introduz-se a trigonometria, posteriormente apresentando os Números Complexos, as Séries e Sucessões com ênfase nas Progressões. Por último, o espaço é dedicado à Análise Combinatória, condicionando o avanço na complexidade dos conteúdos ao desenvolvimento cognitivo dos alunos em cada série.

O capítulo de Cálculo Combinatório que tradicionalmente abria o programa do segundo ano colegial, foi deixado para o fim porque, acreditamos nós, o tipo de raciocínio requer maior amadurecimento por parte dos alunos por parte dos alunos que os capítulos anteriores.¹¹³

Por fim, no volume 3, é desenvolvido o estudo das matrizes e suas aplicações, devido ao seu significado nas mais diversas áreas da matemática. A seguir, é feita a representação geométrica dos números complexos, acompanhada do estudo de suas funções a partir de uma orientação diferente da comumente estudada. Finalmente, a proposta de estudo para o curso colegial se encerra com as Funções Derivadas, integradas ao estudo das funções, ressaltando, mais uma vez, seu caráter geométrico.

Desaparece assim, a nosso ver, um dos aspectos negativos no estudo das derivadas, qual seja o de fazer o aluno “derivar” expressões complicadíssimas sem entender seu significado, reduzindo assim o estudo das derivadas a simples algebrismo. É ressaltado também o valor do

¹¹²Prefácio da Edição Brasileira do livro do SMSG para o Curso Colegial (volume1).

¹¹³Prefácio da Edição Brasileira do livro do SMSG para o Curso Colegial (volume2).

método iterativo de Newton para aproximação dos zeros de uma função polinômica, tendo em vista uma possível utilização dos computadores.¹¹⁴

Dessa forma, o MMM pretendia simplificar o estudo da matemática, partindo do ponto de vista estrutural, e por outro lado, torná-lo mais eficiente em aplicações técnicas. Entretanto, os próprios princípios utilizados em defesa da modernização da matemática foram responsáveis por críticas dirigidas aos novos métodos propostos para o estudo da matemática, principalmente no que se refere ao rigor característico do MMM.

De um modo geral, estudos mostram que os livros didáticos exercem funções diferentes, que variam de acordo com o ambiente sociocultural, a época, a disciplina, o nível de ensino, os métodos e as formas de utilização.¹¹⁵ Sendo assim, durante muito tempo, os manuais escolares de disciplinas científicas chamaram a atenção devido a informações que não se relacionavam à disciplina especificamente, mas diziam respeito à finalidade do ensino, aos conteúdos e aos métodos, apontando questões no âmbito epistemológico e didático.

Nesse sentido, tornam-se pertinentes reflexões acerca do papel atribuído aos livros do SMSG na experiência das classes-piloto no Central, visto que apresentaram um discurso matemático impregnado de elementos característicos do processo de renovação do ensino de matemática proposto, principalmente, nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Por exemplo, axiomatização, generalização, abstração, maior rigor lógico, precisão da linguagem, apesar do uso de expressões contextualizadas, método dedutivo e a forte influência estruturalista.¹¹⁶

Portanto, conforme acontece em outras abordagens sobre livros didáticos, a respeito da inserção dos livros do SMSG no trabalho desenvolvido com as classes-

¹¹⁴Prefácio da Edição Brasileira do livro do SMSG para o Curso Colegial (volume3).

¹¹⁵São elas: função referencial, que representa a fiel tradução do programa ou uma interpretação dele como um suporte privilegiado dos conteúdos; função instrumental, favorecendo a aquisição de competências disciplinares segundo o contexto; função ideológica e cultural, identificado como um vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, ou seja, desempenhando um papel político e, por fim, função documental, oferecendo conjunto textual e icônicos cuja confrontação pode desenvolver a criticidade, autonomia do aluno, supondo formação elevada dos professores. Ver CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

¹¹⁶A corrente estruturalista tem estreita aproximação com a fundamentação da modernização do ensino defendida na década de 1960, principalmente no que se refere à influência dos trabalhos do grupo Bourbaki, visto que a proposta de modernização do ensino de matemática baseava-se no conceito de estrutura, que se forma a partir de elementos subordinados a leis que caracterizam um sistema, estabelecendo uma correspondência entre as estruturas do pensamento e as estruturas matemáticas (algébricas, topológicas e de ordem). Consultar NOVAES, Bárbara Winiasrki Diesel; PINTO, Neuza Bertoni; FRANÇA; Iara da Silva. *Estruturalismo e Matemática Moderna: dilemas e implicações para o ensino*.

piloto do Colégio Central como uma caracterização de inovação metodológica fica evidente que as particularidades de cada nação, ou seja, suas características geográficas e culturais exercem influência no modo de produção, apropriação e utilização do livro didático, não sendo possível fazer reflexões mais detalhadas devido à restrição do material produzido sobre essa temática.

Capítulo 3 - O ensino de matemática em tempos de militância

Quem quiser compreender um texto deve estar pronto a deixar que ele lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência educada hermeneuticamente deve ser preliminarmente sensível à alteridade do texto. Essa sensibilidade não pressupõe 'neutralidade' objetiva nem esquecimento de si mesmo, mas implica numa precisa tomada de consciência das próprias pressuposições e dos próprios pré-juízos [...] (HANS-GEORG GADAMER)¹¹⁷

Na construção de uma historiografia acerca de um determinado tema é possível considerar as mudanças proporcionadas pelo trabalho com as fontes no decorrer do processo. Dessa forma, o projeto inicial vai se corrigindo ao passo que o objeto vai sendo esclarecido, o que torna o papel do intérprete fundamental para a compreensão de um texto específico, que tende a se arriscar numa interpretação a partir destas pré-concepções para alcançar a compreensão do homem, da linguagem e da natureza, estabelecendo relações com o mundo a partir de um determinado contexto histórico ou cultural.

Assim, evidenciamos a necessidade de inserir uma rápida abordagem sobre alguns aspectos importantes no que tange o desenvolvimento de Ciência e da Tecnologia (C&T) no Brasil. Acompanhando esse desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil no decorrer dos anos, é possível identificar uma articulação com a conjuntura social, econômica, política e cultural da época. Poucos conhecem no país a obra e a importância de pesquisadores, a história de luta desses pioneiros e de muitos outros pesquisadores empenhados em implantar a ciência e a tecnologia no Brasil, no cumprimento do desafio de tornar a pesquisa científica e tecnológica parte da nossa cultura.

Durante o processo de industrialização no Brasil, segundo Motoyama, não houve grande interesse de se promover a investigação científica e tecnológica no país, já que se efetivou dentro da perspectiva que predominava entre a classe dominante e o Estado, de que C&T não era para países como o Brasil e sim para países estrangeiros, principalmente para os do norte do globo, que foram “abençoados pelo pensamento científico e pela habilidade tecnológica”.¹¹⁸ Dessa forma, a atividade industrial penetrou o Brasil, caracterizando-se por ser pouco

¹¹⁷GADAMER, Hans-Georg. Problemas Epistemológicos das Ciências Humanas. In: FRUCHON, Pierre. (org.) *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

¹¹⁸MOTOYAMA, Shozo. (Org.). *Prelúdio para uma história: ciência e tecnologia no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2004.

sofisticada e sem controle de qualidade, baseada na importação de tecnologia e de técnicos estrangeiros para fins imediatos.

Por outra perspectiva¹¹⁹, defendemos que o processo de industrialização, no Brasil, acabou influenciando na concretização dos debates pela modernização, participando desse processo de regionalização conduzido pelas aspirações norte-americanas. Ou seja, as tentativas de modernização do ensino de ciências e matemática podem ser relacionadas às repercussões da industrialização brasileira na sociedade.

Diante disso, temos a inserção da matemática numa rede científica de discussões motivada pelas disputas internacionais, quando se evidencia o início de um interesse maior pelas ciências, o que justifica a vinda do matemático George David Birkhoff para alguns países da América Latina em 1942.¹²⁰ Como um dos reflexos desta visita, destacamos o estreitamento da relação entre matemáticos brasileiros e estrangeiros entre os anos de 1950 e 1960 que pode ser identificada, por exemplo, pela comunicação estabelecida entre eles, num intenso fluxo de correspondências mantido com Omar Catunda na Bahia.¹²¹

Com o intuito de potencializar o desenvolvimento do Brasil durante o regime de governos militares¹²² no país é que se começa a investir nos grandes projetos, nas pesquisas científicas e tecnológicas, pesquisa em microeletrônica e telecomunicações, pesquisa agropecuária, no programa espacial brasileiro, na

¹¹⁹DIAS, André Luís Mattedi. O movimento da matemática moderna: uma rede internacional científica-pedagógica no período da Guerra Fria.

¹²⁰ORTIZ, E. L. La política interamericana de Roosevelt: George D. Birkhoff y la inclusión de América Latina en las redes matemáticas internacionales (Parte I). *Saber y tiempo*. Buenos Aires, v. 4, n. 15, 2003; RIOS, D. F. *Memória e História da Matemática no Brasil: a saída de Leopoldo Nachbin do IMPA*. Salvador, 2008. 143p. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008.

¹²¹Omar Catunda (1906-1986) passou a se dedicar ao projeto de modernização do ensino de Matemática iniciado, na Bahia, por Martha Dantas, assumindo a direção do Instituto de Matemática e Física da antiga Universidade da Bahia (IMF-UBA) de 1963 a 1968, após deixar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP). Nesse período, houve uma intensa correspondência entre ele, ex-alunos e colegas matemáticos brasileiros e estrangeiros. Esse material foi localizado durante pesquisa de doutorado (DIAS, André Luís Mattedi. *Engenheiros, mulheres, matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968)*) e organizado a partir de um trabalho de iniciação científica (PINHEIRO, Mariana Moraes Lôbo. *Organização do acervo de correspondências de Omar Catunda*).

¹²²O novo Estado estabelecido em 1964 se constituiu a partir do bloco de poder financeiro-industrial multinacional e associado, em paralelo ao bloco de poder vigente. Ao passo que os interesses multinacionais e associados cresceram rapidamente, um novo cenário sociopolítico se configurou na economia e política brasileira, formando um conjunto civil e militar modernizante responsável pelos assuntos relacionados ao bloco econômico multinacional e associado, que também recebeu apoio de seus próprios governos. Mais detalhes, consultar DREIFUSS, René Armand. 1964: a conquista do Estado. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

infraestrutura das universidades, dentre outros, favorecendo as transformações de caráter técnico-científico nacional. Este processo nos remete, curiosa e imediatamente, ao período da Ditadura Militar no Brasil, que circunscreve a realização das classes-piloto na Bahia, evidenciando reflexos diretos no campo educacional em seus diversos níveis de ensino.

Classes-piloto: o que ficou dessa experiência na educação baiana?

De um modo geral, a formação do professor na década de 1960, principalmente na sua segunda metade, foi relegada pelos governantes, na época, os militares. O sistema foi responsabilizado por afastar o profissional de sua realidade após o término de sua graduação, pois durante os cursos de formação havia preocupação maior com a produção de conhecimentos científicos com prejuízos na formação pedagógica do professor¹²³.

Este foi, certamente, um fator que nos levou a considerar que a experiência com classes-piloto na Bahia representou um diferencial no processo educativo do estado, visto que implementou um modelo de ensino fundamentado na capacitação dos professores para habilitá-los a trabalhar com os novos métodos, dentre eles, os influenciados pela proposta de reforma do ensino (*High School*) dos Estados Unidos, tratando-se, efetivamente, de uma primeira experimentação de fundo pedagógico para o ensino colegial realizada na Bahia.

Então, foi o seguinte: antes de eu entrar diretamente para trabalhar no CECIBA, a Universidade estava projetando fazer o Colégio Universitário. Então, eu enviei, eu coordenei esse projeto. E aí eu enviei para São Paulo vários professores para se atualizarem nos vários métodos de Ciências, no BSSC de Biologia, no PSSC de Física, no Chem Study, em Química e a Matemática foi mais trabalhada aqui porque havia uma grande professora chamada Martha Dantas que estava trabalhando num projeto experimental de Matemática Moderna. Então, como o Colégio Universitário não foi estruturado por questões políticas, todo esse material e todo esse pessoal altamente treinado foi para as classes experimentais. E essa classe experimental funcionou no Colégio Central, que era um dos grandes colégios da Secretaria de Educação da rede pública do estado.¹²⁴

¹²³ASSIS, Luís André Oliveira de. Rupturas e permanências na História da Educação Brasileira: do regime militar À LDB/96. *Praxis: Revista Eletrônica de História e Educação*, n. 4, 2006.

¹²⁴Transcrição do depoimento da Prof^a Leda Jesuíno dos Santos obtido em 28/02/11.

A finalização de um projeto tão bem estruturado chama a atenção, visto que havia princípios definidos e uma filosofia educacional bastante clara, de influência norte-americana, sendo considerado, pelos professores e alunos integrantes, um projeto de êxito e muito valioso, apesar de não ter sido generalizado para toda rede pública de ensino do estado, conforme era pretendido, inicialmente, por seus coordenadores.

O saldo positivo da experiência está presente, principalmente, na experimentação dos referidos métodos num colégio público da rede estadual de educação, com professores vinculados à Universidade ou ao Estado, na qual foram treinados com base na realidade operacional do projeto. Além disso, considerou a realidade estrutural, já que apresentava serviço de orientação através da coordenação pedagógica e do serviço social.

Um dos grandes destaques desta experimentação pedagógica se refere à participação expressiva de seus estudantes nas Feiras de Ciências, atividade promovida pelo CECIBA em escolas públicas e particulares de Salvador, que se desdobrou em prêmios concedidos aos alunos das classes-piloto devido a trabalhos honrosos e cheios de motivação que divulgavam, através dos meios de comunicação, as repercussões dessas inovações no ensino realizadas na Bahia.

Outro aspecto valioso da experiência refere-se ao sucesso de aprovação dos alunos nas mais diversas carreiras escolhidas. Em geral, os alunos conseguiram a aprovação nos exames vestibulares que os permitia ingressar na Universidade e, uma parte desse mérito, é atribuída à elevação da qualidade do ensino devido às classes-piloto desenvolvidas no Colégio Central, o que dispensava a necessidade participação dos alunos em cursinhos extras, conforme apresentado no trecho do depoimento a seguir:

Não houve nenhum preparatório; foi o próprio curso, dado durante três anos, que nos preparou, vamos dizer assim, para o vestibular e para vida profissional. Fizemos o 1º vestibular, passamos, passei em Física, estudei durante um ano no Instituto, porém senti que Física ainda não era o que eu procurava. Voltei a fazer outro vestibular sem participar de cursinho preparatório nenhum, somente com o ensino que eu tinha recebido no Colégio Estadual da Bahia [...] Fiz então vestibular para Administração de Empresas, passei e me formei em Administração de Empresas [...] Posteriormente, fiz outro vestibular, para Ciências Contábeis, passei também sem cursinho nenhum, graças ainda àquela preparação que nós tivemos [...] E sinto, sinceramente, que o Governo, a Universidade, quem quer que seja, não tenha se interessado por essa experiência [...] Se o Colégio da Bahia tivesse seguido essa experiência, essa modernização e

mudança que foi proposta, nós teríamos um ensino bem diferente do que hoje é dado [...]¹²⁵

Ainda sobre a experimentação pedagógica realizado no Central, analisando as cadernetas dos professores de matemática, foi possível identificar o registro de alguns conteúdos que convergiam para a proposta moderna de seu ensino. Esses conteúdos, quando comparados com aqueles registrados nas cadernetas das turmas que não participaram da experiência piloto, apresentaram certa aproximação do ponto de vista da escolha de temas a serem enfatizados em estudo. Isso nos reportou a ideia de que, de fato, a proposta das classes-piloto representou um momento de inovação no ensino de matemática, influenciando, inclusive, a atuação dos professores que não estavam inseridos neste projeto experimental.

É importante registrar que o processo de renovação do ensino de matemática ao qual nos referimos aqui diz respeito, principalmente, a uma combinação de inovações quanto ao conteúdo e às metodologias de ensino adotadas, o que foi identificado nos registros sobre a experimentação pedagógica realizada no Colégio Central.

Entretanto, apesar de ter levado pouco tempo e da interrupção das classes-piloto, o processo de modernização do ensino de Ciências e Matemática foi apropriado, de um modo geral, entre os professores, sendo possível identificar a permanência de resquícios da proposta inovadora para o ensino colegial em várias cadernetas de matemática. Esses indícios foram localizados a partir da comparação dos registros predominantes de aulas antes, durante e após o período da realização da experiência piloto.

Com esta análise, identificou-se também que a estruturação do bloco de conteúdos a serem estudados em cada série do ensino colegial foi feita de maneira bastante aleatória nos períodos anterior e posterior às classes-piloto, que selecionou os conteúdos de modo mais organizado durante a experimentação, apresentando as inovações para os currículos de cada série, sem perder de vista a programação estabelecida pelo Colégio Central.

¹²⁵Transcrição de trecho do depoimento de César Jambeiro, ex-aluno da primeira classe-piloto do Colégio Estadual da Bahia. C.f.: SANTOS, Leda Jesuíno dos. Classes-piloto do Colégio Central da Bahia; uma vivência pedagógica dos anos 60. *Cadernos IAT*, nº 5, Salvador, dez/1989, p.135.

	Antes	Durante	Após
1º Ano	Noções de Trigonometria; Progressões; Logaritmos; Equações Exponenciais; Estudo dos triângulos	Introdução à Lógica Simbólica; Introdução à Teoria dos Conjuntos; Função; Introdução à Trigonometria; Progressão; Introdução ao estudo dos Logaritmos; Introdução às superfícies; Transformações Geométricas	Função e seus elementos; Logaritmos; Introdução à Trigonometria
2º Ano	Análise Combinatória; Binômio de Newton; Determinantes; Introdução à Geometria; Estudo das superfícies sólidas e volumes	Introdução à Lógica, Progressões; Logaritmos; Introdução à Geometria; Transformações Geométricas	Função; Introdução à Geometria Analítica, Sequência e Progressões; Logaritmos; Números Complexos; Análise Combinatória
3º Ano	Geometria Plana; Função; Limite de funções algébricas; Derivadas; Números Complexos; Polinômios	Sólidos Geométricos; Função; Conjunto dos Complexos; Polinômios; Geometria Analítica; Matrizes e determinantes; Introdução à Análise Combinatória; Estruturas Algébricas	Sólidos Geométricos; Análise Combinatória; Matrizes; Determinantes; Números Complexos; Geometria Analítica

Quadro 3: Conteúdos matemáticos mais frequentes antes, durante e depois da experimentação

Esta consideração evidencia outro aspecto acerca das classes-piloto mencionado anteriormente: o programa de matemática desenvolvido nas classes-piloto não corresponde literalmente à proposta de conteúdos matemáticos presente nos livros do SMSG. Ou seja, apesar da forte influência norte-americana, houve certa autonomia dos professores para fazer adaptações no currículo de matemática desenvolvido nas classes-piloto.

Em se tratando dos conteúdos abordados, é possível perceber, na lista do período da experiência, aqueles que caracterizam o movimento de modernização do ensino dessa disciplina escolar na década de 1960. Vale destacar, portanto, que esse episódio na educação baiana é mais um indício da inserção deste estado nesse processo de amplitude internacional que atingiu o Brasil a partir, principalmente, dos intercâmbios de professores que tiveram contato com esta perspectiva de ensino no exterior. E, mais internamente, a partir dos primeiros eventos¹²⁶ que discutiram a temática do ensino de matemática realizados neste

¹²⁶PINHEIRO, Mariana Moraes Lôbo. *Omar Catunda, Leopoldo Nachbin e Marshall Stone e os primeiros eventos científicos profissionais da Educação Matemática no Brasil.*

período no país, o que lhes permitiram trocar informações, materiais e experiências acerca das inovações propostas para o ensino secundário de matemática.

A explicação principal para o término desta experiência, difundida entre os integrantes deste projeto, está relacionada, conforme mencionado anteriormente, dentre outras razões, à criação da FACED como consequência da reforma universitária, que reestruturou as universidades do país, inclusive a UFBA, tendo seus antigos órgãos anexos de formação de professores, por exemplo, os Centros de Ensino de Ciências, incorporados às Faculdades de Educação.

No caso da Bahia, com a integração do CECIBA à FACED, passou a ser denominado de Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática, o PROTAP, um Programa de Extensão da FACED - UFBA, situado dentro do Departamento de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Experimentais e Matemática.

Não houve um fim, houve uma integração. Eu fui dirigir a Faculdade de Educação, então não tinha sentido eu ter um Departamento de Metodologia do Ensino de Ciências e ter um CECIBA. Era duplicação de meios para fins idênticos e uma coisa que a lei da reforma da Universidade falava era não deve haver duplicação de meios para fins idênticos. Então, não tinha razão de ser. Todos os professores vieram para cá, integrar um Departamento de Ciências Exatas da Faculdade de Educação.¹²⁷

De maneira geral, o PROTAP deveria assumir e desenvolver os projetos e atividades oriundas do CECIBA. De fato, isso não aconteceu integralmente, visto que a experimentação pedagógica do Colégio Central, que estava em andamento na época, é um exemplo daqueles que foram abandonados devido ao surgimento de outros interesses, pessoais ou profissionais, do grupo de professores envolvidos no projeto do Colégio Central. Naquele momento, no âmbito da matemática especificamente, as discussões, entre os professores, giravam em torno do fracasso ou não do Movimento da Matemática Moderna, abordagem que fora implementada no currículo das classes-piloto de Matemática do Colégio Central como parte de um processo mais amplo de renovação do ensino.

E permitida uma extrapolação temporal aos tempos atuais, podemos conjecturar que a resolução dos problemas inerentes ao processo de educar, matematicamente, o estudante é que tem se renovado, visto que respeitadas as adequações temporais, alguns deles podem ser encontrados ainda hoje nas salas

¹²⁷Transcrição do depoimento da Prof^a Leda Jesuíno dos Santos obtido em 28/02/11.

de aula em novas abordagens, sendo exigidas novas tentativas dos atuais agentes envolvidos no contexto escolar.

Possíveis comparações entre aspectos da experiência

Sem pretensão de realizar um estudo comparativo mais aprofundado, num primeiro momento, podemos estabelecer comparações acerca da experiência das classes-piloto na Bahia dentro dela mesma, ou seja, tentar identificar os pontos de equivalência existentes entre as turmas piloto e as classes que não participaram do projeto inovador, denominadas classes comuns ou regulares do Colégio Estadual da Bahia - Central.

De início, destacaremos o papel da SUDENE¹²⁸, que forneceu apoio financeiro aos dois centros nordestinos, o CECINE e o CECIBA. Entretanto, o CECIBA enfrentou dificuldade financeira, já que os recursos só foram concedidos com o convênio firmado entre a SUDENE, a UFBA e o CECIBA em 1967, visto que estava previsto para a região Nordeste do país apenas o CECINE, fazendo com que o centro baiano enfrentasse dificuldades financeiras no início dos trabalhos.¹²⁹

De um modo geral, as repercussões do ensino realizado nas classes-piloto eram mais latentes diante do alto índice de aprovação dos alunos oriundos do projeto coordenado pelo CECIBA na Bahia que, inclusive, prestaram vestibular em universidades públicas. Como a carga horária de aulas de matemática, por exemplo, era um pouco mais extensa, ou seja, havia mais possibilidade de inovar metodologicamente, efetuando um acompanhamento individual mais direcionado aos alunos, o que, do ponto de vista pedagógico, representava um avanço por

¹²⁸Devido às grandes secas de 1952 e 1958, o governo federal criou uma instituição capaz de coordenar as ações globais para o desenvolvimento da região Nordeste em 1959, a SUDENE, com o objetivo de combater um grande problema dessa região do país na época: a seca. Para isso, era preciso desenvolver a industrialização na região e resolver os seus problemas agrícolas. C.f.: CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA - CPDOC/FGV. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/Sudene>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

¹²⁹Apesar de possuir autonomia administrativa, o CECIBA se mantinha em atividade com os recursos provenientes dos órgãos que o constituíam, das agências de fomento e do lucro da comercialização dos seus produtos, principalmente seus livros. Mais detalhes, conferir em FREIRE, Inês Angélica Andrade. *Ensino de Matemática: iniciativas inovadoras no Centro de Ensino Ciências da Bahia (1965-1969)*.

permitir identificar e sanar dificuldades particulares no ritmo de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto a ser considerado dessa experimentação pedagógica ocorrida na Bahia é o fato de que nas classes-piloto os professores eram acompanhados, periodicamente, pelos coordenadores através de reuniões semanais. Além disso, havia a cooperação e envolvimento dos pais e dos alunos, que participavam do processo de integração dos professores à proposta do projeto piloto, sendo cada um desses agentes responsáveis pelo sucesso das classes-piloto na medida em que discutiam as repercussões positivas e negativas de cada iniciativa realizada pelos professores.¹³⁰

Não podemos deixar de considerar o aspecto formativo oferecido pelo CECIBA a cada área de atuação especificamente, o que representava um diferencial nas práticas dos professores que lecionaram nas classes-piloto, que participavam de cursos de formação e atualização, sendo esta uma demanda pouco comum entre o contingente de professores baianos.

Os cursos, em geral, abordavam temáticas que pudessem contribuir para a melhoria do desempenho do professor em sala de aula, sob diversos aspectos, por exemplo, verificações de aprendizagem, testes e medidas; dicção; material didático em face da metodologia do ensino de ciências em nível médio. Além disso, os professores baianos contaram ainda com a visita de professores altamente qualificados e com experiências já realizadas com esses novos métodos nos Centros de Ensino de Ciências das outras regiões do país.¹³¹

É importante destacar também a disponibilidade de recursos materiais e financeiros com os quais as classes-piloto puderam contar, o que representou um avanço quando comparado com as condições enfrentadas pelas turmas que não estavam inseridas no projeto experimental coordenado pelo CECIBA, que fornecia desde material de consumo, como papel, até material didático audiovisual, como retroprojetor, aparelhos de som, filmes, livros, apostilas e *kits* preparados pelo IBEC, que apresentavam uma característica especial: adequação de caráter não só pedagógico aos métodos desenvolvidos, mas também, sócio-econômico,

¹³⁰SANTOS, Leda Jesuino dos (Org.). Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60.

¹³¹SANTOS, Leda Jesuino dos (Org.). Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60.

possibilitando fácil aquisição. Com melhores recursos e condições era possível desempenhar um trabalho com maior nível de qualidade.

Nas classes-piloto havia uma interessante dinâmica de acompanhamento do aluno e do professor, que auxiliou, de um modo geral, no desencadeamento de bons resultados no projeto piloto, o que se tornou uma referência por se tratar de um trabalho jamais visto anteriormente no sistema educacional da Bahia. As consequências mais importantes deste acompanhamento foram consolidadas com a aprovação praticamente maciça dos alunos no Exame Vestibular ao qual foram submetidos para o ingresso na Universidade.

Trata-se, portanto, do Serviço de Orientação Educacional e Vocacional (SOE) conduzido por uma equipe composta por uma socióloga, uma psicóloga e uma orientadora educacional que direcionavam uma dinâmica de atuação do projeto experimental, acompanhando os alunos no contexto individual, coletivo nas turmas e familiar, com a finalidade de coparticipar, livre e conscientemente, da filosofia educacional do projeto, auxiliando o aluno no desenvolvimento de sua personalidade, conhecimento próprio, desenvolvimento de habilidades, envolvendo a família no processo educacional.

Em colaboração com o SOE havia o Serviço de Coordenação Pedagógica (COP), que realizava o acompanhamento do desempenho do aluno nas disciplinas, através da aplicação das diversas metodologias utilizadas pelo professor em seu trabalho docente, o que também demandava ser acompanhado sistematicamente.¹³² Nas turmas que não participaram do projeto das classes-piloto isso não era observado seguindo os mesmos critérios.

No que se refere ao sistema de verificação de aprendizagem adotado nas classes-piloto, em geral, seguia as normas regulamentares do Colégio Estadual da Bahia, que estavam pautadas basicamente na aplicação dos conhecimentos em teste e provas escritas. Entretanto, a orientação pedagógica direcionava para uma avaliação qualitativa dos alunos integrados ao projeto através dos seguintes instrumentos: trabalhos em equipe, conversas informais, questionário sociológico, debates entre os alunos numa sistemática de avaliação contínua e abrangente.¹³³

¹³²SANTOS, Leda Jesuíno dos (Org.). Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60.

¹³³Depoimento. Vera Lúcia da Conceição Baqueiro Wasconcellos, obtido por Mariana Moraes Lôbo Pinheiro Ramos em 13/06/11.

Ao ser identificada uma dificuldade individual do aluno, foi desenvolvida uma estratégia pedagógica de recuperação paralela nas classes-piloto, que consistia, basicamente, em oferecer acompanhamento específico e direcionado com o objetivo de amenizar os problemas na aprendizagem, numa perspectiva de educação integrada, que recaía em uma barreira relacionada à estrutura física disponibilizada pelo Colégio Central para o desenvolvimento do projeto piloto, dificultando a prática dessa estratégia pedagógica.

Diferente das turmas que não participaram do projeto, as classes-piloto estabeleceram uma dinâmica de realização de atividades extraclasse no sentido de desenvolver a trilogia divertir, aprender e educar que deveria, na prática, descongestionar o ambiente de ensino, proporcionando ao educador observar melhor o aluno e melhor desempenhar sua tarefa de educá-lo. Estas atividades eram desenvolvidas de acordo com os anseios dos estudantes, por exemplo, excursões, clubes e festinhas de confraternização, dentre outras.

De um modo geral, estudantes das classes-piloto tornaram-se personagens ativos de um momento bastante agitado na educação brasileira, quando são predominantes iniciativas de reforma do ensino em seus diversos níveis, de modo a estabelecer uma articulação entre o ensino superior e o ensino secundário. Entretanto, a convivência dos alunos das classes-piloto com os demais estudantes do Colégio Estadual da Bahia – Central pode ser considerada tranquila, sem maiores problemas de relacionamento, com algum envolvimento dos alunos das classes-piloto, inclusive, nos movimentos políticos dos estudantes secundaristas do Colégio Central.

Foi possível identificar, portanto, diversos aspectos do trabalho experimental com as classes-piloto que possibilitaram o desenvolvimento de uma prática diferenciada e produziram repercussões positivas na educação baiana, superando as possibilidades relacionadas às condições normais das turmas regulares do Colégio Estadual da Bahia – Central, que não apresentaram nenhum desses recursos nem procedimentos pedagógicos adotados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a constituição da rede científica em favor do desenvolvimento do ensino de ciências e matemática auxilia na compreensão das ações implementadas no contexto da década de 1960 na Bahia, inseridas no processo de modernização do ensino, intensificado no Brasil no período posterior à II Guerra Mundial, que se encontrava num momento de aceleração do desenvolvimento político-econômico.

Nesse processo de mudanças no ensino, destacamos as classes-piloto do Colégio Central da Bahia como ação relevante do CECIBA no sentido de transformar a situação do ensino baiano, representando não uma mera reprodução de projetos estrangeiros e dos programas nacionais baseados na realidade do Centro-Sul do país, mas sim, na situação local, gerado a partir de ações autônomas e insistindo no delineamento de “ideias-força”, que surgiram impulsionadas pelas pressões da problemática social da educação do Brasil.

O Colégio Estadual da Bahia - Central se apresenta como ambiente propício para o desenvolvimento de um projeto desse porte, com pretensões de expansão em toda rede de ensino baiana, já que concentrava a maior e mais expressiva parcela da população estudantil da Bahia na década de 1960, o que o consagrava como foco do movimento estudantil alocado na Bahia durante o período em que o Brasil foi governado pela cúpula militar.

No entanto, a implantação e desenvolvimento do projeto de classes-piloto no Colégio Estadual da Bahia - Central deparou-se com dificuldades que são comuns a qualquer processo de inovação pedagógica, ou seja, problemas de caráter estrutural, financeiro, corporativo, dentre outros. Entretanto, aqueles que são os mais latentes, nesta experiência de renovação do ensino baiano, são os problemas de ordem política, evidenciados, inclusive, como justificativas para a brusca interrupção do projeto, que vinha obtendo bons resultados.

Essas questões políticas que nortearam a interrupção das classes-piloto dizem respeito, especificamente, à combinação de interesses acadêmico-administrativos a partir da criação da FACED e o fim do CECIBA, com interesses profissionais de parte do corpo docente envolvido no projeto pedagógico experimental de classes-piloto, que desenvolveram suas carreiras acadêmicas no nível superior.

Nesse sentido, é possível fazer uma análise qualitativa dos resultados dessa proposta inovadora para o ensino, inviabilizando, por outro lado, uma reflexão em termos quantitativos, já que a pretensão inicial de expandi-la para as demais turmas do Colégio Estadual da Bahia - Central e, conseqüentemente, para toda rede de ensino público da Bahia não se concretizou. Entretanto, de um modo geral, a proposta foi considerada, por todos os personagens que nela tiveram alguma atuação, positiva e bem-sucedida.

Por esta razão é que a realização deste projeto que reformaria o ensino secundário baiano em proporções mais amplas nos despertou interesse de investigação mais direcionada, ainda que nem todos os aspectos tenham sido devidamente esclarecidos, o que suscita outras pesquisas sobre o tema. Apesar disso, desse estudo, foi possível concluir que, tal como ocorreu em outras regiões do Brasil, os resquícios do projeto de renovação do ensino de matemática em nível colegial na Bahia atravessaram os anos que se seguiram à experiência com classes-piloto.

Essa assertiva advém, principalmente, da presença de conteúdos do processo de modernização da matemática no currículo do Colégio Estadual da Bahia – Central, visto que estes caracterizaram o processo de modernização do ensino de matemática enfatizado na década de 1960, além dos métodos inovadores adotados. Mesmo que a generalização idealizada do projeto não tenha se efetivado, a permanência dos conteúdos modernos relaciona-se com a atuação, ainda que localizada, de alguns professores que, de alguma maneira, se apropriaram das discussões acerca da melhoria do ensino de matemática.

Esta ação localizada de alguns professores do Colégio Estadual da Bahia - Central deve-se também a mudanças de perspectiva profissional da parte de muitos desses personagens, que vislumbraram e se dedicaram a carreira acadêmica, visto que o ensino superior lhes ofereceria um retorno financeiro mais interessante do que o trabalho com o ensino secundário. Desta forma, muitos levaram as influências da experiência com as classes-piloto para a Universidade, o que reduziu as repercussões nos anos posteriores à experiência no Central e na rede oficial do Estado como um todo.

É evidente que no decorrer do desenvolvimento do processo foi preciso realizar alguns ajustes e adequações por envolver, na referida renovação, aspectos do processo internacional de modernização do ensino, por exemplo, com a utilização

de materiais didáticos traduzidos/adaptados pelo IBEC, impregnados da concepção ideológica norte-americana de ensino moderno, característico da época, ou seja, a elaboração de currículos escolares de ciências e matemática assumiu um importante papel em um mundo no qual as condições sociais, culturais e políticas estavam em mudança, alterando o ambiente e as metas das escolas e dos alunos continuamente.

Com a LDB DE 1961, o MEC facilitou a escolha de conteúdos a serem ministrados nas escolas, repercutindo na possibilidade de entrada de materiais didáticos traduzidos e adaptados de projetos norte-americanos pelo IBEC ou materiais novos produzidos pela mesma instituição, em geral, comercializados pela FUNBEC que ainda oferecia cursos de capacitação para professores de Ciências.

Esta função passou a ser desenvolvida pelo PREMEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio) na década de 1970, que deveria criar novos materiais e, portanto, necessitava formar novas equipes de professores a serem treinados para a utilização desses materiais, aperfeiçoando o corpo docente das escolas. Esse programa permaneceu em atividade até os anos de 1980, quando deixou de ser prioritário para o MEC.

Estudos posteriores revelaram que a introdução desses materiais no ensino apresentou resultados muito aquém do esperado e, dentre outros problemas apontados, não direcionava atenção para as questões de segurança em materiais voltados para aulas experimentais, principalmente quando se tratava das aulas de Química¹³⁴. Para além dessas críticas, não se pode negar que o trabalho com estes materiais, manipulados pelos estudantes durante as aulas de ciências e matemática, promoveram um envolvimento maior dos alunos, despertando mais interesse e atenção para aulas e as questões discutidas em ciências e matemática na época.

Em se tratando de uma nova concepção desenvolvida para o ensino de matemática na década de 1960, mais especificamente, de modernização da matemática não se pode excluir o trabalho com a coleção de livros do SMSG, apontado como nova metodologia nas classes-piloto do Colégio Estadual da Bahia - Central. Entretanto, identificamos que estes livros eram adotados como material didático de apoio no estudo dos conteúdos modernos de matemática, o que revela

¹³⁴SILVA, Roberto Ribeiro da; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. *Experimentação no ensino médio de química: a necessária busca da consciência ético-ambiental no uso e descarte de produtos químicos – um estudo de caso.*

uma influência parcial da produção norte-americana no projeto piloto baiano, aspecto que se deve, por exemplo, à dificuldade de acesso aos livros do SMSG.

Essa dificuldade pode ser atribuída a diversos aspectos relacionados ao contexto sociopolítico da época. Podemos fazer referência, por exemplo, às condições de transporte e distribuição desse material, que deveria, ainda, passar pelo crivo das autoridades militares que estavam no poder, ao que parece, em geral, favorável à circulação e difusão dos livros. Entretanto, esse tópico é merecedor de mais estudos de modo a esclarecer melhor o teor de relacionamento dos militares com a produção do SMSG.

O sistema educacional brasileiro na década de 1960 caracterizou-se por períodos de crise e reformas, demarcados por dois momentos complementares, a partir do início do regime militar e do ano de 1968 respectivamente.¹³⁵ O primeiro momento, caracterizado por forte repressão social, corresponde a um período de aumento da demanda educacional no Brasil que, por conseguinte, intensificou a crise na educação do país.

Na verdade, esse período de crise justificou uma série de convênios assinados entre o MEC e a USAID, os chamados Acordos MEC-USAID, que deveriam oferecer assistência técnica e colaboração financeira para fins de reestruturação do sistema de ensino brasileiro. Os convênios, portanto, inseriram a problemática da educação brasileira no contexto geral de dominação, reorientado desde o início do regime militar no Brasil, fornecendo os principais fundamentos das reformas que se seguiriam.

O segundo momento implementou medidas governamentais a curto prazo para o enquadramento, na prática, do sistema de ensino ao modelo de desenvolvimento econômico, que se tornava cada vez mais intenso no país, estabelecendo uma política educacional brasileira, concretizada, principalmente, com a lei nº 5540/68, que reorganizou o ensino superior no país, e com a lei nº 5692/71, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus, promovendo uma reforma geral da educação no Brasil.

Dessa forma, apresentamos aspectos do panorama político do Brasil na década de 1960, buscando identificar elementos que auxiliasse na composição do contexto que circunscreveu o processo de modernização do ensino de matemática

¹³⁵ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

de amplitude internacional, que se intensificou no Brasil neste período. Para isso, abordamos a constituição do IBECC, como representação dos interesses da UNESCO no Brasil, que se encarregou de adaptar/traduzir os livros do SMSG, que foram utilizados no contexto de renovação do ensino de matemática na Bahia, principalmente no que tange ao contexto da experimentação pedagógica realizada no Colégio Estadual da Bahia - Central.

Em todo o trabalho, procuramos amparar as discussões nos referenciais da História, mais especificamente, da História da Educação e da História da Educação Matemática com o intuito de oferecer uma contribuição relativa à historiografia do ensino de matemática na Bahia, que compõe a história de processos referentes à educação brasileira, repleta de rupturas e descontinuidades.

É importante destacar algumas dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho historiográfico, amparado em análise documental e em depoimentos orais, que tiveram suas informações cruzadas para obtenção de um argumento mais consistente e conclusivo. Entretanto, diante das algumas ambiguidades encontradas nos documentos, muitas delas não esclarecidas nos depoimentos coletados por diversos motivos inerentes ao trabalho com as lembranças dos personagens, houve a necessidade de buscar outros materiais, como as fontes secundárias, que oferecessem subsídios para a interpretação dos indícios encontrados acerca da temática.

Para finalizar, é essencial destacar uma expectativa de se chegar a um sistema educacional no Brasil com menor índice de problemas estruturais, ou seja, com menos dificuldades relativas à sustentação da qualidade da educação, o que perpassa por uma constante equalização de problemas conjunturais, diminuindo as distorções provocadas pela situação de instabilidade política do país.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Luís André Oliveira de. Rupturas e permanências na História da Educação Brasileira: do regime militar À LDB/96. *Praxis: Revista Eletrônica de História e Educação*, n. 4, 2006. Disponível em: <http://revistas.unijorge.edu.br/praxis/praxis_04/documentos/ensaio_02.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Informação e documentação - Referências - Elaboração*: NBR 6023. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação*: NBR 14724. Rio de Janeiro, 2011.

BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinéte. Contribuições da CADES para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica. *Boletim de Educação Matemática - Bolema*. Rio Claro: UNESP, v. 23, p. 159-183, 2010.

BERTANI, Januária Araújo. *A profissionalização docente em matemática: um estudo comparativo Bahia-Portugal (1940-1968)*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA/UEFS, 2011.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou o ofício de historiador*. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Regina Maria Rabello. *Transição entre paradigmas: concepções e vivências no CECIRS*. Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, 1997.

BORGES, Regina Maria Rabello; SILVA, Ascendino Flávio Dias e DIAS, André Luís Mattedi. Ciência, cultura e educação na história dos centros de ciências no Brasil. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VII, 2009, Florianópolis. *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009. v. 1. p. 1-11.

BRAGA, Maria Nilsa Silva; DIAS, André Luis Mattedi. Contribuições dos Cursos Oferecidos pelo Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática - PROTAP na formação dos professores de matemática da Educação Básica de Jequié - Bahia. In: *X Encontro Nacional de Educação Matemática*, Salvador, 2010.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Introdução: história e paradigmas rivais. In: _____; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARR, Edward Hallet. *O que é história*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos Avançados, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA - CPDOC/FGV. Disponível em < <http://cpdoc.fgv.br>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

CHAMBERS, David Wade; GILLESPIE, Richard. Locality in the history of science: colonial science, technoscience, and indigenous knowledge. *Osiris*, Washington D. C., v.15, p.221-240, 2001.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CLEMENTE, José Eduardo Ferraz. *Ciência e política durante a Ditadura Militar: o caso da comunidade brasileira de físicos (1964-1979)*. Salvador, 2006. 239 p. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

CROTTY, Michael. *The Foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage, 1998.

DANTES, Maria Amélia Mascarenhas. A implantação das Ciências no Brasil: um debate historiográfico. Disponível em: <<http://www.popcyt.com/1710-md2.pdf>>. Acesso em: 13 de mar. 2011.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

DIAS, André Luís Mattedi. *Engenheiros, mulheres, matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968)*. 2002. 308 f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. O movimento da matemática moderna: uma rede internacional científica-pedagógica no período da Guerra Fria. In: Jornadas Latino-americanas de estudos sociais das ciências e das tecnologias, ESOCITE, VII, 2008, Rio de Janeiro. Jornadas Latino-americanas de estudos sociais das ciências e das tecnologias, ESOCITE, VII. Rio de Janeiro: Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, 2008.

_____. Uma História da Educação Matemática na Bahia, 2010. (no prelo)

DIAS, André Luis Mattedi; FREIRE, Inês Angélica Andrade; LANDO, Janice Cássia; BERTANI, Januária Araújo; BRAGA, Maria Nilsa Silva. *Martha Dantas: ensino de Matemática, experimentação pedagógica e formação de professores*, 2011. (no prelo)

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 11 Ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>>. Acesso em: 05/02/11.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. *História Oral*, São Paulo, n. 1, p.19-30, jun. 1998.

GINZBURG, Carlo. Prefácio. In: _____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Edição de Bolso. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-180.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Por uma matemática nova nas escolas secundárias. In: MATOS, José Manuel, VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *A matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos*. São Paulo: GHEMAT, CAPES, GRICES, Da Vinci, 2007.

HAMZE, Amelia. Escola Nova e o movimento de renovação do ensino. CANAL DO EDUCADOR. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

HISTÓRIA POR VOLTAIRE SCHILLING. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/2002/08/12/000.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KRASILCHIK, Myriam. Ensino de Ciências: um ponto de partida para a inclusão. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (Orgs.). *Educação Científica e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2005, p.169-173. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/9707277/Educacao-Cientifica-e-to-o-Que-Pensam-Os-Cientistas>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

LANDO, Janice Cassia; DIAS, André Luis Mattedi. Modernização de Práticas do Ensino de Matemática na Escola de Aplicação da Universidade da Bahia (1953-1973). In: FLORES, Cláudia; ARRUDA, Joseane Pinto de. (Orgs.). *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e Portugal: contribuição para a história da educação matemática*. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2010, p. 199-222.

LATOUR, Bruno. On actor-network theory: a few clarifications. *Soziale Welt*, v. 47, n. 4, p. 369-381, 1996.

LIMA, Déborah Kelman de. *“O Banquete Espiritual da Instrução”: o Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942*. Salvador, 2003. 175p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (FFCH – UFBA).

LIMA, Eliene Barbosa. *Dos Infinitésimos aos Limites: A Contribuição de Omar Catunda para a Modernização da Análise Matemática no Brasil*. Salvador, 2006. 155p. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

_____. *Matemática e matemáticos na Universidade de São Paulo: italianos, brasileiros e bourbakistas (1934-1958)*. Salvador, 2012. 260p. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In:_____. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992, p. 535-549.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Os educadores em Ciências e suas percepções da história do ensino médio e fundamental de Ciências Físicas e biológicas a partir das teses e dissertações (1981-1995)

MENDONÇA, Sonia Regina. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; PALMEIRA, Maria José de Oliveira (orgs.). *Seminário sobre as experiências inovadoras na educação baiana na década de 1960*. 1ª edição. 271f. Gráfica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2001. Disponível em: <<http://www.ppgeduc.com/promeba/producao/seminarioexperienciasinovadoras.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

MORAES, Márcia. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol. 11, n. 2, p. 321-33, maio/ago. 2004.

MOTOYAMA, Shozo. (Org.). *Prelúdio para uma história: ciência e tecnologia no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2004.

NOBRADE - GILDÁSIO AMADO. Site finalizado. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/proedes_gildasio_amado.pdf>. Acesso em: 18 maio 2011.

NOVAES, Bárbara Winiarski Diesel; PINTO, Neuza Bertoni; FRANÇA; Iara da Silva. Estruturalismo e Matemática Moderna: dilemas e implicações para o ensino. In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE & III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas – CIAVE. *Anais...* Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/653_790.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011.

ORTIZ, Eduardo L. La política interamericana de Roosevelt: George D. Birkhoff y la inclusión de América Latina en las redes matemáticas internacionales (Parte I). *Saber y tiempo*. Buenos Aires, v. 4, n. 15, 2003.

PESTRE, Dominique. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens, *Cadernos IG-Unicamp*, Campinas, Vol. 6, nº 1, 1996, p. 3-56 (trad. de artigo publicado nos *Annales ESC*, vol. 50, nº 3, mai-jun 1995).

PINHEIRO, Mariana Moraes Lôbo; RIOS, Diogo Franco. As redes de interação social e a institucionalização do Movimento da Matemática Moderna na Bahia. *BOLEMA*. Rio Claro: UNESP, v.23, n. 35B, p. 343-361, abril/2010.

PINHEIRO, Mariana Moraes Lôbo. *Organização do acervo de correspondências de Omar Catunda*. Relatório de Iniciação Científica. Feira de Santana: UEFS, 2008. 1 CD-ROM.

_____. *Omar Catunda, Leopoldo Nachbin e Marshall Stone e os primeiros eventos científicos profissionais da Educação Matemática no Brasil*. Relatório de Iniciação Científica. 27 f. Feira de Santana: UEFS, 2009.

RIOS, Diogo Franco. *Memória e História da Matemática no Brasil: a saída de Leopoldo Nachbin do IMPA*. 2008. 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2008.

ROCHA, Daniela da Silva. As publicações da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES): contribuições para formação de professores de matemática do Recôncavo Sul da Bahia (1953-1968). *In: 5º Encontro Estadual de História*, Salvador, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAAD, Alfredo Antônio. *Ciências e ideologia na escola de primeiro grau: o ensino de Ciências físicas e biológicas em Goiás*. Dissertação de Mestrado – FGV/IESAE, 1981.

SANTANA, Irani Parolin. *O Movimento da Matemática Moderna nas Escolas Secundárias de Vitória da Conquista: análise de 1960-1970*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2011.

SANTOS, Alex Vieira dos. *A Bahia na periferia da produção científica na segunda metade do século XX: percepção de pesquisadores nas ciências naturais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4 ed. Campinas, SP: autores associados, 1998 (coleção educação contemporânea).

SCHUBRING, Gert. *O Primeiro Movimento Internacional de Reforma Curricular em Matemática e o Papel da Alemanha: um estudo de caso na Transmissão de Conceitos*. Campinas: ZETETIKÉ – CEMPEM – FE/UNICAMP, v. 7, n. 11, jan./jun. de 1999.

SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SILVA, Maria Célia Leme da. A geometria escolar ontem e hoje: algumas reflexões sobre os livros didáticos de Matemática. *Revista Iberoamericana de Educação Matemática*. n.3, p.73-85, set./out. de 2005. Disponível em: <http://www.fisem.org/web/union/revistas/3/Union_003_009.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2009.

_____. Movimento da Matemática Moderna – possíveis leituras de uma cronologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.18, p.49-63, 2006.

SILVA, Maria Célia Leme da; CAMARGO, Kátia Cristina. Martha Dantas: o ensino de geometria na Bahia. *Revista Diálogo Educacional*. v. 8, n.25, p. 701-714, Curitiba, set./dez.2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

SILVA, Roberto Ribeiro; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens; TUNES, Elizabeth. Experimentar sem medo de errar. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MALDANER, Otávio Aloisio. (Orgs). *Ensino de Química em Foco*. Ijuí: UNIJUÍ, 2010, p. 231.

SILVA, Roberto Ribeiro da; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Experimentação no ensino médio de química: a necessária busca da consciência ético-ambiental no uso e descarte de produtos químicos – um estudo de caso. *Ciência & Educação*, v.14, n.2, Bauru, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000200004. Acesso em: 25 ago, 2011.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: Questões para a História da Educação*. Bragança Paulista /SP: Editora Autores Associados, 2000.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. *Revista Redescições - Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana*. Ano 2, Número 1, 2010. Disponível em: <http://www.gtpragmatismo.com.br/redescicoes/redescicoes/ano2_01/4_souza.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

SOUZA, Sauloéber Tarsio de. Educação Escolar e Modernização no interior paulista (Franca – Década de 60). Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Sauloeber%20Tarsio%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

TAVARES, Luis Henrique Dias. *Fontes para o estudo da educação no Brasil*. 2ª ed. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2001.

THEML, Neyde, BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. História comparada: olhares plurais. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p 1-23, jun. 2007.

VALENTE, Wagner. Rodrigues. *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1999.

_____. Euclides Roxo e a História da Educação Matemática no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, n.1, p. 89-94, mar/2005. Disponível em: <<http://cimm.ucr.ac.cr/ciaem/articulos>>. Acesso em 25 mai. 2011.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças: história e sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ZACHARIADES, Grimaldo Carneiro. (Org.). *Ditadura Militar na Bahia: Novos Olhares, Novos Objetos, Novos Horizontes*. Salvador: EDUFA, 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/perly/livros/resistencia/ufba_ditadura_militar_na_bahia_1.pdf. Acesso em: 06 jul. 2011.

Fontes e documentos

ABRANTES, Antonio Carlos Souza de. *Ciência, educação e sociedade: o caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) e da Fundação Brasileira de Ensino de Ciências (FUNBEC)*. Tese de Doutorado, Casa de Oswaldo Cruz – Fiocruz, 2008.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. *Ensino de Matemática: iniciativas inovadoras no Centro de Ensino Ciências da Bahia (1965-1969)*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências - UFBA/UEFS, 2009.

OLIVEIRA FILHO, Francisco. *O School Mathematics Study Group e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil*. São Paulo, 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo, 2009.

SANTOS, Leda Jesuíno dos (Org.). *Classes-piloto do Colégio Central da Bahia: uma vivência pedagógica dos anos 60*. *Cadernos IAT*, nº 5, Salvador, dez/1989.

SMSG. *Matemática Curso Colegial*, Vol. 1, 1964.

SMSG. *Matemática Curso Colegial*, Vol. 2, 1964.

SMSG. *Matemática Curso Colegial*, Vol. 3, 1964.

Cadernetas das classes-piloto. Arquivo da FACED.

Cadernetas de classes comuns. Arquivo do Colégio Central da Bahia.

Publicação Trimestral da CADES. *Revista Escola Secundária*, n.13, Junho de 1960.

Publicação do IBECC. *Notícias para Universidades*, n. 2, Abril - 1966.

SANTOS, Leda Jesuíno dos. *Entrevista I - Leda Jesuíno dos Santos*. [Salvador]: 28 fev. 2011. MP3 (54 min). Entrevista concedida a Mariana Moraes Lobo Pinheiro Ramos.

SANTOS, Leda Jesuíno dos. *Entrevista II - Professora Leda Jesuíno dos Santos*. [Salvador]: 21 mar. 2011. MP3 (79 min). Entrevista concedida a Mariana Moraes Lobo Pinheiro Ramos.

VILA, Jolândia Serra. *Entrevista III - Jolândia Serra Vila*. [Salvador]: 13 abr. 2011. MP3 (78 min). Entrevista concedida a Mariana Moraes Lobo Pinheiro Ramos.

WASCONCELLOS, *Entrevista IV - Vera Lúcia da Conceição Baqueiro. Professora Vera Lúcia da Conceição Baqueiro Wasconcellos*. [Salvador]: 13 jun. 2011. MP3 (49 min). Entrevista concedida a Mariana Moraes Lobo Pinheiro Ramos.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA I – LEDA JESUÍNO DOS SANTOS

EM 28 DE FEVEREIRO DE 2011

LEDA: Bom, você tem o livro não é?

MARIANA: Tenho. Eu tenho, na verdade, essa cópia aqui.

L: Deixa eu lhe dizer as coisas básicas. Se você já souber, eu apenas estou reforçando. Depois, você me faz as perguntas.

Bem, a experiência pedagógica, ela está fundamentada na circular do MEC que permitia experiências pedagógicas. Foi daí que realmente fundamentou um convênio tríplice entre o MEC, a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria de Educação. Entendeu? Então, esse convênio tríplice foi que realmente estruturou do ponto de vista legal a experimentação porque a Universidade tinha o Centro de Ciências, que era o CECIBA. Porque esses centros de ciências tinham em várias capitais do Brasil, tinha o CECIBA, tinha o CECIRS no Rio Grande do Sul, tinha o centro de Recife, Pernambuco, tinha vários, entendeu? E tinha o CECISP, que era o mais importante, em São Paulo. Então, foi o seguinte... antes de eu entrar diretamente para trabalhar no CECIBA, a Universidade estava projetando fazer o Colégio Universitário. Então, eu enviei... eu coordenei esse projeto. E aí eu enviei para São Paulo vários professores para se atualizarem nos vários métodos de Ciências, no BSSC de Biologia, no PSSC de Física, no Chem Study, em Química e a Matemática foi mais trabalhada aqui porque havia uma grande professora chamada Martha Dantas que estava trabalhando num projeto experimental de Matemática Moderna. Então, como o Colégio Universitário não foi estruturado por questões políticas, todo esse material e todo esse pessoal altamente treinado foi para as classes experimentais. E essa classe experimental funcionou no Colégio Central, que era um dos grandes colégios da Secretaria de Educação da rede pública do estado. Mas, acontece que para coordenar um projeto desse, era necessário estabelecer princípios definidos e ter uma filosofia de educação bastante clara e o meu papel foi coordenar toda essa parte teórica e a prática e a execução disso que não era fácil, não era fácil. Mas, nós conseguimos fazer isso e com bastante êxito. Bem, você perguntará por que não continuou? Porque o CECIBA se reestruturou, a Universidade tinha de atender à reforma legal, a reforma que deu nova estrutura à Universidade. Então, o CECIBA foi incorporado à Faculdade de Educação, não havia mais como continuar e o MEC também reestruturou os Centros de Ciências, o CECIBA, o CECIRS e também muitos deles foram inclusos nas Faculdades de Educação e não havia possibilidade, não havia mais porquê continuar, mas foi altamente valioso. Bem, e eu passei, que eu estava na coordenação, passei a implantar a Faculdade de Educação. Então, você ver que foi válido, muito válido. Por que foi válido? Porque se experimentou esses métodos num colégio público da rede estadual de educação, treinando muitos professores dentro de uma realidade operacional e eu testei também toda parte

estrutural porque tinha um serviço de orientação, tinha uma coordenação pedagógica, tinha um serviço social instalado e esses professores eram quase todos ou da universidade ou do estado. Certo? E aí por aqui (aponta para o livro) você vai ver todo ele estruturado. Entendeu? Agora, na realidade, o que aconteceu com Matemática? É prioridade para você Matemática?

M: Sim.

L: Matemática... a professora Martha designou... designou não, ela me orientou no sentido de que ela preferia que fossem determinados professores que estavam mais próximos dela e que tinham mais desenvoltura no método de Matemática: o SMSG. E aí, foi a professora Jolândia. Teve outra professora também, mas eu tenho mais contato e mais possibilidade de falar com Jolândia porque foi ela que escreveu o texto aqui (referindo-se ao livro) sobre Matemática. Deixe-me dizer o que aconteceu com Matemática: houve absoluta aceitação dos alunos, o que não houve, por exemplo, tanto em Física. Os alunos tinham mais dificuldades na Física, na Biologia foi total. Biologia foi tão importante que todo colégio aceitou o BSSC, toda... A Matemática não aconteceu isso. Muita dificuldade dos alunos, dos nossos não, mas do colégio em geral, das classes normais do colégio, muita dificuldade... O SMSG não foi muito fácil, porém na nossa experiência foi muito bem... mas, na realidade, vamos dizer assim, numa expressão popular, ele não vingou. Tanto que ele não é ensinado mais, entendeu? Bem, agora aqui nesse livro tem toda parte como se... acompanhou o desenvolvimento pedagógico e psicológico e social e psicossocial dos alunos que é o que eu acho mais importante do que tudo. Eu acho também que a adaptação desses alunos a uma metodologia inteiramente nova, altamente revolucionária, se deu com acompanhamento psico-pedagógico, porque não é de uma hora para outra que um aluno deixa de ouvir, tomar apontamentos passivamente a atuar com kits próprios como o de Biologia e de Física, onde ele tinha de fazer, a técnica do fazer, do aprender fazendo, *by doing*. Então, isso foi diferente. Mas, você tem nesse livro toda a parte legal, os convênios... Eu fiz questão de não deixar nada fora, porém tudo mais, a parte toda operacional, as fichas, roteiros, está tudo na Faculdade de Educação, deixei tudo lá. Está lá, na Faculdade de Educação, no arquivo. Agora, como as faculdades têm péssimas, péssimas condições de arquivo, péssimas... Eu não sei se você vai encontrar. Se não encontraria todas as cadernetas, todo material... foi todo para lá, cadernetas de alunos, tudo, tudo... fichas individuais, estudos, depoimentos de professores, dificuldades, vitórias, erros, acertos, tudo lá. Fiz questão, porque sou muito assim... todo projeto que eu coordeno, eu faço depois um relato... porque isso aqui é um livro, mas é um relatório de trabalho... e deixo o material comprobatório do que estou dizendo. Está lá na Faculdade, arquivado. Eu tenho documento da época que o diretor recebeu. Bem, essa é a parte assim... básica que eu posso lhe dizer. Agora, tem depoimento de ex-alunos que eu acho importantíssimo, você poderia até hoje, eu lhe aconselharia, a procurar um desses alunos e perguntar sobre Matemática, por exemplo. Hoje, já devem ser professoras, Dinamerica, por exemplo... foi da... que naquela época havia o Clássico e as pessoas que iam para Engenharia e para as Ciências Exatas e outras que iam para as Ciências Humanas, entendeu? Bom, aqui tem uma parte que eu considero importante que se adapta à Matemática, que são os destaques do elemento inovador. Para mim, é o básico da experiência. Página 132. Agora você faz suas perguntas, se possível eu lhe coloco em contato com o depoimento de alguns alunos, por exemplo, Ana Cristina, que talvez consiga...

Dinamerica... que são engenheiras hoje. Eu achava isso importante para o seu trabalho.

M: Falando nessa questão da profissionalização desses alunos, da formação desses alunos, eu encontrei informações de que essa experiência com as classes-piloto tinha esse objetivo, voltado para o vestibular, conduzir os alunos à aprovação no vestibular?

L: Tinha, mas nem tanto. O que nós queríamos mesmo não era isso. O objetivo básico era revolucionar metodologicamente o ensino de ciências exatas e ciências humanas, que eu também convidei pessoas de alto nível para ensinar Sociologia, ensinar Filosofia, ensinar História. Pessoas de alto nível também, que tentaram não estruturar o método, como estava no de ciências, mas também inovar bastante. Nas línguas, por exemplo, inovou-se bastante na língua inglesa, bastante... e hoje a professora está aí, você pode falar com ela, Terezinha Guimarães.

M: E, com relação à própria estruturação dinâmica, foram selecionadas algumas turmas, como a senhora falou...

L: Não, foram selecionadas turmas nenhuma. No início, foi selecionada uma turma ao acaso... não foi selecionada, foi ao acaso.

M: Escolhida, seria?

L: É... quase que sorteada.

M: Entendo.

L: Depois, não selecionamos mais. Os alunos vinham e se matriculavam naquele projeto e nos não selecionávamos de jeito nenhum, de jeito nenhum. Nenhum teste de seleção. Nada, nada. Eu quero ir para o Colégio Central, se possível nas classes experimentais e aí nós matriculávamos.

M: Foram ao todo três a quatro turmas?

L: Foram quatro turmas, se não me engano.

M: E tinha a classe controle...

L: Tinha a classe controle, porém eu devo lhe dizer, por falta de organização do colégio eu não pude fazer o controle como deveria ser feito. Não foi possível, não era possível porque o colégio não tinha uma boa estrutura disciplinar, organizacional. Eu tentei, mas não consegui, não. Não consegui. Isso seria o ideal, todo experimento tem uma classe controle, mas eu não consegui, tentei... Aqui tem uma referência sobre isso (aponta o livro). Mas eu não consegui, não. Todas as vezes que eu tentava, para fazer... não conseguia. Alunos faltando demais. A disciplina era ruim, no colégio em geral e eu não... Ali, nossa disciplina era bastante forte, fumar impossível, impossível. Chegar tarde de jeito nenhum, chegar tarde... não podíamos... Nossa disciplina era bastante forte, só podia ser, senão, não podíamos trabalhar.

M: E a respeito dessa justificativa para o fim da experiência, que teve bons resultados... a senhora atribui ao fim do CECIBA?

L: Atribuo à implantação da Faculdade de Educação e à incorporação do CECIBA e todo pessoal e toda metodologia à Faculdade de Educação.

M: E o que a senhora poderia falar a respeito desse fim do CECIBA, que a senhora teve participação forte...

L: Tive, mas como... eu achei importante porque uma vez que ia implantar uma Faculdade de Educação e que teria de formar professores para Ciência Exatas, para Química, Física, Matemática e tudo, então eu achei que era importantíssimo para o departamento da Faculdade de Educação. Professores que eram especializados em metodologia da Matemática, metodologia da Física, metodologia da Química, metodologia da Biologia. Não houve um fim, houve uma integração. Eu fui dirigir a Faculdade de Educação, então não tinha sentido eu ter um Departamento de Metodologia do Ensino de Ciências e ter um CECIBA. Era duplicação de meios para fins idênticos e uma coisa que a lei da reforma da universidade falava era não deve haver duplicação de meios para fins idênticos. Então, não tinha razão de ser. Todos os professores vieram para cá, integrar um Departamento de Ciências Exatas da Faculdade de Educação. Entendeu? Não houve fim do CECIBA, houve uma integração dele à uma Faculdade. Ele era um órgão anexo da UFBA. Para que um órgão anexo, se ele poderia estar estruturado dentro de uma unidade da UFBA. Não tinha lógica.

M: E o PROTAP?

L: O PROTAP foi isso. Esse departamento de Ciências Exatas tinha um nucleozinho chamado PROTAP, que era a difusão dessa metodologia para a comunidade.

M: Então, os trabalhos do CECIBA foram mantidos?

L: Continuaram, foram mantidos e integrados totalmente.

M: Todas as atividades?

L: Quer dizer, todas não. Porque uma das atividades do CECIBA era formar classes experimentais no Estado todo e a Faculdade não tinha condição de fazer isso. Mas o MEC aceitou a integração do CECIBA na Faculdade de Educação como solução, a mais lógica, mais legal, mais pedagógica no momento. PROTAP. Tem a Alda Pepe que era dentro do departamento, era a pessoa ligada ao PROTAP. Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores.

M: Então, o foco passou a ser esse?

L: O treinamento e aperfeiçoamento de professores.

M: Por que as atividades com as classes não eram mais interessantes?

L: Não, porque os licenciandos quando iam fazer os seus estágios curriculares nos colégios públicos eles procuravam levar os métodos. Entendeu? E nós treinávamos muitos professores do Estado. Enfim, a faculdade treinava, fez vários programas de treinamentos...

M: Então, com isso, não havia mais a necessidade de implantar as classes?

L: Não, não havia. Era duplicar meios. Duplicar recursos. Para que? Não tinha necessidade. Entendeu? É isso. Foi o que aconteceu com as classes experimentais, com o CECIBA.

M: Em Salvador, tivemos classes experimentais no Central?

L: Só, que eu conheça... Eu não posso lhe garantir. Acho que houve algumas outras que não vingaram, mas que não vingaram. Mas acho que houve. Bom, ainda tem um ex-diretor do CECIBA vivo... Um morreu, professor Felipe Serpa, mas tem Antonio Celso que foi diretor do CECIBA e é professor de Química no Instituto de Química, do Instituto de Química, pode ser encontrado no Instituto de Química. Professor Antonio Celso, muito bom. Ele pode falar um pouquinho do CECIBA. Tem Pedro Sarno também.

M: Então, há a incorporação de fato.

L: Exatamente.

M: A senhora teve contato com o professor Ramakrishna?

L: Muito. Ele era da Secretaria de Educação naquele momento. Ele dirigia o Departamento de Ensino Médio e ele, quando eu fui implantar as classes experimentais no Colégio Central, ele entrou comigo. Me lembro como se fosse hoje. Meu colega, formou-se comigo. Muito contato com ele. Grande professor de Matemática. Você vai entrevistar ele?

M: Pretendemos marcar uma conversa com ele.

L: Você tem o telefone dele?

L: Eu tenho o telefone de uma grande professora que ensinou no Colégio de Aplicação, mas não nas classes. Mas, é amicíssima dele. Chama-se Aracy. Ela pode lhe dar o telefone dele.

M: E o papel dele nesse contexto?

L: O papel dele foi excelente, porque ele era da Secretaria de Educação e ele era parte do convênio. Ele era a pessoa da estrutura legal da Secretaria de Educação, portanto muito importante e muito entusiasta. Ajudou muito. Amigo de Martha Dantas. Agora, Martha você não pode entrevistar porque ela está com Alzheimer.

A conversa é interrompida por um telefonema recebido pela Prof. Leda.

M: Eu encontrei também que houve um momento de preparação em 1965 das classes-piloto. Na verdade, preparação para o Colégio Universitário.

L: Foi. Era para o Colégio Universitário e por motivos políticos não foi estruturado.

M: A senhora se refere à Ditadura?

L: Não, a Ditadura nunca me atrapalhou. Ao contrário, eu sempre trabalhei com o ministro Passarinho na maior tranquilidade do mundo. Adorei trabalhar com militares porque são pessoas que cumprem suas palavras, muito diferentes dos políticos atuais, muito diferente dos políticos atuais. Faço questão de dizer e digo na frente de qualquer petista, porque era o ministro que... eu trabalhei com ele e os cronogramas eram absolutamente cumpridos, nunca se atrasou nada, nem um centavo, nem um material, nem um equipamento, jamais! Um grande ministro! Um grande ministro!

M: Então, essa preparação, a orientação teórica, metodológica... eu encontro tudo nesse material aqui (referindo-se ao livro)?

L: É a mesma... Igual, igual, igual. A mesma coisa. As metodologias de Ciências, de Física, de Química, de Matemática, de Biologia, toda ela. Basta eu lhe dizer que quem fez o programa foi uma das maiores historiadoras da Bahia, Kátia Mattozo, essa que morreu agora em Paris. Foi ela quem fez a programação de Ciências Sociais e História. E o professor foi Carlos, um grande professor também, de Sociologia! Professor da UFBA. Foi ele que ensinou nas classes experimentais. Então, a parte de Ciências Sociais também foi muito bem coberta, muito bem coberta.

M: Mas, o acompanhamento dos professores, a periodicidade em que se dava esse acompanhamento...

L: Tudo acompanhado pela coordenação pedagógica, todo acompanhado, tudo está aqui, as fichas todas.

M: Pela senhora?

L: Não, tinha a psicóloga, Alice Costa, e tinha a coordenadora pedagógica, tudo aqui. Nós tínhamos tudo, tudo. Número de ausências, frequência controlada, comportamento em sala de aula, perfil psicológico, está tudo aqui.

M: E os pais?

L: Os pais... reuniões constantes, à noite, reuniões mensais e muitas vezes mais de uma mensal.

M: No sentido de dar o retorno?

L: No sentido... nós apresentávamos, por exemplo, você já ouviu falar numa coisa que chama sociograma, não é sociodrama, é sociograma. Conhece? É uma técnica, ela explica aqui o que é sociograma (aponta para o livro). É uma técnica que tinha a orientadora educacional, professora Maria Augusta, pode convocar essa gente toda,

pode lhe ajudar, ela tem uma técnica que ela faz questionários com os alunos e depois ela apura os questionários e é capaz de mostrar um mapeamento da classe, quem se agrupa com quem e por que interesse, interesse de leitura, interesse de cinema, interesse de brincar, interesse de ir a festas. Os pais adoravam saber com quem os seus filhos interagem, chama-se sociograma. Fazíamos sociodrama para os pais, também que é outra técnica boa. A reunião de pais era um sucesso.

M: Então, pelos pais, não havia resistência?

L: Nenhuma, ao contrário. Sabe quem comparecia? Dr. Jorge Calmon, pessoas intelectuais, claro, tinham interesse em seus filhos. Tem aqui sobre reunião de pais (aponta para o livro). Muito boa. Convidava, às vezes... eu convidava palestrantes, Norival Sampaio, psiquiatras, professores, eu mesma fazia palestras, excursões muito grandes. Essa excursão mesmo foi fantástica a Paulo Afonso, toda acompanhada. Os meninos levavam o mapa, acompanhavam tudo. Paulo Afonso...

M: Então, havia uma integração escola-sociedade?

L: Muito, muito grande. Interação muito grande. Com os pais, o serviço social... era Odete, ela está aposentada, a assistente social que trabalhou aí. Modelo do termo de compromisso dos pais e responsáveis pelo aluno. Tudo isso era muito bem controlado. Eu vim de uma experiência fantástica, eu dirigi o Colégio de Aplicação seis anos. Conhecia muito bem tudo isso. Para mim, não era novidade, não era a menor novidade.

M: E a sua experiência no Colégio de Aplicação, o que a senhora tem a dizer?

L: Seis anos eu dirigi. Eu sou suspeita porque foi o Colégio considerado um colégio de excelência e eu não posso me autoelogiar, não fica nem bem. Até hoje os meninos... posso lhe dar um livro aí de um aluno... Dr. Juarez.

M: Eu tenho uma colega do grupo que o foco dela é no estudo do Colégio de Aplicação.

L: Ótimo. Tem uma tese de mestrado de Zilma Barros, que dirigiu também. Quando eu dirigi... o Colégio de Aplicação ficou pertencendo à Faculdade de Educação. Aí olha, a avaliação contínua, a avaliação era feita continuamente, dos alunos, professores, dos pais. Foi uma coisa muito importante. A grande dificuldade dos alunos era Física e Matemática. Matemática porque... Eu não sei o que houve com Matemática porque depois não foi... Física ainda foi bastante usada nas classes normais, mas a Matemática não. Eu acho que Martha, inclusive, ficou muito triste por causa disso. Você pode conversar com Jolândia, tem uma professora que conhece muito bem o SMSG, é Maria Augusta Moreno, posso lhe dar o telefone dela. Tem, também, a professora Arlete, que ela conhece bem a metodologia que Martha adotou. Ela trabalhou em Feira.

M: Esse plano das classes experimentais em Salvador, ele foi como um resultado dos entendimentos entre a UFBA, SEC e...

L: Um convênio firmado. Os convênios todos estão aqui (aponta para o livro). Você tem que transcrever os convênios em sua tese porque quanto mais documentação comprobatória você tiver, melhor.

M: Ele aconteceu em âmbito nacional...

L: O MEC fez com Universidades, um convênio para cada universidade. Rio grande do Sul, Pernambuco, Minas Gerais, nas Gerais se chamava CECIMIG. Recife... Com certeza, o CECIMIG era muito importante. Tudo é muito importante, no Rio Grande do Sul também.

M: Bom, então para encerrar eu pediria a senhora para fazer uma avaliação da experiência de um modo geral.

L: Minha avaliação está toda aqui (aponta para o livro) já publicada. No entanto, se você quer uma declaração verbal, eu acho que foi inteiramente válida e a maior avaliação é a opinião dos alunos que hoje já estão formados e são engenheiros, advogados e estão na força de trabalho, aí atuando com bastante êxito e todos eles... Eu não conheço nada, nenhum depoimento que seja negativo, não conheço. Entendeu? E, quanto aos professores, você pode ver aí (aponta para o livro) qual é a opinião deles. Então, foi o máximo que se pôde fazer em termo de Metodologia de Ciências na Bahia e nunca vi fazer nada mais, além disso. Depois. Se há, eu não conheço. Há outras inovações pedagógicas do ponto de vista de estruturação pedagógica. Acredito que há sim. Agora, em termos de metodologia, de Matemática, que lhe interessa... Não creio. Eu, pelo menos, não conheço. É isso que eu tenho a lhe dizer. Agora, como estruturação pedagógica, eu considero que foi o máximo que nós podíamos fazer. Assistente social, coordenação pedagógica, orientação educacional, psicológica, Alice Costa, que foi uma das maiores... é de Feira. Alice Costa foi homenageada agora pela Academia de Educação de Feira de Santana. Psicóloga... Já morreu.

M: Ocorreu-me só uma lembrança a respeito dos kits do IBEC que eram utilizados...

L: Os kits do IBEC vinham porque os professores foram todos treinados no IBEC, porque Isaías, naquele momento, Isaías Raw foi quem trouxe toda essa metodologia. E por que os Estados Unidos se preocuparam com o ensino de Ciências? Porque quando a Rússia lançou o Sputnik os Estados Unidos ficaram muito preocupados com o baixo índice científico da área de ciências exatas aí chamou vários professores da Europa e fizeram lá estudos e articularam-se e lançaram essas metodologias. Agora, de todas, a que mais teve difusão, mais aceitação, foi a de Biologia. Os kits eram fantásticos e também teve uma coordenadora fantástica. Depende muito da liderança, todo processo educacional depende do líder, o líder é a chave do problema. A liderança de Biologia era fantástica. Ela já faleceu. Fantástica!!!

M: A senhora esteve desde o início à frente da coordenação?

L: Não, no início foi o professor Pedro Sarno, mas ele não tinha tempo para se dedicar, levou muito pouco tempo.

M: Ok, professora. Muito obrigada. Essa conversa foi muito relevante, suas informações e contribuições foram muito positivas para mim e para o grupo, que tem trabalhado em torno desta questão da modernização e como se deu esse processo de modernização do ensino de matemática na Bahia. A senhora teria mais alguma coisa a acrescentar?

L: Eu teria assim a dizer que eu fico muito feliz que os estudantes agora, os formados queiram fazer a pós-graduação em experiências que existiram, que foram bem-sucedidas, como o Colégio de Aplicação, as classes experimentais, o próprio projeto do Colégio Universitário que não veio a ser realizado, mas que tem todo projeto pronto que qualquer estudante pode trabalhar em cima do projeto e fazer sua tese. Eu fico muito feliz por isso.

M: É curiosa essa questão: não ter sido implementado, apesar de toda formação...

L: A universidade levou quase dois anos preparando os professores e me preparando para dirigir, para implantar e de uma hora para outra, dá uma reviravolta de ordem política.

M: De ordem política?

L: Vontade política só. Não há nenhuma justificativa, que eu conheça, de ordem legal. Nenhuma. O Colégio Universitário está na própria... está recomendado pelo MEC. O de Minas Gerais foi um sucesso absoluto. Se uma jovem que quisesse fazer um estudo sobre o Colégio Universitário no Brasil, faria uma tese lindíssima. Tem o de Minas, o da Bahia, o Rural, o Agrícola, o Colégio Universitário Agrícola. Faria uma tese belíssima. Belíssima.

M: A senhora se recorda quem estava no poder político nessa época do Colégio Universitário?

L: Que não quis? Foi o reitor Miguel Calmon. Não sei por quê? Houve aí uma resistência, um pouco da Faculdade de Filosofia... Ele recuou. Depois de já ter mandado não sei quantos professores para lá, para São Paulo. Acontece... isso acontece nas universidades, isso é comum. Não fecharam... não desativaram o Colégio de Aplicação? E eu não pude fazer nada. Eu estava dirigindo a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação era uma unidade da Faculdade de Educação. E eu não pude fazer nada. Vontade política do reitor.

M: E esses professores?

L: Muitos voltaram para universidade e outros continuaram seus trabalhos na rede pública. Acontece... isso muito acontece, não só na UFBA, mas em muitas universidades... do mundo até. Eu acho.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA II – LEDA JESUÍNO DOS SANTOS

EM 21 DE MARÇO DE 2011

LEDA: ... Falei com ela porque ela trabalhou com Martha o tempo todo... quer dizer ela foi bem mais além do que Martha, porque ela dirigiu o Instituto de Matemática e ela tem muito maiores conhecimentos ainda do que Martha, porque Martha ficou mais no ensino fundamental e depois na Faculdade de Educação na disciplina de Didática Especial de Matemática, orientando os jovens que iam ser professores, os licenciados... licenciandos, que faziam as suas práticas que é o principal e que isso não está fazendo hoje e é por isso a decadência, também uma das causas da decadência do ensino. Eu acho também... isso é muito importante e eu vou escrever sobre isso, porque o que se fala é que o professor, realmente é verdade, é verdade... Não ganha bem, ganha muito mal, não tem prestígio, não tem *status*, é agredido, está... não sei se você leu a última tarde, uma das últimas tardes, as agressões que os professores...

INÊS: Eu tenho sempre acompanhado isso, não sei essa notícia em especial...

L: É um artigo, ele cita o que aconteceu. São fatos que aconteceram. O aluno arrumou a cadeira na professora porque tirou nota baixa e a professora fraturou o braço, fraturou o braço... O outro que levou a faca e ameaçou a professora porque ele não conseguiu passar, entendeu? Então, a violência... o *bullying* que está atravessando uma fase terrível, terrível. O *bullying* tem causado o suicídio de crianças, a estatística...

I: É algo muito novo, né?

L: Não, sempre existiu, mas não dessa maneira.

I: É algo muito novo nessa intensidade, porque houve uma mudança de valores, né? A sociedade... a mudança de valores da sociedade, isso reflete no contexto da sala de aula.

L: E a sala de aula, ou ela muda ou ela não... ou mudam as coisas para ela permanecer ou ela não vai permanecer. É muito difícil, muito difícil... Eu não entro numa sala de aula. Se me pagarem mil dólares eu não entro. No ensino fundamental, porque eu não sei mais lidar com esse tipo de coisa e no ensino superior, porque a dispersão é um fato. Vão fazer mestrado e doutorado levando crianças de quatro anos. Então, como é você pode assistir uma aula de mestrado com um filho de quatro anos junto mexendo com todo mundo, com todos. Mas isso é verdade, não é mentira, não... É absoluta verdade.

I: Eu sei...

L: Na Faculdade de Direito, uma criança de sete anos foi assistir a uma aula. Naquele momento, o professor tava dando uma aula de Direito Penal e teve de falar em estupro e pediu a moça para sair com a criança. Então, nós estamos num mundo absolutamente caótico, onde não estão... Os paradigmas... eu estou até escrevendo sobre os... sobre as tendências, as perspectivas paradigmáticas do século. São

boas, mas daqui que isso aconteça, não sei se vai chegar ao fim do século acontecendo, né? Porque o paradigma mudou no sentido até com... Realmente, as tendências... tentando mudar para outra realidade, mas... não é uma coisa muito fácil. Vou ler aqui rapidinho só para vocês sentirem mais ou menos como está a coisa. Deixe-me ver se eu localizo aqui: são novos conceitos e novos valores que atestam mudanças do paradigma antigo, reducionista, como era antigo, viu? Para a concepção holística. Passa-se do pensamento linear para o não linear. Há uma mudança de ênfase da autoafirmação para a integração, do racional para o intuitivo. Na área axiológica, passa-se da competição para a cooperação, o que confirma a passagem da autoafirmação para a integração da expansão, para a conservação da quantidade... Perdão... da expansão para conservação, da quantidade para qualidade, da dominação para participação. Parece-nos que no novo paradigma da Teologia, a integração é o mais acertado. Eu tenho de falar para teólogos... Então, o paradigma é bom, de certo modo é o que se tenta fazer, mas eu acho muito difícil...

I: Professora Leda, a senhora trouxe à tona a questão de valores e eu pediria a senhora que trouxesse para gente, talvez isso não tenha nem muito a ver com as nossas pesquisas, mas é algo assim que é sempre curioso, como é que foi fazer uma universidade na década de 1940, a senhora mulher, nesse contexto de que o ensino superior só quem tinha acesso eram os homens, fale um pouco acerca da sua formação, eu tive a informação de que, inclusive, algumas mulheres da Faculdade de Filosofia escreviam uma revista chamada Presença, uma revista para mulheres...

L: Não era para mulheres, não. Era uma revista da Faculdade de Filosofia, mas não era para mulheres. Agora, realmente, havia nesta revista muitos artigos eram de mulheres, inclusive, de alunas. Eu quando comecei a escrever era ainda aluna da Faculdade. Agora, deixa eu lhe dizer: existia no histórico da... um momentinho só... É o seguinte: havia uma série de faculdades: medicina, engenharia, direito. Um pouco de faculdade, mas não havia universidade. Na década, como você falou, eu entrei na universidade em 1943 e, nessa década, o reitor era Edgar Santos e ele percebeu que para progressão daquele complexo de ensino superior, digamos assim, necessitava realmente fundar uma universidade, e ele lutou por isso, e para se constituir universidade, era necessária a presença estatutária legal de uma Faculdade de Filosofia. Então, o Dr. Isaías, que era diretor da Faculdade de Filosofia, facilitou isso e aí foi que a universidade pôde, como você está falando, se constituir universidade. Agora, em relação às mulheres, em relação a gênero: havia pouquíssimas. Olha, eu sei porque eu fiz uma pesquisa, eu fui aluna de Nelson Sampaio, foi um grande professor de Sociologia, foi meu professor. Ele pediu uma pesquisa sobre mulher na universidade, porque ele estava preocupado com o problema do gênero e o que aconteceu? Eu fiz o questionário e distribuí por todas as faculdades, né? Então, eu sabia, mais ou menos, quantas mulheres... eu ainda me lembro: na Faculdade de Direito havia três mulheres só, uma dela está viva, é Renné de Tulio, que é uma grande advogada, ela ainda está viva e há pouco tempo encontrei com ela; medicina, já morreram, tinha duas; e engenharia tinha uma mulher, que foi Acinay Neves.

I: Tinha uma?!

L: Uma, uma. Só. Quanto às outras escolas, não tinham muita significação, porque, praticamente, elas ainda estavam muito iniciantes: Enfermagem, Farmácia, não tinha... e a Faculdade de Filosofia tinha, por quê? Porque foram... Dr. Isaías convocou as jovens para... com a perspectiva de se tornarem professoras do ensino fundamental, naquela época chamado secundário, para substituir os grandes professores que já estavam velhos, por exemplo, professores de Química, de Física, de Matemática, de Biologia, que eram médicos, advogados, né? Engenheiros e já estavam numa fase de sair e ele teve essa visão. "São esses licenciados que vão substituir" e foi exatamente o que aconteceu.

I: Um processo de profissionalização...

L: De profissionalização... Não tenho dúvida, não tenho dúvida... eu fui substituir uma grande professora do Colégio Sofia Costa Pinto, ensinei no Ypiranga, substituindo o próprio Isaías...

I: No Colégio dele...

L: No Colégio dele. Então você pode imaginar... tem um livro meu, que Elizete escreveu sobre mim, Leda Jesuíno... não tem, não?

I: Não... Elizete Passos? Eu já li um dela, mas outro... Entre Palcos e Platéias...

L: Ela fala em mim, em "Entre Palcos e Platéias", ela fala, mas esse ela escreveu só sobre mim.

I: Uma biografia?

L: É uma biografia.

I: Na biblioteca deve ter... vou buscar

L: Essas mulheres de que estou lhe falando, que estavam nestas faculdades, foram mulheres brilhantes, todas elas. Todas. Conheci todas de perto...

I: Todas projetaram muito na sociedade...

L: Muito... e Isaías queria isso, provar que a Faculdade de Filosofia podia formar professores porque a luta para ele fazer essa faculdade... os advogados foram contra, a Faculdade de Direito, contra, a Faculdade de Medicina foi demasiadamente contra, porque o que ele argumenta é que existiam disciplinas que não tinham professores para lecionar e ele convidou Tales que citou um grande antropólogo, não era... mas citou um grande antropólogo...

I: Tales de Azevedo?

L: Tales de Azevedo... convidou o Jorge Calmon, que era um jornalista, mas se tornou um grande professor de História e assim por diante. Bom, mas voltando ao interesse de vocês... (13:09)

I: Eu fiz minha dissertação voltada para o CECIBA, mas eu fiz de forma bastante panorâmica porque encontrei muito material a partir de seus relatos.

L: Você encontrou o arquivo? A Faculdade ainda tem o arquivo?

I: Tem... tem muita coisa lá. Então, eu fiz uma coisa bastante panorâmica, inclusive indicado pela banca de defesa, que eu desse continuidade e que eu trouxesse a história desse centro de forma mais detalhada, enquanto experiências que foram desenvolvidas tanto na área da Química, da Física e da Biologia...e lá tem muita coisa.

L: E outra coisa que talvez não tenha lá: como na Física e nas Ciências Exatas houve uma orientação direta de São Paulo, do CECISP, que foi o grande centro de São Paulo, Isaías Raw foi quem incentivou lá, então vinha... as professoras foram à São Paulo e os kits foram todos comprados, então havia um direcionamento nas Ciências Exatas, mas nas Ciências Humanas não havia, então eu tive de contratar professores, fazer reuniões, para eles inovarem também nessa área, e nós temos uma grande inovação nas áreas de Línguas, em Inglês, Terezinha Guimarães, você pode conversar com ela, Terezinha Guimarães... em História, eu aproveitei todo o material de uma grande professora, foi Kátia Mattozo, foi ela quem fez toda a programação para das classes experimentais e quem ensinou foi um grande professor, foi Carlos Costa, um filósofo... não foi qualquer professor. Foi ele e Joildo que também era um grande professor, na área de línguas, português, Joselice Macedo, também é um nome, ela que orientou e história e sociologia. Dessa maneira que nós fizemos as classes experimentais.

I: Agora... O CECIBA funcionava na escola politécnica?

L: CECIBA funcionava em algumas salas da Escola Politécnica, não sabia que você se interessava tanto... tem um jornalzinho que eu fiz o organograma do CECIBA. Não sei se você tem ele...

I: Tenho.

L: O organograma onde tem o setor educacional que eu dirigi.

I: Eu trago isso na minha dissertação, inclusive.

L: Outra coisa, eu coloquei no CECIBA uma grande socióloga...

I: Então, tinha um setor educacional e ela trabalhou com a senhora...

L: Zaideé Machado Netto, a mulher do grande Machado Neto, era socióloga e eu educadora e eu fui designada para... porque as classes experimentais iam fechar, porque o convênio se ia acabar, porque não estava sendo gerido como deveria, e é difícil, foi muito difícil, foi muito complicado por causa dos preconceitos, qual é o professor que está dando sua aula certinha, achando que é o melhor do mundo, vai aceitar que vem outra técnica, com os outros professores, no mesmo colégio, não foi fácil.

MARIANA: E da parte específica do colégio...

L: O colégio era da Secretaria de educação.

M: Houve reação, por exemplo, do diretor?

L: Houve reação inicial. Eu entrei para dirigir as classes experimentais com o Ramakrishna, que era diretor do ensino secundário, uma autoridade da Secretaria que ele não podia contestar, mas depois tornou-se meu amigo tranquilamente.

I: E este setor que a senhora comentou acerca da orientação do trabalho vocacional, do acompanhamento de aluno, isso ocorria no Central?

L: Ah, isso só ocorreu nas classes experimentais.

I: Mas, isso era alocado no Central?

L: As classes funcionaram lá. Tinha serviço de orientação educacional, coordenação pedagógica e serviço social.

I: E a senhora coordenava o trabalho?

L: Eu coordenei tudo, eu coordenei o projeto que é um convênio do MEC, da Secretaria e da UFBA.

I: Até porque este projeto esteve em outras escolas... mas, não a nível de segundo grau.

L: Este, mas não este projeto.

I: Não, o que houve foi o seguinte: orientação do CECIBA para lecionar essas disciplinas em outros colégios, mas só isso.

I: Uma formação de professores?

L: Uma formação de professores, e também um pouco de orientação na parte de aplicação, mas não uma classe com toda responsabilidade.

I: Aí, só ocorreu no Central?

L: Aí, só ocorreu no Central, mesmo porque a lei era muito clara: para fazer uma classe experimental houve uma circular do MEC, não sei se você tem essa circular, eu acho que eu tenho no meu trabalho.

I: É, algumas escolas que eram...

L: Essas escolas eram escolhidas não para fazer uma classe experimental, apenas para receber uma orientação do CECIBA. No meu caso foi diferente, houve uma circular do MEC possibilitando fazer uma classe experimental, o que é coisa

completamente diferente. Agora, que o CECIBA se irradiou muito no interior, orientando, é uma verdade incontestável.

I: É, nós encontramos algumas professoras do interior que vieram a capital e tomaram curso e retornaram para o interior.

L: Isso.

I: E quando a Faculdade de Educação absorveu o CECIBA no PROTAP continuou? Essa incorporação foi tranquila no grupo do CECIBA?

L: Foi tranquila.

I: Todo mundo aceitou essa incorporação?

L: Aceitou.

I: E quem era diretor era Luiz Serpa.

L: O último, mas antes foi Antonio Celso... com quem eu acho que você deve conversar.

I: Spinola?

L: Spinola.

I: É porque no meu trabalho de dissertação eu não trabalhei com entrevistas, eu trabalhei só com a parte do documento, é por isso que eles indicaram a tese, o doutorado, para que eu pudesse trazer agora os depoimentos.

L: Eu acho importante e vou lhe dizer: Antonio Celso Spinola, você deve... Pedro Sarno, professor de Química, quem mais que dirigiu o CECIBA? Felipe Serpa, que já morreu, mas a mulher dele é uma pessoa muito difícil você não vai querer lidar...

I: Teve um primeiro...

L: Bautista Vidal.

I: Não tenho o contato dele, ele não mora na Bahia.

L: Mas a irmã dele mora, sabe onde você pode conseguir? Na Escola de Engenharia ou talvez Spinola tenha, talvez. Mas, senão...

I: Quem falou muito dele foi o professor Aurino...

L: Ah! Mas eu gosto muito dele! Demais o Bautista, demais... foi uma pessoa fantástica.

I: Tem um depoimento da professora Martha, que ela declara que o CECIBA possibilitou, ensino, pesquisa, constituição de equipes, de viagens, que vocês viajavam para encontros com todos os centros.

L: Todos os Centros. O MEC... o Passarinho era um grande ministro, o maior entusiasta, um grande ministro, trabalhar com militares foi uma honra. Eu não sou parente de militares, não tenho preconceitos, mas eu não aceito o que se generaliza sobre os militares. Ele era muito bom, um grande ministro, se ele se candidatasse a presidente da república, eu votaria nele ele. Deu todo apoio à área educacional, ele ia às reuniões às vezes. Rapidamente, mas ele ia. Era o CECIBA, o CECISP, o CECISRG, do Rio Grande do Sul, o CECINE, o de Recife... O CECINE, que era muito importante, o CECINE foi um dos que mais se desenvolveram. Muito bom... tinha aquela professora maravilhosa, Raquel Gevertz, Julieta Ormastronni, que era de São Paulo, do CECISP, muito boa...

I: Teve o financiamento da SUDENE também?

L: Teve um aporte da SUDENE...

I: E como se davam esses encontros nacionais?

L: Esses encontros eram muito bons, eram excelentes, feitos de maneira muito organizada e nós recebíamos passagem, hospedagem e era trabalhoso, porque era de manhã e de tarde, era em tempo integral, mas esses encontros propiciavam que cada Centro relatasse suas dificuldades, as suas vitórias e fizesse as suas solicitações devidas para que o MEC ou a UFBA ou a Secretaria de Educação encaminhasse devidamente as verbas, prestações de contas evidentemente, que nós recebíamos verbas públicas, e sempre tinha um palestrante que relatava a sua experiência mais atual em Matemática, em Física, em Química. A minha área era Filosofia. Naquela época não havia Filosofia no currículo, senão eu teria assumido a orientação de Filosofia, mas em compensação eu assumi diretamente o trabalho do SOE, que eu considero muito bom, era Alice Costa que foi a maior psicóloga que a Bahia já teve, você viu aí as filhas dela... Nós controlávamos tudo, faltas, presença, atenção, dispersão, tudo nós acompanhávamos, eu dividia o quadro negro na época e os alunos faziam as críticas positivas e todas as críticas negativas e eu levava para as reuniões de professores semanalmente, reunia com todos os professores de todas as aulas.

I: Tinha o acompanhamento semanal dos professores?

L: “Ah! eu não entendi isso, a professora de Física não explicou tal coisa...”

I: Essa reunião semanal dos professores era com todos os professores de todas as áreas?

L: Todas.

I: Que coisa boa!

L: Mas, eu levei minha experiência do Colégio de Aplicação e é muito difícil dirigir um Colégio dentro de uma Universidade, com toda uma congregação em cima com o objetivo de inovar. Eu coloquei estudo dirigido, serviço de orientação que não tinha, coordenação pedagógica que ninguém tinha, reunião de pais que não era como a minha. Basta eu lhe dizer: não sei se você conhece uma técnica chamada sociograma, é mais dos orientadores, eles fazem um teste que eles têm depois da aplicação destes testes, eles têm condições de apresentar um mapa, onde se situam como a classe está distribuída emocionalmente, quem está ligado a quem, e isso foi uma coisa fantástica para os pais e as reuniões eram dia de domingo, começavam às 8:00 da manhã e terminavam às 12:00. Eu tinha lugar para os pais... E o Aplicação foi um sucesso, sucesso absoluto. Então, eu ficava entusiasmada como Jorge Calmon, como Nelson Sampaio, homens ilustres que tinham os filhos lá e ficavam numa reunião de pais durante duas horas, de oito às doze da noite.

M: E sobre as classes experimentais, o grupo de Matemática, a relação entre os professores, como se dava a relação entre os grupos?

L: Martha sempre foi uma líder. E aqui eu vou dizer, não quero que grave... (Pequena interrupção).

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA II - PARTE II

LEDA JESUÍNO DOS SANTOS

EM 21 DE MARÇO DE 2011

LEDA: Por isso que eu acho que você deva falar com Jolândia, que foi orientada por ela, desenvolveu os trabalhos nas classes... mas, tem, ainda tem... Lycia, eu não sei, não tenho o endereço de Lycia. Talvez... quem pode falar sobre Lycia?

MARIANA: Eu já busquei também e não consegui...

L: Talvez Arlete.

INÊS: A própria Jolândia...

L: Talvez a própria Jolândia.

I: Professora Leda, deixa eu...

L: Deixa responder a ela... Então, este grupo era muito ligado a Martha, então não havia possibilidade de não haver...

M: Mas o relacionamento com os outros grupos, o de Biologia...

L: Ah perfeito, todos sabiam que estavam numa experiência de grande porte científico, então isso era um estímulo, para o professor, fantástico... O professor não tem estímulo, qual o estímulo que o professor tem? Não ganha bem, não tem *status*,

é apedrejado, a sociedade lhe trata como um lixo, eu não sei onde vocês moram, mas aqui é como um lixo. Professor de quê? Sabe o que é que o aluno diz: “aquele cara”. Não sabem nem o nome do professor. Às vezes eu pergunto: “meu filho, quem é o seu professor?” “Não sei, é um cara lá”. Não interessa, nem o aluno... O diretor... na maioria das vezes é uma mulher totalmente inexperiente, que lhe recebe de sandália e vestido decotado até aqui, parece mais uma empregada doméstica. Então, como você quer que o ensino vá adiante num contexto... Eu digo isso mesmo abertamente. Num contexto desse não pode ir adiante. Primeiro, não se paga bem e o pior de tudo isso não é isso. É que os alunos mais fracos da universidade é que querem ser professores. Não passou em Engenharia, vai ser Licenciatura em Matemática, não passou em Direito, vai para Licenciatura em Ciências Sociais. Então, como é que você quer ter bons professores se mais de um terço dos alunos fracos da UFBA é que vão ser professores. Estou falando na UFBA, nem estou falando por ai.

I: Deixa eu falar algo, que é pra lhe deixar bastante tranquila: a gente vai fazer a transcrição e depois vai trazer para senhora.

L: Está bom.

I: E só com a sua autorização é que a gente vai utilizar as falas. Isso a gente tem feito. A gente já tem feito algumas entrevistas... Eu queria que a senhora falasse um pouco... que eu vi aqui em seu livro e vi, em alguns documentos lá do CECIBA, que o CECIBA mantinha algumas estagiárias, estagiárias de Física, estagiárias de Biologia, estagiárias de Matemática. Como que era esse trabalho? Eram professoras da Educação Básica, eram alunos da Faculdade de Filosofia que estagiavam no CECIBA?

L: Deixa ver se eu lembro, conosco nenhuma estagiária trabalhou, mas havia sim... Você já falou com Alda?

I: A Sônia Muniz que era irmã da Alda Pepe...

L: Você falou com Alda?

I: Já marquei com Alda... para falar com a professora Alda Pepe, mas já estive com a professora Sônia Muniz.

L: Agora, a professora Alda trabalhou mais no PROTAP do que no CECIBA. Na época do CECIBA, não me lembro... Eu acho que ela não trabalhou. Agora, quando ela eu implantei, porque fui eu que implantei a Faculdade de Educação, ela foi para o PROTAP.

I: Por que o professor Serpa não deu continuidade ao projeto?

L: Não foi o professor Serpa, não... foi o reitor. Quando o reitor fundou a Faculdade de Educação havia uma lei que não pode haver duplicação de meios para fins idênticos.

I: Não, eu estou falando assim... Por que o professor Serpa, enquanto diretor do CECIBA, por que ele não ficou como coordenador do PROTAP, que foi a professora Alda Pepe? Houve mudanças?

L: Deixa eu me lembrar... será que o professor Serpa não estava aqui? Porque teve uma época que o professor Serpa se desligou e foi para o Rio de Janeiro.

I: Ah, tá...

L: Não estou afirmando, é uma hipótese...

I: Ah, tá...

L: É... isso precisa checar com Alda. Talvez Alda possa lhe dizer isso.

I: Não sei se a senhora lembra: eu encontrei um documento da UNESCO que fala que eles tiveram em missão aqui na Bahia na época do CECIBA. A senhora lembra alguma coisa sobre isso?

L: Lembro. Foram reitores... Lembro sim, eram reitores que vieram aqui e tiveram vários encontros com a Faculdade de Filosofia, com o reitor. O reitor naquela época era Miguel Calmon e... comigo e Zaideé... eu tava fazendo o Colégio Universitário, que era um projeto do MEC, era uma abertura que o MEC dava para as universidades fazerem o colégio, eu estava fazendo o projeto no Departamento Cultural da UFBA e eles foram contra o Colégio Universitário, sem saber bem a situação, a única coisa que eu acho... Não sei... é bom saber isso, checar direitinho, mas eu achei que eles não deram um contribuição muito válida, não sei... Eu sou suspeita... porque eles foram contra o Colégio Universitário, sem analisar muito bem o contexto... Minas, que é uma grande universidade, fez o Colégio Universitário, Rio de Janeiro fez, eu sei que eles foram muito...

I: E era um projeto bem parecido com a Escola de Aplicação, né?

L: Era, mas com bastante diferença.

I: Claro, com finalidades diferentes.

L: A grande finalidade...

I: Mas seria sediado na própria universidade também...

L: Agora, havia o seguinte: a missão precípua do Colégio Universitário era servir de modelo, digamos assim, para a formação do aluno antes de entrar na universidade, para que o aluno entrasse na universidade com mais embasamento cultural, de cultura geral e de conhecimentos também específicos. Era isso... O que foi em Minas, um grande sucesso, um grande sucesso! (7:10)

I: A senhora falou em formação, a senhora foi aluna?

L: Da Faculdade de Filosofia.

I: Eu estou falando antes da Faculdade de Filosofia, foi aluna de que colégio?

L: Dois de Julho.

I: Ah... do Colégio Dois de Julho. E a senhora fez o Curso Clássico?

L: Naquela época não havia, quando eu terminei não havia clássico e científico, havia... eu terminei com cinco anos o chamado Ginásial e depois eu queria ir para Direito, mas naquela época minha família se mudou para Recife e eu perdi o prazo para me matricular. Havia o Pré-Jurídico, o Pré-Médico, o Pré- Engenharia...

I: O professor Wagner falou essa semana...

M: Uhm!

L: Eu perdi o prazo do pré-Jurídico...

I: Complementar, mas era dividido: Pré Médico, Pré Jurídico...

L: Quem ia para Medicina, fazia o Pré Médico... até no Colégio Central, que era... o Pré Jurídico e Pré...

I: E era no Colégio Central?

L: Era no Colégio Central... eu penso que meu marido fez o Pré Médico no Colégio Central e era muito bom que era direcionado, né? Mas, hoje em dia, a orientação universal é diferente: que deve haver uma base cultural, bem ampla do aluno para que o aluno não fique muito limitado àquela área, ele tenha uma cultura geral bem mais ampla, uma compreensão, uma leitura do mundo mais universal, mais humanística, entendeu? Os Bacharelados da UFBA estão funcionando, né?

I: Bacharelados Integrados, projeto de...

L: Arlete pode lhe falar sobre isso, ela participou...

I: Eu estive no lançamento do livro da professora Arlete.

L: Ah, Lógica Formal...

I: Lógica Formal, que foi no ano passado lá na Faculdade de Filosofia, mas foi uma coisa pequena...

L: Pequena... não me convidou, não convidou ninguém. Eu disse a ela "você deve relançar este livro". Vou ver se a Academia relança o livro dela.

I: Mas também, acho que porque o professor João tava assumindo de pouco tempo a direção e organizou, acho que uma coisa menor...

L: É, mas ele teve muito entusiasmo, muito bom. Ele foi nosso...

I: Tu chegou a ser aluna de João, não?

M: Não.

I: Ele foi meu professor...

L: Você licenciou-se em quê?

I: Em Matemática, mas ele foi meu professor no... no Mestrado. Introdução à Filosofia. Eu fiz com ele.

L: Foi bom?

I: Muito bom.

L: E ele deu Introdução através de quê? Da Lógica, da Filosofia... Como é que ele introduziu?

I: Ele foi trazendo o processo da teoria do conhecimento, né? Para a gente da História das Ciências, porque foi falando de Física, de Química, de Biologia, de Matemática.

L: A Epistemologia...

I: Aí, trabalhou a questão epistemológica. Aí, veio de Aristóteles, Hume, Wittgenstein...

L: Eu sou muito apaixonada por Filosofia e ensinei muito tempo no Departamento, muito tempo, quase doze anos. Depois a UFBA me tirou para dirigir o Aplicação, depois para implantar o Colégio Universitário, depois para o CECIBA, depois para implantar a Faculdade de Educação e acabei na Pró Reitoria...

I: Foi Pró-reitora de...

L: de Graduação. Minha experiência é mais em graduação. Na minha época não havia mestrado. Eu não sou mestre, não sou doutora. Como é que eu podia? Ou eu fazia uma gestão à altura ou ia estudar. Eu sou muito honesta.

I: É, são os elementos da própria profissionalização, né? No contexto da senhora, os elementos de certa forma eram outros. No da gente, se a gente não tiver um título de mestre ou de doutor...

L: Ah, mais essa é uma crítica... Eu vou fazer uma crítica também, não sei... é o seguinte: eu não concordo com a formação que se dá ao mestre no mestrado porque não se exige devidamente o tirocínio docente, então temos vários mestres que não sabem nem entrar numa faculdade.

I: Mas quando se recebe bolsa da CAPES e do CNPq exige.

L: Então, graças a Deus!

M: Isso é uma exigência.

L: Mas, na maioria eu pergunto, minha filha... “não, tirocínio docente, não fizemos não”. Nunca deu aula...

I: Ela (referindo-se a Mariana) mesmo recebe bolsa da CAPES e vai ter que fazer...

M: Ah, então ótimo. E quem orienta?

M: André Mattedi.

I: O orientador da tese, se for o professor da disciplina em que ela vai fazer o tirocínio.

M: Exatamente.

I: Se não for, for outro professor, é o outro professor que vai orientar. Depende de onde ela vai fazer.

L: Mas, vou lhe dizer, tem muito mestre aí que não que nunca viu tirocínio docente na vida dele.

I: Não, é... Não, o saber da experiência é tão importante quanto o saber disciplinar.

L: O conteúdo só funciona se for bem aplicado. Então, como é que... Houve uma época que fui substituir rapidamente um professor de Metodologia, então eu fui... Ele fazia... Elizete... Elizete foi minha aluna. O que ela fazia: planejamento da aula comigo, eu assistia a aula e fazia avaliação crítica da aula dela. Eis porque ela me fez isso (refere-se ao livro de autoria da ex-aluna). Ela disse que todos os professores dela, ninguém fez isso. Então, eu acho que assim que deve ser feito. O que acontece: mandam, às vezes, os alunos para os colégios públicos, o professor regente se manda...

I: Tira férias...

L: O professor da disciplina da universidade, que é o professor de Metodologia, não vai lá e fica tudo "como era antes da casa de Abrantes". Então, eu acho que isso é uma das causas do fracasso do professorado. (14:12) Uma das causas... a falta de estágio orientado. Porque o que faz um médico, o que faz um recém formado em medicina? Ele vai para a residência médica, com preceptor e é duro, é duro. Eu tenho dois filhos médicos e duas netas médicas e meu marido é médico. Então eu acompanho a coisa como é dura, como é dura em medicina. Faz Residência 1, Residência 2, Residência 3 e se ele é neurologista, faz Residência 4, não é brincadeira, não. Então, o professor deveria ter um ano de estágio, um ano acompanhado, porque na hora que um aluno se comporta indevidamente na aula, ele tem que saber psicologia suficiente e para poder contornar. Não é mandar o aluno fora da aula para a direção. Não é assim, não...

I: Deveria...

L: Não é assim, não. Tem várias técnicas que se pode adotar. Várias... Não é assim, não. Então, o professor, hoje, é refém do aluno na sua grande maioria. Nos colégios que eu visito aí é refém do aluno e o diretor está lá, bestão no cargo, não toma providência... Tem medo do aluno! Ele não tem *status*, ele não tem cultura, ele não tem peso, ele não tem densidade para poder resolver um problema desse. Então, a situação é muito grave, eu acho muito grave, educação é uma situação que a gente não sabe nem como meter a mão, não sabe como...

I: Professora Leda, a senhora teria fotos desse período?

L: Do CECIBA?

I: Uhm... de alguma reunião, a senhora com o grupo?

L: Ah! Eu teria que procurar porque eu tenho cento e poucos álbuns...

I: Uhm...

L: Da família também.

I: Que bonito!

L: De tudo.

I: É, mas da sua vida profissional também?

L: São 50 anos na UFBA e fora da UFBA também... Eu coordenei o MOBREAL, eu fui coordenadora de um projeto do Rondon em Barreiras. Do Rondon eu tenho fotos que até o general me pediu para eu fazer um relatório rápido, sinopse do meu trabalho no Rondon, já mandei. Alda também, eu convoquei Alda. Ela trabalhou comigo no Rondon. Fomos para Barreiras. Isso não lhe interessa, mas se alguém quisesse fazer uma tese sobre isso. Era muito bom, muito bom.

I: É, o trabalho do Rondon...

L: Era uma maravilha! Não sei... foi muito bom, eu tive vários outros projetos assim, similares assim, fui coordenadora do MOBREAL, fiz um projeto em Bandeirantes, uma coisa assim... menos...

I: Então, a gente pediria, que caso a senhora tivesse essas fotos, deixasse reservadas, porque a gente poderia tirar foto da foto, né?

L: É poderia tirar xerox...

I: É, a gente tira foto da foto... tendo a máquina você tira foto da foto, né?

L: Agora...

I: Que a gente vai trazer a transcrição...

L: É capaz de Alda ter também... Pergunte a Alda.

I: É, eu vou estar com a professora Alda Pepe por estes dias. Ela, inclusive, está no interior hoje, pra fazer uma aula de abertura num programa de pós-graduação. Mas, eu vou estar com ela. Eu a conheço, já tive em outros momentos com ela, vou lhe mostrar um pouco disso aqui... Para a senhora ver um pouco do trabalho que eu fiz... Eu foquei no ensino de Matemática: uma iniciativa inovadora no Centro de Ensino de Ciências. Aí, eu trago um emblema do CECIBA...

L: Se você pudesse botar um organograma do CECIBA...

I: Mas, tá aqui. Eu vou lhe mostrar. Quer dizer... eu fiz, tirando a minha interpretação do que eu li acerca do que a senhora trabalhou no seu texto...

L: Thiago é seu filho?

I: É meu filho... Aí, eu trabalhei... Deixa eu pegar o índice, que é para a gente dar uma olhada. São as siglas...

L: É, muitas siglas mesmo. Isso é muito importante, porque as pessoas...

M: Desconhecem, né?

I: Aí, no primeiro capítulo, eu fiz uma circulação das idéias, né? Passando pelos Centros, pelo Movimento da Matemática Moderna, né? E como essa circulação de idéias chegou até a Bahia, né? Ou a Bahia participou dessa circulação de idéias, se inseriu nesse processo. Aí, eu trago...

L: Você fala aqui em São Paulo?

I: Falo.

L: No Isaías Raw?

I: Falo.

L: Importante mesmo...

I: Do FUNBEC, né? Ele foi um...

L: Ah! Um incentivador...

I: Da Fundação e do IBECC. Do IBECC e da FUNBEC, né? Aí, eu trago, no segundo capítulo, uma coisa bastante panorâmica, se a gente for olhar, pouquíssimas páginas, né?

L: Não consegue falar com o Vidal. Se conseguir...

I: Vou tentar...

L: Agora, esse trabalhozinho que ele fez apresentando meu trabalho, ele é bastante enfático, né?

I: Eu tenho também uma entrevista que ele deu a uma revista...

L: É, ele dá a jornais também. Ele esteve há pouco tempo aqui...

I: Eu tenho uma entrevista dele que ele, inclusive, fala do trabalho dele na Bahia, tenho algumas coisas dele que eu não apresento aqui porque eu consegui depois. Aí, eu trago muito pouco... Na minha tese eu vou tentar fazer uma historiografia mais detalhada com maior aprofundamento acerca do centro. No capítulo três, eu abordo bastante sobre a questão...

L: Da matemática.

I: Da matemática, mas não chego no Central, então quem vai trabalhar a experiência do Colégio Central é Mariana.

L: Fica até complementar.

I: É, exatamente... Aí eu trago um pouco dos projetos que foram desenvolvidos no CECIBA, mas agora na tese eu penso em aprofundar mais, fazer um trabalho mais...

L: É ótimo! Muito bom...

I: Uma questão mais orientada, tenho publicações, já tenho publicação...

L: Muito bom.

I: Apresentei já em congresso tanto nacionais, quanto internacionais...

L: Muito bom!

I: E a Bahia...

L: Você é professora de Matemática?

I: De matemática, não... eu sou da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

L: A UESB...

I: A UESB.

L: Acho que Alda trabalhou lá, ou não?

I: Na UESB, Alda... a professora Alda esteve naquela que é Ilhéus e Itabuna. Essa minha é Vitória da Conquista e Jequié.

L: Eu conheço Vitória da Conquista, adorei... vi tanta flor linda!

I: Eu trabalho no Campus de Jequié.

L: É bom demais trabalhar no interior, né?

I: É, acho que no interior...

L: Eu também acho... Você sabe que eu foi quem mais trabalhou. Eu fui do Conselho Estadual de Educação, trabalhei demais para UNEB pelos Campi do interior.

I: Professora Alda está no Conselho Estadual de Educação agora, né?

L: Está. Trabalhei demais, demais, demais... foi uma luta para conseguir a UNEB no interior. Os professores eram contra porque achavam que não tinha... Meu Deus! Vou dar o exemplo da Faculdade de Filosofia: quando Dr. Isaías fundou a Faculdade de Filosofia, ele também não tinha professores. É, professores com formação específica para a estatística educacional, para Antropologia, para Etnologia, para Tupi-guarani... mas se formou ao longo do processo. Então, é a mesma coisa que aconteceu no interior. Entendeu? E eu tenho uma coisa, que talvez... não sei se te interessa, mas eu tenho uma publicação... Quando eu estava no Conselho, que o ministério pediu ao Conselho Estadual de Educação se pronunciar contra a formação de professores no interior e eu me pronunciei. E o argumento básico que eu me vali foi a fixação do homem no interior, mostrei que a vinda de estudantes para cá é um problema para o estudante e para a capital, que os meninos vinham aqui sem pai, sem mãe, alugavam apartamento e botavam esses meninos, era uma confusão!

I: Eu estou vendo aqui que são educadoras baianas e isso é sinal que tiveram outras, né?

L: Tiveram... Amélia Rodrigues, aquela... Anfrísia Santiago, Enriqueta Catarina, muitas outras. Mandolina... tem outras, tem... Agora, a diferença aí é que ela foi minha aluna, ela me conhece de perto e as outras ela fez com referência de estudo é bem diferente quando você escreve sobre alguém que você viveu do que alguém que você lê alguma coisa, né?

M: Professora, sobre o projeto experimental, uma coisa que fica em aberto é essa questão da finalização, né?

L: Da o quê?

M: Da finalização da experiência...

L: A finalização foi o seguinte: quando a universidade... Sim, quando a universidade decidiu fazer a Faculdade de Educação, que não existia ainda, o que a faculdade fez? Ela absorveu o CECIBA, transformou em PROTAP, porque ela não pode duplicar meios para fins idênticos, é da lei 7044. Então, o que aconteceu? Veio o CECIBA como PROTAP, muitos institutos de línguas terminaram: o Francês, o Inglês, tudo isso terminou... Dr. Roberto Santos não aceitou, claro. E, quanto às classes experimentais, ele disse que todo o pessoal das classes experimentais ia ser

aproveitado na Faculdade de Educação e as experiências tinham de ser centralizadas agora no Colégio de Aplicação, que não era a finalidade, porque a finalidade era num colégio público. Então, desfez-se um convênio com a Secretaria, porque Secretaria não tinha mais nada a ver com isso, o MEC também não, então a responsabilidade toda ficou com o a universidade para aproveitamento de pessoal e das experiências e do material que foi tudo para o Colégio de Aplicação e tudo do CECIBA foi para o PROTAP. (26:24)

I: Agora, isso não aconteceu em todos, né? Porque o CECINE, o de Recife, deu continuidade...

L: Deu continuidade, exatamente...

I: Não foi absorvido pela Faculdade de Educação...

L: Eu vou te explicar o porquê...

I: O CECEMIG também...

L: Também... eu vou te explicar o porquê: como... como os Colégios de Aplicação, que aqui, depois com outra reitoria foi desativado, não foi em outra universidade, vou explicar o porquê. Dr. Roberto era presidente do Conselho Federal de Educação, então o que ele quis fazer? Ele quis ser muito dentro legalidade, pelas normas...

I: Dentro da própria legislação e outros estados optaram...

L: Optaram por... não sei bem, não sei a posição dos reitores, não sei...

I: Foi uma posição muito localizada...

L: Eu acho que sim... Enquanto também... pior ainda foi a desativação do Aplicação, que nenhuma universidade desativou.

I: É.

L: Essa foi pior...

I: É. O ano retrasado...

L: O Aplicação era da Faculdade de Educação e eu disse ao reitor: olha, Dr. Lafayette, o senhor vai extinguir, eu não vou concordar. Se o senhor levar para o Colégio Universitário... para o Colegiado, que tem o Colegiado Superior da UFBA, né? Se o senhor levar eu vou ser contra, vai ser uma coisa muito ruim. Ele disse: então eu desativo administrativamente. Eu não posso fazer nada. O reitor tem poder administrativo.

I: Soberano...

L: Entendeu?

I: A Universidade Federal de Santa Catarina mantém esse Colégio de Aplicação até hoje...

L: Não só... Pernambuco mantém, Minas mantém, São Paulo mantém, Rio de Janeiro mantém...

I: Coisas da Bahia...

L: É, coisas da Bahia... é verdade! Aqui, há qualquer coisa tem... não sei... o baiano não é guerreiro, não é um povo que luta, não luta pelos seus ideais, você repara em várias frentes, não luta pelos seus ideais, eu não acho que lute, não vejo, entendeu? Precisa lutar mais pelos seus ideais. Recife, eu morei em Recife e o pernambucano é de outra visão, ele enfrenta a dificuldade, então eu não sei... Muitos interesses... Agora, uma coisa que levou o Lafayette a desativar o Colégio de Aplicação foi política partidária do PT, achavam que era elitismo e tudo hoje é elitismo. Estava com um aluno, ele disse: D. Leda, a senhora sabe alguma coisa sobre o Departamento de Filosofia? É aluno atual. Só porque um aluno vai de carro e vai bem vestido é burguês, tudo que a gente faz de... assim... de uma qualificação maior, é burguesia. A situação é muito difícil...

I: Não... Acho que não o PT... acho que a esquerda... Porque o PT não existia em 1976, acho que a esquerda, né?

L: Era a esquerda, né? É.

I: Porque o PT...

L: Mas existia um movimento bastante forte dentro da UFBA, eu peguei movimentos muito fortes dentro da UFBA, sobretudo!

I: Movimento estudantil era muito forte dentro da UFBA.

L: Muito forte...

I: Era referência nacional...

L: E o reitor, depois, se arrependeu amargamente. Tarde demais! Mas, pode esse reitor, Naomar, nos chamou a mim e a Felipe Serpa, Ubiratan, Zilma Barros, uns seis professores, estamos solicitados para reabrir o Colégio de Aplicação. Gelei. Aí, Felipe foi a favor... Ubiratan não tanto... Nelson Pretto, que era diretor da Faculdade de Educação, no momento, não foi muito a favor... Eu sei que foi um horror... mas, de vez em quando, há solicitações para reativação do Colégio de Aplicação e fora que não está extinto legalmente, né? Mas, agora é muito complicado... muito. Então, é isso...

I: Tem mais questionamentos, Mari?

L: Eu acho que... eu acho que você poderia falar com Pedro Sarno, com Spinola, com Bautista Vidal, foram pessoas sábias...

I: Tem professor Pepe também...

L: Ah, tem Pepe marido de Alda, mas ele não trabalhou no CECIBA, não...

I: Não?

L: Que eu saiba, não. Ele era do Instituto de Física, ensinou... parece que Epistemologia... um pouquinho lá no Instituto... Tenho a impressão... Teoria das Ciências... mas, não me lembro que ele tenha trabalhado no CECIBA, mas pode ser porque o CECIBA, né? Pode ser...

I: Tem até outros nomes, mas que já faleceram, né? Bela Serpa...

L: Agora, Bela é a mulher de... de... ela foi minha professora, não tenho nada contra ela, mas era uma pessoa muito estranha.

I: Ela faleceu.

L: Ela faleceu? Bela...

I: Não faleceu, não? Acho que sim... Agora, quem coordenava a Biologia era...

L: Julieta.

I: Julieta Passos?

L: Julieta Fael. Ah, aquela era uma mulher fantástica, aquela sim, é uma mulher que eu rendo homenagem. Ela conseguiu uma coisa que Física não conseguiu, Matemática não conseguiu, todos os professores do Central seguiram o Biologic Science. Todos sem exceção! Sabe, o que é isso? É muita coisa. E ela era uma grande líder, uma bióloga de mão cheia. Eu reputo, eu reputo... (32:50)

I: Então quando a senhora traz assim... todos os professores...

L: Do Central...

I: Houve aceitação de Biologia?

L: Houve aceitação de Biologia.

I: Então tinha classes que era só de Biologia e tinham classes...

L: Não, meu amor, tinham classes comuns que não eram experimentais, mas ela conseguiu...

I: que nessas classes...

L: nessas classes o método fosse aceito...

I: Uhm...

L: Física não conseguiu, Química não conseguiu, Matemática não conseguiu. Uma coisa muito importante, você tem de dizer, eu lhe dou o nome das pessoas de Biologia e faço questão que você encontre... Trabalho lindíssimos da professora Julieta, belíssimo! Não só o trabalho técnico, que era uma bióloga, era uma grande professora do Instituto de Biologia, como a liderança... Alda não teve... tem uma liderança aqui, particularmente, mas não é uma liderança amorosa... como a de Julieta. Não, com certeza.

I: E a liderança de Martha, a senhora classifica como?

L: Eu considero uma liderança boa, eu considero equilibrada, considero... Martha soube, no primeiro... era muito simpática, Martha era uma pessoa muito... Eu digo era porque ela hoje é outra pessoa, né? Ela era uma pessoa muito simpática, muito... ela sabia como explicitar, como convencer, como argumentar... (34: 21) E amorosa, suave e firme ao mesmo tempo com os liderados dela, mas os professores de matemática gostavam sempre muito de Martha: Maria Augusta Moreno, você pode... é ótima... E Eliana... E Arlete.

I: Eu tenho conversado muito com Eliana Nogueira...

L: Então, Eliana é liderada dela e Eliana é uma pessoa suave e doce, muito doce...

I: Muito...

L: E foi de Martha. Eu tenho maior entusiasmo com Martha, agora, ela ficou zangada comigo, porque... Mas, eu não tenho culpa nenhuma, porque ela queria D.E, Dedicção Exclusiva, e Dr. Roberto não deu, eu fiz a solicitação e o reitor não deu, foi o que aconteceu...

I: É uma questão administrativa...

L: Administrativa... eu não posso, eu não posso fazer nada. Mas, eu tenho a maior admiração por ela, a maior... Como tenho admiração por Arlete, muito grande a admiração por Arlete, como tenho por Eliana, por Nilza, por Maria Augusta Moreno, pessoal por que eu tenho muita admiração, pessoal do Instituto de Matemática, uma área séria é Matemática, exata no sentido real, no sentido metafórico e no sentido real.

I: Fizeram um bom trabalho...

L: Muito bom... Agora...

I: E também teve a contribuição muito grande também do professor Omar Catunda...

L: É... Omar Catunda... no início, né? Depois... Agora, infelizmente, o livro não... para o estudante, muito difícil para o estudante. O estudante não tem capacidade... É como o construtivismo. Eu acho fantasiado quando a escola diz "eu sou construtivista"... Construtivismo no Brasil? Eu penso que não...

I: Agora, quando a senhora fala do livro, que teve essa dificuldade toda... foi o livro do SMSG utilizado no Central?

L: Não.

I: Ah! O livro de autoria deles...

L: De autoria deles... quem vai...

I: Que é o livro do Ginásio?

L: Quem vai lhe explicar melhor é Arlete... Arlete sabe bem. Eu não estou por dentro...

I: Mas, não é... é o livro de autoria deles...

M: Por que no projeto do Central, um dos que foram adotados foi esse do SMSG...

I: Que é o livro que veio dos Estados Unidos.

M: Que é um projeto norte-americano.

I: Norte-americano...

L: A Jolândia vai lhe explicar...

I: Mas, a própria Jolândia fala no trabalho de Leda, que não usava só esse...

M: Não, é isso... era um dos livros.

I: Um dos...

M: Tinham outros de autores brasileiros... mas, todos nesta perspectiva de Matemática Moderna.

L: Todos na perspectiva... e tinha de ser experimental, não podia ser repetido...

I: Claro...

L: Agora, eu vou lhe... você tem um trabalho meu, mais ou menos umas 300 páginas, sobre o relatório da Faculdade de Educação, que tem tudo do PROTAP?

I: Não.

L: Não tem, não... Olha, eu só tenho um, mas eu vou lhe emprestar para você tirar uma xerox. Agora, é filho único, tem de voltar rápido... (risos)

I: Volta, tranquilo...

L: Eu não posso dar... Agora, a biblioteca da Faculdade de Educação tem...

I: Tem?

L: Tem (37:50)

I: A biblioteca também tem esse livro aqui, não é professora Leda?

L: Tem, mas esse é seu.

I: Muito obrigada.

(Interrupção para a professora Leda buscar o material)

I: Aqui tem a história da Faculdade de Educação...

L: Agora, é um livro que, me disseram, eu não sei... que o da biblioteca está muito estragado, me disseram, eu não sei... A pessoa foi consultar e não teve coragem de manusear, mas eu não sei se é verdade, se foi exagero, eu não sei... Aqui tem a evolução quantitativa. Vamos ver se tem o PROTAP, de 1969 a 1975, deve ser o PROTAP...

I: Ah! É. De 1969 a 1975.

L: PREMEM também... Não sei como não fizeram uma matéria sobre o PREMEM, que ali dava uma tese fantástica sobre o PREMEM. PROTAP, Licenciatura de Curta Duração, de 1970 a 1974, está vendo? Licenciatura, porque o PROTAP licenciava professores... Bolsistas do PROTAP aqui só tem isso, de 1970 a 1974, já com licenciaturas parceladas, a Licenciatura de Curta Duração, intensiva... Bom, agora vamos ver a Faculdade de Educação. Aqui está assim... na gráfica, na editora da UFBA, Flávia, ela vai, ela quer publicar... Então, tem toda a implantação da Faculdade de Educação, de 1968 a 1974, primeiro semestre... Vamos ver agora, o que tem sobre o PROTAP.

I: Então a FACED foi de 1968. Então, durante um ano, o CECIBA ainda quase que funcionou, né? O CECIBA encerra em outubro de 1969.

L: Deve ter sido...

I: Que até organizar, implantar departamento...

L: É. E outra coisa também: tem a parte toda legal, né? Tem que descredenciar convênio, tem uma parte administrativa, burocrática.

I: Agora, essa informação eu não tinha, interessante!

L: O CETEBA... No CETEBA não entrou matemática, não? Nos currículos?

M: Acredito que sim...

I: O Centro Tecnológico da Bahia?

L: É.

M: O professor Rama comentou sobre isso...

L: Mas, era do PREMEM, projeto do PREMEM, foi isso... Licenciatura Parcelada de Ciências Matemáticas, Alda Pepe e... Já morreu... esse já morreu. (Interrupção para conhecer o material)

I: Oh, o organograma do CECIBA. Tem o conselho técnico, o diretor executivo, assessor técnico, aí tinha as seções científicas: Física, Química, Biologia, Iniciação a Ciências, Matemática, Educação. Aí tinha o setor técnico que eram Projetos, a biblioteca, oficina e a seção administrativa, que era o almoxarifado. Essa biblioteca ficou para a FACED, não é isso?

L: Tudo para a FACED. Foi tudo para a FACED.

I: O que a gente poderia fazer é o seguinte: para a gente não levar esse material que é da senhora, que a senhora coloca que é único, filho único...

L: É único mesmo... (risos)

I: A gente poderia no dia que trouxesse a transcrição...

M: Dar uma olhada mais com calma...

I: A gente olhar com mais calma, né? Para ver se tem algo que interessa a gente.

L: Talvez tenha e talvez não tenha, né? Não sei... É como você disse bem...

I: É, mas a senhora mostrou agora o organograma do Colégio de Aplicação e tem uma colega nossa que está fazendo um estudo sobre o Colégio de Aplicação.

L: Mas, tem tese sobre isso, ela conhece a tese de Zilma?

I: Conhece, mas ela está fazendo as práticas de matemática...

L: Tem Martha, Eliana, Maria Augusta Moreno...

I: Exatamente.

L: Não sei se a outra... Como é o nome da outra, que trabalhou com Eliana? Neide, você conhece?

I: Não, mas... quer dizer, eu a conheci no lançamento do livro, né?

L: De Arlete?

I: De Arlete, mas não estive com ela ainda não.

L: Sei...

I: Aí tem a Maria Auxiliadora...

L: Maria Auxiliadora é ótima, muito boa menina, ótima menina, ótima, muito suave, muito doce. Agora, eu quero muito que você veja o pessoal de Biologia, que é realmente um pessoal... O elenco que eu vi em Biologia eu não vi em ninguém, não vi nos outros, a liderança que eu vi em Julieta é uma liderança muito especial!

I: A senhora tem o contato de alguém da Biologia?

L: Tenho, as filhas de Julieta. Algumas já morreram desse grupo, algumas pessoas já morreram, mas eu consigo alguma coisa, eu consigo, de Biologia eu acho que consigo. Só mesmo com calma, não adianta assim, não.

I: Isso é com bastante calma, né? Para olhar página por página, né?

L: É. Convênio FACED/SUDENE, vamos ver aqui se tem... FACED/SUDENE, Seminário de Atualização Pedagógica... é tanto convênio que a faculdade propicia, eu mesma acho que eu nem me lembro mais, foi muita coisa. PREMEM... Agora, sobre o PREMEM, se alguém fizer uma tese sobre o PREMEM, vai ficar muito bem servido, porque tem muito material, muito, muito material... PROTAP... PROTAP também, número de alunos, cursos, número de seminários, estágios, missões, municípios, palestras... (51: 00) Porque, de certa maneira, o PROTAP continuou o trabalho do CECIBA, até quando foi possível, né? Convênios executados pelo PROTAP... Matemática... Professores de Ciências e Matemática... Preparação de material didático a ser utilizado nos cursos de Licenciatura Parcelada para professores leigos em Ciências e Matemática em exercício... Ciências e Matemática... Agora aqui você tinha de saber um pouco de Alda. Ela não tinha boa comunicação com Martha. Mas, isso não afetou em nada as classes experimentais, porque Alda não entrou nas classes experimentais. Acho que ela não seguiu muito a orientação de Martha...

I: Esses dados aqui são importantíssimos, seminários, estágio, missões, municípios... Olha, 1966 a 1974... Então, aqui tem o CECIBA?

L: É, tem o CECIBA...

I: Em 1966, 1967, 1968...

L: Estados atendidos nos últimos seis anos, Bahia, Sergipe e Paraná... Municípios do estado da Bahia atendidos nos últimos três anos... Trinta e seis municípios, o PROTAP já atendeu a 51 em seus postos... O PROTAP e a implantação da Reforma, isso é importante...

I: Ah, eu vou... se a senhora ceder eu vou levar...

L: Claro... Pode levar... Liderança... Processo decisório... Capacidade de solução de problemas...

I: Que a gente olha com calma e da próxima vez traz. Então, assim, quem terminar de olhar passa aqui e deixa.

L: Síntese descritiva... Explicação dos convênios em etapas... É bom, acho que tem muita coisa sobre o PROTAP... Ah, aqui é PREMEM.

I: Isso precisa ser divulgado, essas experiências que ocorreram na Bahia, né Professora Leda?

L: Eu fui convidada agora por Nelson Pretto...

I: São experiências riquíssimas...

L: Para fazer... ele disse que eu vou levar um dia inteiro gravando todas as experiências de que eu participei...

M: Muito bom isso!

I: Isso tem de ser divulgado...

L: Já entrevistou Edvaldo Boaventura, já entrevistou mais outra pessoa... e disse que eu sou a terceira.

I: Você tem mais alguma coisa, Mari?

M: Só uma última... um último esclarecimento a respeito da classe controle, professora, que a senhora falou que não conseguiu...

L: Ah, a classe controle foi uma falha gravíssima, que eu não... é uma falha, confesso.

M: Só quero entender, assim, uma questão...

L: Tem lá, classe E, tá escrito...

M: Mas, assim... é porque... esse projeto das classes experimentais tinha um ritmo, né? Um início, meio e fim, ou... esse fim seria uma implantação para continuidade?

L: Seria... O fim seria assim: absorção das técnicas de ensino e das metodologias todas pelo Central, pelo colégio todo, e daí, para o estado...

M: Entendo... Então, a senhora acha que, por não ter viabilizado essa parte da questão do controle, isso teria sido também uma razão para a não implementação?

L: Não, pelo seguinte: porque o fato de eu não conseguir a classe controle foi por causa da desorganização do colégio, eu não conseguia fazer um controle numa classe que não tinha controle. Como é que pode? O colégio não tinha controle. Eu acho, também, no fundo, isso é uma suposição, não havia muito interesse também, do diretor do colégio, não só a metodologia, mas a organização, a orientação do aluno não era igual, eu acho também que não havia muito interesse do colégio. Natural! Tudo que é novo é muito combatido, porque todo mundo tem medo do desconhecido, isso é psicológico, desconhecido faz medo. Agora, mesmo eu estava lendo um dos maiores filósofos e ele diz isso claramente. Coisa fantástica, eu adorei!

Vou trabalhar em cima disso... Temos medo de tudo, do sexo, do tabaco, da velhice, da mundialização, do efeito estufa, do aquecimento climático, do buraco da camada de ozônio, dos organismos geneticamente modificados e de mil outras coisas, é o que caracteriza o mundo ocidental, a proliferação dos medos... Pior medo é a remoção da culpa de sentir medo. Um dos maiores pensadores do mundo atual, ele foi secretário de Estado da França e veio aqui no projeto BRASKEM... Vieram aqueles grandes pensadores e ele está na linha do Morrin... O Problema hoje é muito sério no mundo atual e sobretudo, vocês não moram em Salvador, mas Salvador... eu não tenho muita coragem de sair aqui sozinha.

I: Acho que a gente pode encerrar, Mari...

M: É, a gente pode encerrar.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA III – JOLÂNDIA SERRA VILA

EM 13 DE ABRIL DE 2011

MARIANA: Bom, então a senhora poderia contar um pouco da sua trajetória como professora de matemática.

JOLÂNDIA: Ok, eu vou dizer meu nome, viu? Meu nome é Jolândia Serra Vila. Desde que eu me graduei, eu comecei a ensinar no Colégio da Bahia - Central e no Instituto de Matemática. No Instituto eu era bolsista. Quando eu me formei fiz uma espécie de concurso para ingressar. Ingressei como estagiária e no Colégio da Bahia eu fiz concurso, concurso mesmo, formal... Concurso público. Também ingressei no Colégio da Bahia e fiquei trabalhando, simultaneamente... Quer dizer, nos turnos diferentes, no Colégio da Bahia e no Instituto de Matemática. Se não me engano, era à tarde no Colégio da Bahia e pela manhã no Instituto de Matemática, está entendendo? E continuei... Neste período, no Instituto de Matemática, eu comecei logo a lecionar disciplinas da Escola de Economia, da Escola de Engenharia, das Faculdades que pediam professores do Instituto de Matemática, mas logo veio uma Reforma Universitária, que aí criou o Instituto de Matemática, que era Instituto de Matemática e Física. Mas, teve certo ano lá, que eu não me lembro qual foi, suponho que foi em torno de 1970, 1971... que teve uma reforma universitária muito grande. Então, o Instituto de Matemática se separou do Instituto de Física, o Instituto de Matemática e Instituto de Física, não o Instituto de Matemática e Física. Então, eu fiquei no Instituto de Matemática, que eu sou graduada em Matemática pela UFBA, Instituto... Bacharelado em Matemática e Licenciatura em Matemática. Então, sim... Eu, depois desse concurso, fiquei, realmente, no Instituto de Matemática e no Colégio da Bahia. Não era, nessa época, professora de tempo integral, eu era professora de tempo parcial no Instituto de Matemática e tempo parcial também do Estado, está entendendo? E fazia meu trabalho lá no Colégio da Bahia e meu trabalho lá no Departamento... Lá, no Instituto de Matemática, que depois da Reforma Universitária, se classificou em três departamentos, Departamento de Matemática, Departamento de Estatística e Departamento de Computação. Eu fiquei, claro, no de Matemática, porque minha formação era em matemática pura, né? Ai, os primeiros cursos que eu dei foram

para os alunos mesmo da Licenciatura de Matemática, os primeiros cursos no Instituto de Matemática. Então, eu ensinei, de saída, eu acho. Uma disciplina chamada Geometria Algébrica, Geometria... eu acho. Uma Geometria, que não era, de fato, a Geometria Euclidiana. Eu passei um ou dois anos dando esses cursos, depois ensinei Teoria dos Conjuntos e Topologia, ensinei também Funções Analíticas e me fixei em Álgebra Linear nessa época. Depois, comecei a ensinar... Fui colocada em Álgebra Linear, que eram turmas mais abrangentes, turmas enormes, com Engenharia, Matemática, Física, alunos desses cursos. E, nesse tempo, eu dava no outro turno no Colégio da Bahia, né? Para os alunos do curso secundário, que visavam o Vestibular ou seguir alguma outra coisa na vida. Então, foi nessa época, corria o ano de 1966, que D. Leda me procurou, porque D. Leda me conhecia, que eu fiz estágio no Colégio de Aplicação, que ela era diretora... Na Faculdade de Filosofia, porque quando eu me formei, não tinha ainda Instituto de Matemática, aliás tinha, já tinha sido inaugurado, mas o Curso de Matemática da UFBA funcionava na Faculdade de Filosofia no bairro de Nazaré. Então, D. Leda me conheceu porque eu estagiei lá no Colégio de Aplicação e quem era a professora de Metodologia da Matemática era D. Martha Dantas. D. Martha teve de viajar, foi para a Europa, ou não sei para onde aí... E me deixou a substituindo, então eu tive um contato assim... mais estreito com D. Leda no Colégio da Aplicação. D. Leda gostou muito do meu trabalho, e aí justamente isso... Foi no ano de 1963, que eu terminei a Licenciatura em 1963, no ano seguinte, em 1964, eu terminei o Bacharelado. Aí fiz o concurso para o Instituto de Matemática, aí já tinha o Instituto de Matemática, então eu passei para o Instituto de Matemática e fiquei dando aula lá e fiz o concurso para o Colégio da Bahia, aliás o concurso para Colégio da Bahia foi uns anos depois, acho que foi 1966 ou 1967. Nós éramos... ensinávamos como contratadas, aliás, eu ensinei sem receber nada do governo do estado da Bahia durante uns três anos, eu acho. Até estabelecerem este concurso. Aí, quando fizeram o concurso para o curso secundário, eu fiz e passei, inclusive passei até em primeiro lugar no concurso para o Colégio da Bahia, para o segundo grau. Havia certa diferenciação, pessoal que fez o concurso para o primeiro grau, pessoal para o segundo grau. Eu fiz para o segundo, que já estava no Colégio da Bahia, enfim... Então, aí nesta época, não me lembro assim com precisão, que isso já se vão 43 anos ou 44, né? Fui procurada por D. Leda, justamente porque ela estava criando no CECIBA, que era o Centro... você já deve saber... de Ciências da Bahia, esse Centro que produziu esse livro do IAT... para ver se eu aceitava dar... porque ela estava querendo fazer um trabalho de umas classes experimentais e preferia colocar para ensinar, professores que estivessem ligados a universidade e ligados ao ensino secundário, então era o meu caso... Então, eu fui a algumas reuniões, vi o que era o trabalho, conversei com algumas pessoas que estavam já participando do grupo, enfim... e aceitei trabalhar com D. Leda a partir de 1967. Já havia um trabalho inicial em classes-piloto em 1966, mas esse eu não tive conhecimento, não. Não sei quem era a classe-piloto... Se eu não me engano, era lá mesmo no Colégio da Bahia e eu acho, que a professora era professora Lycia Guimarães, que aí eu não sei... perdi o contato com Lycia. Não sei mesmo. Acho também que só durou esse ano, esse primeiro curso, porque em 1967, começaram as classes-piloto de fato, as que foram até o final. Então, para essas eu fui convidada, aceitei e comecei a ensinar paralelamente às minhas aulas com o Instituto de Matemática, que não tinha muito nada a ver com o processo, né? Mas, eu fornecia... me fornecia como professora de lá, mas à parte, não prejudicava, não interferia, vamos dizer bem, com o trabalho do Colégio da Bahia. Então, o ano de 1967 eu comecei a ensinar com a primeira classe-piloto, com

as duas primeiras classes-piloto. Uma turma... eram até poucos alunos, porque as turmas do Colégio da Bahia eram em 50 alunos mais ou menos, as normais. Essas turmas experimentais, uma tinha acho que 27 alunos, está aí neste livro, e a outra acho que tinha 30 e alguma coisa, 33. Uma se dirigia para o pessoal que queria fazer o vestibular para ciências exatas e a outra para o pessoal que ia fazer o vestibular para área biomédica. Não sei como foi a seleção dos alunos, eles eram alunos normais, matriculados como alunos do Colégio da Bahia, de colégio público. Agora, um bom número deles tinha vindo do Colégio de Aplicação, eu acho, da Faculdade de Filosofia, está entendendo? Porque era um pessoal muito ligado ao conhecimento de D. Leda. Então, os meninos eram assim... os que vieram para as classes-piloto, eram de um nível ótimo, alunos excepcionais em geral, alunos disciplinadíssimos, mas que vieram de outros colégios particulares... não sei bem quais eram os colégios, mas eu sei que basicamente era o Aplicação e se matricularam no Colégio da Bahia. Filhos de famílias também muito esclarecidas, que queriam um bom ensino para seus filhos, mas que não tinham, assim... muito pessoal das turmas normais do Colégio da Bahia, mas também não entro no mérito disso. Eu não sei muito. Então, começaram as classes-piloto e em paralelo eu continuava meu trabalho no Instituto de Matemática, que já estava me "pressionando" para eu sair para o mestrado, está entendendo? De matemática, porque já tinha o mestrado aqui na Bahia, ou estava começando, mas sabe como é... fazer mestrado, dando aula, realmente... com o trabalho normal da Universidade e do Colégio da Bahia, muitas provas para corrigir e tudo... Não ia dar muito certo. Então, eu já estava me animando para sair, quando comecei, em 1967, como eu disse, o trabalho das duas classes-piloto. Correu o ano todo de 1967. Eu tenho impressão de que, nesta época, eu dava aula na Universidade Federal para os alunos de Matemática e de Física, não sei se já tinha curso de Estatística. Acho que era de Funções Analíticas, não lembro a disciplina porque também, já se vão muitos anos, né? Então, continuei esse trabalho. Passou 1967 e no final de 1967 vieram os professores do Sul do Brasil, do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, que sempre vinham do Rio de Janeiro e fizeram aqui uns Cursos de Verão, aí me animaram mais ainda para ir para o mestrado no Sul. Então veio o ano de 1968... Então, eu continuei nas classes-piloto, muito assim, surpresa, porque eu tinha um trabalho paralelo, eu tinha duas turmas como você deve ter lido aí nesse livro das classes-piloto, tinha duas turmas dos alunos normais, quer dizer, alunos normais não. Turmas normais do Colégio da Bahia. Então, elas eram turmas completamente diferentes, o programa era mais ou menos o mesmo, porque não podia mudar, que tinha de ser um programa do estado da Bahia, né? Mas, o trabalho dos meninos era completamente diferente e o meu também, que a classe-piloto exigia o ensino da matemática com muito mais participação dos alunos. Seguíamos uma bibliografia um pouco diferente da do Colégio da Bahia, que eram livros clássicos de Matemática, já usado... Do Scipione, do Ary Quintela, do Jairo Bezerra, que eram livros que já existiam no Colégio da Bahia, que se usava há muitos anos. Agora, nas classes-piloto nós introduzimos certa metodologia americana, que era daqueles livros MSG de matemática. Uns livros que tinha o conjunto para Matemática, para Física, para Química, umas coleções muito usadas, eu acho, nos Estados Unidos. Então, com esses livros e com a metodologia um pouco diferente das outras turmas, os alunos, que alguns até nem gostavam de Matemática, começaram a adorar Matemática. Eu tive verdadeira surpresa, porque nas provas, o mais difícil em raciocínio, mais encrencado que eu colocasse, as notas eram excelentes. Não tinha um aluno que não gostasse de Matemática. Uns poucos das classes-piloto, que não

estavam muito adaptados a essa metodologia de Matemática, de Desenho, de Física, que era mais ou menos semelhante, de Química, se transferiram, deixaram as classes-piloto. Então, no segundo ano, o número já foi um pouco menor, está entendendo? Eu acho que, justamente, devido a um trabalho do aluno. Participava muito. Então, aquele aluno mais tímido, que gostava menos de estudar foi deixando a classe-piloto, mas não foram muitos, não. Coisa de cinco ou seis em cada turma. Então, veio o ano de 1968. O ano de 1968, justamente, continuei lá no Instituto, que era minha unidade na Universidade. Na verdade, eu, de fato, pretendia me fixar na Universidade. Não queria ficar professora ou só... ou então... de aluno secundário. Eu sempre gostei mais de trabalhar com jovens já um pouco mais maduros, está entendendo? Então, iria me prender ao pessoal da universidade. Então, passei o ano todo de 1968 também com esta experiência de classe-piloto e do Colégio da Bahia, turmas normais e do Instituto de Matemática. Não me lembro bem, se nessa época, eu fui designada... Não, acho que foi depois, para dar Matemática para Economia, na escola de Economia... Acho que foi um pouco depois... Vamos deixar isso para lá. Então... Mas, no final de 1968, vieram aqui os professores da PUC do Rio de Janeiro, para tentar motivar e selecionar alunos daqui para o mestrado de lá, que estava assim, de "vento em popa", que tinha convênio com o IMPA, que tinha bolsas boas. A CAPES e o CNPq estavam valorizando muito. Então, o professor Alberto Azevedo veio aqui a Salvador, deu um Curso de Verão e, depois do Curso de Verão, ele achou que era... Nós não tínhamos que perder: eu e uma outra professora, que hoje também está aposentada, chamada Célia, na ocasião era Célia Gama Pitangueira, hoje ela tem outro sobrenome, que se casou, e eu, Jolândia Serra Vila. Então, nós duas fomos selecionadas e fomos. Ele não abriu mão, o professor lá da PUC, e fomos fazer o mestrado no Rio de Janeiro. Com isso, eu aí tive que deixar as classes-piloto, por isso que só ensinei dois anos. Então, em 1969, D. Leda me pediu que eu indicasse outra pessoa. Eu indiquei a professora Vera, que dispunha... também era professora secundária e do Instituto de Matemática e dispunha de uma certa disponibilidade para dar aula no Estado. Até mesmo, eu acho, que ela era professora em algum colégio do governo e da Universidade. Então, passou para o Central ou já era do Central... eu não me lembro bem. Então, Vera Baqueiro... Vera Lúcia Baqueiro Wasconcellos, a conhecida Verinha, era a professora de Cálculo. Foi a professora de Cálculo mais amada na Universidade da Bahia. Até hoje Verinha, ainda, acho que trabalha um pouco com Matemática, mas está aposentada no Instituto de Matemática. Então, sim... Aí, eu fui para o Rio, fiz o mestrado, passei dois anos lá fazendo... fiz os cursos... Como eu escolhi o tema da tese, de 1969 até 1971. Em abril de 1971, eu voltei aqui para Salvador, reassumi meu lugar, que minha licença só ia até 1971. Aí, reassumi meus lugares no Colégio da Bahia, que eu tirei a licença no Colégio da Bahia e no Instituto de Matemática. (17:58) Aliás, louvei muito pelo Colégio da Bahia porque tinha um pouco de... sabia por mim que, na verdade, em alguma época eu ia me desligar de lá para ficar só na Universidade e me deu todo apoio, me deu licença remunerada para fazer o mestrado. Aí quando eu voltei, eu reassumi, como eu disse, no Instituto de Matemática, no Colégio da Bahia e ia pegar turmas no Colégio da Bahia como antes, num turno, e no outro, no Instituto de Matemática. Mas, aí já tinha se dado a reforma grande da Universidade e a diretora do Instituto era a professora Lolita Dantas. Então, a professora Lolita achou, que depois do mestrado, eu só faltava expor a tese, está entendendo? Aí, eu melhorei a tese aqui em Salvador, tudo... fui muito ao Rio, às minhas despesas... (risos) Porque o governo não dava passagem de ida e volta para a gente ficar indo ver orientador, nem conversar com orientador,

já que eu terminei o curso, porque eu tive de ir lá. Meu orientador era de Minas Gerais, mas estava a serviço no Rio de Janeiro. Eu fui por minha conta como também escrevi minha tese com orientador de lá, expus minha tese, tudo com meu dinheiro, está entendendo? Meu salário. Nem a PUC colaborou, que é universidade particular e não me deu recurso nenhum para isso, nem a Universidade Federal da Bahia. A Universidade também foi excelente para mim, porque me deu dois anos e alguma coisa de licença e sempre permitiu e sempre permitiu que eu saísse em muitos verões daí para frente, para fazer Curso de Verão e ir melhorando minha formação, está entendendo? Então, sim... eu voltei, mas aí Lolita veio para mim e para Célia, esta outra professora Célia Pitangueira Gomes, minha outra colega e para vários outros professores, era um grupo que ela estava querendo, que deixasse o ensino secundário e ficasse no Instituto de Matemática em dedicação exclusiva. Então, solicitou do governo da Bahia nossa licença sem remuneração para o Estado, está entendendo? Então, eu entrei numa licença chamada colocação à disposição da Universidade Federal da Bahia. Então fiquei no Instituto de Matemática, à disposição do Instituto de Matemática da UFBA, sem uma remuneração para o Estado, está entendendo? Então, o Estado deixou de me pagar, a Universidade que me pagava. Dessa maneira, eu continuei no Instituto por mais 26 anos de licença renovada. Cada vez que mudava o governo da Bahia, o processo de renovação meu e de todo mundo que era professor colocado à disposição da Universidade sem ônus para o Estado tinha de se renovar, está entendendo? E aí nós voltávamos e ficávamos à disposição da Universidade em dedicação exclusiva. Então, como é que se diz, isso permaneceu até o ano de 1990, quando entrou o presidente Collor, que aí obrigou... Aí, quando o presidente Collor assumiu, ele passou um decreto, não sei o que foi aí, e chamou, convocou todos os professores que estavam na minha situação na Bahia e no Brasil todo e nós tínhamos que optar: ou nós ficaríamos em dedicação exclusiva e nos demitíamos do Estado ou então, voltávamos para o Estado e ficávamos em 40 horas ou em 20 horas na Universidade. Claro, eu não tinha mais nem condição de voltar para o Estado, não sabia nem mais dar aula a adolescente, né? Então preferi pedir demissão. Eu sou uma pessoa demitida do Estado, a pedido, com 26 anos de ingresso no Estado, mediante, segundo dizem, um brilhante concurso. Agora... e não aproveitei em nada esse período do Estado, não consegui aposentar e absolutamente nada. Usei apenas os sete anos iniciais, que eu paguei previdência pelo Estado para me aposentar na Católica, que eu não usei a previdência estadual para me aposentar na UFBA. Então, resumidamente, isso é assim a minha história. Aí, eu trabalhei Universidade até 1972, quando saiu o regime jurídico único por conta da revolução, da dita revolução e da ditadura etc, eu entrei na Universidade concursada, mas com regime de carteira de trabalho assinada, está entendendo? Então, eu tive carteira assinada pela UFBA, carteira de trabalho durante trinta anos ou sei lá quanto é que foi... Aí em 1992, pelo Collor mesmo, estabeleceu uma coisa que se pedia há muito tempo nos colocando no mesmo regime de trabalho dos professores antigos, que foi o regime único de trabalho, jurídico único. Então, eu deixei de ser trabalhadora com carteira assinada e fui ser professora estatutária. Como estatutária, então me aposentei em 1992. Aí, fui convidada pela Católica, pela Universidade Católica e fui para lá, onde eu fiquei até 2008 como professora regular, está entendendo? Então, de 2003 a 2008, quinze anos, de 2061... porque, por conta de uma lei também eu contei meu tempo desde aquele estágio que eu falei, que eu fui estagiária da universidade em 2001... em 2001 o que, menina?! Em 1961 eu fiz concurso, seleção para estagiária da Universidade. Então, como os estudantes de medicina, que tinham aquela história

que chama Residência Médica, fizeram aí uma greve, uma história e ganharam na justiça, que iam ter carteira assinada, então nós outros também, os estagiários das outras unidades também tivemos a carteira assinada. Então, eles me chamaram para colocar meu termo porque quando eu fiz concurso para a Universidade, concurso mesmo para professor, foi em 1965. Então, eu ganhei praticamente quatro anos, meus quatro anos de faculdade como estagiária, como era carteira assinada, então eu ganhei esse tempo todo como trabalhador de carteira assinada e estes quatro anos me ajudaram na minha aposentadoria da UFBA. Então, eu ensinei 32 anos na UFBA, ensinei quinze anos na Universidade Católica e ainda dei mais uns anos na Católica, depois de ter me aposentado pelo INSS, quando eu fiz 60 anos, aliás eu me aposentei com mais... 62 ou 63 anos. Então, na verdade, eu trabalhei 47 anos em magistério. Não posso contar isso a todo mundo, não... para não fazerem conta de minha idade (risos). Então, realmente, com muita satisfação, amei ser professora, se houver outra encarnação, que eu não acredito, porque eu sou católica, e eu voltar, vou ser mulher e professora de matemática de novo. E justamente, uma coisa muito importante, a você até eu digo, é você transferir para o aluno esse amor com que você desempenha a profissão, está entendendo? Porque meus alunos, principalmente os da Católica, que não eram de Matemática, eram de Informática, eram assim encantados com o entusiasmo com que eu dava aula, está entendendo? Botaram site no computador, me homenagearam muito em formaturas e nos discursos sempre falavam que o meu entusiasmo era assim contagiante. Claro, o que a gente faz, seja o que seja, do gari de rua ao doutor mais cientista, mais especializado, se fizer com amor, faz bem, não é isso mesmo? E, gerações de matemáticos passaram por mim... Aqui na Bahia, todas as pessoas de formação em Matemática, formados mesmo em Matemática, desde 1965 até 1992, que foi quando eu saí do Instituto de Matemática, todo mundo foi meu aluno, todo professor de matemática, do Instituto de Matemática, os que se formaram até 1992, foram meus alunos, muita gente. O presidente da Petrobrás foi meu aluno no mestrado de Economia, alguns deputados foram meus alunos e sempre me dei bem com todos, está entendendo? Até fico muito triste, agora, com esses problemas tão grandes que esses professores estão tendo, né? De relação com o aluno, sei lá... me tira até um pouco a coragem de enfrentar, agora, depois de tanto tempo, uma sala de aula, mas também, me anima pelo que eu vive, está entendendo? Mas, o que é mais que você quer saber?

M: Da sua experiência no mestrado, o que a senhora poderia contar assim? Como é que foi essa experiência?

J: O mestrado foi assim uma maravilha, fomos lá para o Rio de Janeiro, nos matriculamos na PUC, mas a PUC, Pontifícia Universidade Católica, nessa... fomos selecionadas aqui em Salvador pelo professor que veio aqui selecionar alunos, eu e Célia. E, então, nos matriculamos lá na PUC e a PUC nessa época tinha um convênio com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o IMPA, está entendendo? Então, nós chegamos lá e tivemos a felicidade de encontrar e nos batermos assim, em primeiro tempo, com o professor Elon Lages Lima, que era do IMPA, mas que estava prestando serviço à PUC por causa do convênio. Então o professor Elon, que já era muito amigo, sempre foi, do povo aqui da Bahia, que umas professoras mais antigas do que a gente: Adarcy, Celina, Maria Helena Lanart tinham sido lá do IMPA e foram colegas do Elon. Então, já conhecia a gente mais ou menos, de Verões que eles vinham e de palestras que vinham fazer, seminários aqui em Salvador. Então, o

professor Elon chamou eu e Célia e nos perguntou: "Vocês são vaidosas?" Porque ele sabia que a gente era professora, professora concursada, eu fui para o mestrado em 1969, eu já ensinava na Universidade desde 1965, já tinha quatro anos de magistério, né? (29:45) E como aluna auxiliar... auxiliar, não. Como é que chamava? Estagiária... eu já tinha experiência de uma espécie de monitoria desde 1961. Então, já tinha muito tempo, né? Aí o Elon nos chamou, um dia, para uma conversa. Ele disse: vocês são vaidosas? Nós dissemos: Não, por que você está perguntando isso? Eu pensava até que era sobre vestiário... Aí ele disse: sabe o que é: vocês sabem bem, já tiveram bem conhecimento de Álgebra Linear? Aí, eu disse: olhe, na verdade, eu, Jolândia, nunca fiz um curso formal de Álgebra Linear. Tinha feito um curso de Álgebra Linear com uma professora de São Paulo, professora Elza Gomide que tinha vindo a Salvador para um Curso de Verão e também tinha assistido a alguns cursinhos de Álgebra Linear em uns Colóquios que eu compareci que, aliás, ainda existem os Colóquios de Matemática, que foram assim, a maior maravilha para vida científica de todos os professores aqui que se dedicaram na Bahia. Os Colóquios de Matemática realizados pelo IMPA que, inicialmente, eram em Poços de Caldas e depois era no Rio mesmo e, com o apoio do CNPq e da CAPES, foram assim de maior validade, o maior auxílio para formação... complementação da formação minha e da maioria dos professores do Instituto de Matemática, sem contar que agora, esses mais novos todos, enquanto não tem um doutorado aqui na Bahia, todos foram, acho, fazer doutorado lá no IMPA, né? Então, professor Enaldo, tem outros... professor Zé Fernandes, enfim... Todos têm assim, o dedo do IMPA. Então, o Elon aí falou: vou dar um conselho a vocês, se vocês não forem vaidosas: tem um professor muito bom, chamado professor Gervásio, Gervásio não... Gervásio era do Ceará... Professor... professor... Professor... Não me... um nome parecido com Gervásio... que era professor de Álgebra Linear dos alunos da graduação do IMPA, da PUC. Por isso que ele perguntou se éramos vaidosas, porque nós éramos já professoras e ele estava sugerindo da gente acordar bem cedo, que nós alugamos apartamento em Ipanema para ir para PUC às 7 horas da manhã, três vezes na semana para assistir a aula de Álgebra Linear e fazer prova, fazer o curso formalmente... Aí nós fomos. Foi o conselho melhor que, cientificamente, eu já recebi na minha vida, que Álgebra Linear é, realmente, o alicerce de toda a Matemática. Então, nós íamos. Eu estou tentando lembrar o nome do professor, daqui até o fim eu me lembro. Então, esse professor tinha uma didática assim espetacular, nós assistíamos à aula lá atrás para não ficar com os meninos da PUC, uma sala enorme, um auditório, ele dava aula com microfone e tudo. Então, nós fizemos o curso no livro de Sérgio Ilang... Não sei se é Introdução a Álgebra Linear ou se é Álgebra Linear. Isso foi de uma validade, porque então nós conseguimos apreender bem o extrato da Álgebra Linear, com esse curso nós conseguimos fazer bem os cursos de Análise Matemática, os cursos de Análise no R^n , que é tudo, realmente, em cima da Álgebra Linear, de Geometria e tudo. Então, o passo melhor da nossa vida foi fazer como primeiro curso Álgebra Linear. Em paralelo, a gente tinha que fazer mais dois cursos do currículo do mestrado e então fizemos. E aí, seguimos o ano de 1969 e depois o Verão de 1969 para 1970, todo o ano de 1970 e o Verão de 1970. Em março de 1971, nós concluímos toda a parte, vamos dizer assim, de cursos do mestrado, fizemos a qualificação, fizemos os exames de língua estrangeira, fizemos com Inglês e fizemos também com os alunos de Línguas lá da PUC, está entendendo? E então voltamos, já com o tema da tese escolhido, já escrevendo. O meu foi aproximações. Aproximação de função e Célia foi imersões e mergulhos, que é uma coisa que deriva um pouco das aproximações. Então, ficamos

aqui em Salvador escrevendo a tese e indo também, nas férias de julho... Acho que teve Colóquio em 1971 e nós fomos e no fim do ano fomos para Verão... Íamos sempre a Universidades assim maravilhosas, que nos liberava como se a gente tivesse trabalhando, sem férias e o IMPA dava bolsa para a gente e a gente foi para todos esses Verões, está entendendo? Então, aí, concluímos a tese em 1971 e 1972 e no iníciozinho de 1973 expusemos a tese. Eu acho que expus em março ou fevereiro e Célia, atrasou um pouco, expôs em julho e fomos aprovadas, enfim... E, tentamos começar o doutorado, começamos o doutorado, fomos selecionadas, mas era uma época que havia muito conflito aqui na UFBA entre o Instituto de Matemática, conflito entre aspas também, e a direção maior da Universidade, a Reitoria, porque a Reitoria começou a analisar o número de reprovações do Instituto de Matemática, que era assim imenso. Então, um reitor que tinha aí, nós tomamos licença para ir fazer o doutorado, mas ele cortou as licenças. Nós estávamos lá em 1976. Fomos em janeiro com as férias de verão, não precisamos de licença, o ano letivo começou e tomamos a licença, mas o Dr. Augusto Mascarenhas, esse era o nome do reitor, cortou as licenças de todos os professores, do Instituto e fora do Instituto, de outras unidades, né? E nos obrigou a voltar ou a demitir. Eu já tinha não sei quantos anos de universidade, né? Onze, pelo menos, de 1965 para... É onze anos, então não ia me demitir. Eu precisava trabalhar, meu pai não era rico, minha mãe não era rica, então não ia perder meu lugar obtido com tanto sacrifício. Então, aí eu voltei. Célia voltou, Celina voltou, Adelmo voltou e outras pessoas voltaram. Julia Leocadia não voltou, foi demitida sumariamente pela Universidade, Genebaldo Figueiredo não voltou, foi demitido pela Universidade. Julia, hoje, acho que está até aposentada, foi professora do Instituto Militar de... aquele da Aeronáutica, ITA, terminou por lá, trabalhou lá o tempo inteiro e Genebaldo não lembro o que ele fez, mas também ligado a ensino, mas foram demitidos e também de outras unidades foram demitidos porque não voltaram. Aí eu ainda fiz os cursos em verões seguintes, eu sei que eu obtive quase todos os cursos do doutorado, mas não parti para uma tese, mas o professor de lá tinha gostado muito do tema da minha tese de mestrado e disse "Jolândia, eu vou lhe orientar num trabalho porque se você fizer doutorado, você pega esse trabalho que eu quero lhe orientar e não tenha tratado ainda, desenvolve e tem a sua tese doutorado. Então, eu fiz também outro trabalho: Unicidade da melhor aproximação, que eu fui arguída sobre isso, se a melhor aproximação de uma função era única ou não era na tese de mestrado. Então, esse professor estava assistindo, era professor colombiano, que era professor visitante do IMPA, professor Jaime Lesmes. Então, Jaime Lesmes me orientou... eu cheguei a publicar esse trabalho como monografia no Instituto de Matemática, totalmente sob minha expensas financeiras e expus lá em Seminário e tudo e tem lá até hoje ainda a tese de mestrado, esse trabalho, enfim... Tem na biblioteca do Instituto também. Na biblioteca da Católica tem. Quer dizer, vários desses livros e enfim, me aposentei... porque a essa altura do campeonato eu já era professor adjunto 4, porque aí eu fui progredindo internamente na UFBA e houve uma época que eles fizeram um concurso de títulos, de trabalhos para ver quem ia para adjunto 4 e eu era professor assistente dos mais antigos. Então, aí, me promoveram para adjunto 4, eu nem passei por adjunto 3, fui de 1 para 4, não me lembro... mas, eu sei que eu sou adjunto 4.

M: Usando esse trabalho?

J: Não. Eles só usaram as publicações que a gente tinha feito assim... o que a gente tinha feito, mas não foi por causa desse trabalho. Foram os Seminários, se eu trabalho no Instituto, as disciplinas que ensinava, está entendendo? E ajudaram a tese de mestrado e esse outro trabalho e outro trabalho que eu até nem terminei, quando me aposentei e aí era em grupo, de Geometria Diferencial, Geometria Riemanniana. Eu, Erinaldo, Afrânio, não me lembro mais quem... Acho que éramos quatro, fizemos também esse trabalho que a minha parte está até toda rascunhada aqui em casa, que vai ser um dos papéis que eu vou mandar embora... (risos) (40:36) Daqui até o fim do ano. Aí, então essa foi minha vida, sempre colaborei muito com o Instituto, com a Universidade, vivi a maior parte da minha vida, até certo tempo, dentro da Universidade. Eu fui para lá com 18 anos e fiquei lá até o quê? Até 52. Então, quando eu saí da Universidade eu tinha vivido mais anos dentro da Universidade do que dentro de minha casa, como professora de tempo integral, como aluna o tempo todo lá estudando, porque além de ser aluna, eu era também aluna do Instituto de Matemática, que ainda não tinha conotação de graduação. A gente era aluna para ser bolsista, para fazer seminários, para adquirir mais conhecimentos porque vinham muitos professores de fora, professores visitantes e foi aí que a minha formação foi muito enriquecida, foi com a parte do Instituto de Matemática daqui da Bahia que eu frequentei como aluna estagiária, está entendendo? Então, na verdade, eu me considero ou me considerava um professor diferenciado porque eu tive muito bons professores, tive toda essa influência da formação do Instituto de Matemática, da fundação. Professores que vieram de Universidades estrangeiras, professor japonês, professor francês, professor brasileiro que trabalhou muitos anos no Canadá, professor Lintz, que foi o primeiro diretor do Instituto de Matemática, todos esses me deram aula, está entendendo? Sem contar as férias, que na minha vida estudantil e de Universidade, eu quase não tive férias, porque... Saí até de férias para não ter que concorrer... A universidade me dar uma licença para ir num Verão não sei aonde, mas eu, como é que se diz, estava sempre fazendo um Curso de Verão, sempre participando dos Colóquios Brasileiros de Matemática, se fizerem uma contagem lá eu vou ser dos professores do Brasil que mais participaram de Colóquio de Matemática, está entendendo? Mas, vou levando a Matemática toda para o andar de cima porque já estou parando de ensinar, né? E não terminei o doutorado, como tinha desejado, né? Mas, pelo menos os cursos básicos do doutorado eu fiz, tanto que o IMPA até me daria, mas eu não requeri: um atestado de especialização em nível de doutorado, está entendendo? Mas, eu não... nunca requeri porque com o mestrado e com o adjunto 4, quando me aposentei eu já comecei até a receber como professora titular, só que agora com a nova reforma universitária, o povo está até entrando, através do sindicato, na Justiça porque nós fomos, grandemente, prejudicados em termos salariais porque entrou agora a categoria de professor associado, então nós que tínhamos nos aposentado, era um lei federal, com o salário de professor titular, e titular não tinha 1, 2, 3 e 4, era titular mesmo, não tinha esta escalação, né? Então, agora nós estamos, penso eu, como associado 1 e isso é de certo modo injusto, porque nos colocaram num grau que não foi o que nós fomos aposentados e direito adquirido é direito adquirido, né? Até a PUB está pensando em entrar em processo judicial e se começar eu serei das primeiras a assinar para reivindicar isso porque eu acho que nós temos direito. Agora, por mim passaram gerações de matemáticos aqui da Bahia, por mim... motivei um bom número de doutores de matemática aqui na Bahia, foram incentivados por mim e outros professores que participaram do IMPA no mestrado ou do doutorado, está entendendo? Motivei muito a juventude para

estudar Matemática, motivei muitos alunos de Matemática, acho que tenho uma pequena colaboração lá, pelo menos, de incentivar... "vai para o IMPA, vai para USP, tem que sair e fazer fora o mestrado e doutorado porque aqui trabalhando ao mesmo tempo não é o mesmo aproveitamento". Enfim, acho que cumpri minha missão e voltando à classe-piloto... a classe-piloto também foi assim de um desempenho, está até escrito aí... que Vera até concorda com isso, se você quiser até entra em contato com Vera e conversa com ela também, porque os alunos da classe-piloto tiveram um desempenho assim extraordinário, primeiro foram alunos que passaram com notas excelentes em Matemática, nas outras disciplinas também, eu falo Matemática que foi a que eu trabalhei. Depois, foram alunos disciplinadíssimos, educadíssimos, que gostavam de trabalhar sozinhos, faziam os trabalhos que nós passávamos: seminários, discussões, debates, está entendendo? Meninos bem inteligentes, de uma escolaridade espetacular, que a maioria deve ter vindo do Colégio de Aplicação, não sei bem... não me lembro. Na época até eu sabia, mas 43 anos depois eu não me lembro assim, mas eu acho que a maioria era do Colégio de Aplicação e de famílias que tinham escolaridade superior em casa, que tinha biblioteca, que tinha livros, que podia comprar livro porque tinha dinheiro para comprar livro, está entendendo? Podia pagar para os filhos irem para passeio ver a cachoeira de Paulo Afonso lá em Paulo Afonso e ver coisas assim em loco. Tinham esses recursos que hoje é uma das grandes dificuldades do ensino, né? As crianças são carentes, às vezes não tem nem alimentação, né? Se não fosse a bendita merenda escolar, eu acho que a maioria já tinha até morrido de fome nas aulas, mas nesse terreno eu não entro muito, não porque eu não sei muito dessas coisas. E, depois eles fizeram vestibular, sem tomar cursinho de vestibular de qualquer disciplina. Eles fizeram com os ensinamentos e o traquejo das classes-piloto. Praticamente todos, se não foram todos, passaram em vestibular de faculdade pública, das federais porque naquela época nem tinha faculdade particular, praticamente acho que só tinha a FACS, que acho que ainda era a Trabuco, a Católica, que o curso de Matemática não motivava muito porque era noturno, e Engenharia. Não sei nem se tinha Engenharia já na Católica, está entendendo? Então eles fizeram todos na Universidade Federal e, praticamente, todos passaram. Além de todos terem passado, passaram bem classificados. Além disso, eles... Como é que se diz? São, hoje, alguns eu até ainda tenho contato, profissionais de todo sucesso, está entendendo? Nas suas áreas... Engenharia, Arquitetura, Economia, enfim... Medicina, tem muitos médicos... Enfermagem, todas essas carreiras. Foi realmente uma experiência de muito sucesso. Não sei porque a classe piloto acabou e não virou metodologia e determinação geral, está entendendo? No Colégio da Bahia, pelo menos. Porque, justamente, quando eu voltei do mestrado... quando eu fui para o mestrado, Vera ficou dando o 3º ano de colégio e me ligava, me escrevia. Naquela época não tinha muito telefone, não. Não tinha nem celular e não tinha muito telefone para falar, você tinha que pedir a telefonista e ficar um dia inteiro esperando para chamar. Aí, Vera me dizia, de vez em quando, ligava até para me dizer que os meninos estavam maravilhosos, que ela estava encantada, que todo mundo ia passar no vestibular, que não sei quê, não sei quê... Como aconteceu. Aí, depois de 1969, eu voltei em 1971 e não ouvi mais nunca falar em classe-piloto. De vez em quando eu encontrava com eles, uns deles, está entendendo?

M: Encerrou em 1969.

J: Em 1969, foi a última.

M: Então, a senhora ensinou o 1º ano, o 2º ano e 3º ano foi com Vera?

J: Foi com Vera, que foi minha aluna na Faculdade, excelente professora, até assim: muito mais paciente do que eu, porque eu às vezes falo muito rápido, entendeu? Não ligo muito assim para denguinho de aluno. "Ah, repita... Não estou entendendo". Eu repito, quando vejo que não entendeu, sempre repeti muito, sempre tive muita compreensão com eles, mas não era muito maternal e Vera era até chamada Vera Mãe. Mas, eu sei que foi uma experiência excelente a classe-piloto e de qualquer modo também me deu experiência porque tinha muita reunião de professores, de professores com o colegiado, diretor, de professores com pais de alunos. A participação dos pais dos alunos era assim fundamental. Não sei se era uma vez por mês ou mais de uma vez, não me lembro. Nós íamos de noite para o Colégio da Bahia para ter reunião com os pais dos alunos, então foi assim excelente! Uma experiência muito boa. Digna de louvor!

M: A parte de Biologia, Física, Química... eles tinham o método específico que era esse método do...

J: Do tipo do SMSG.

M: Para matemática era o SMSG

J: SMSG, agora com acompanhamento, que não podia deixar de ser, com a bibliografia também tradicional do Colégio, está entendendo? Agora, a metodologia é que era assim... como eram poucos alunos, menos, a metade quase. Nas salas normais eram quase 50 alunos. Salas normais entre aspas, do Colégio... e a piloto eram 27, 30, 33, está entendendo? Então, aí a gente podia trabalhar mais individualmente com os alunos, usava muito o esquema de estudo dirigido. Ah, outra coisa importantíssima: eles tinham mais horas aulas semanais do que os meninos do Colégio. Por exemplo, eu lembro que eu dava no Colégio da Bahia nesses anos, se eu não estou enganada, quatro horas de aulas semanais a cada turma, duas horas num dia e duas horas no outro. A eles eu acho que eram seis horas, duas, quatro, seis, está entendendo? Isso faz muita diferença, muita diferença.

M: Mas, essa utilização do livro, ele... eu queria que a senhora falasse um pouco disso. A senhora se baseava nesse livro do SMSG?

J: A teoria, eu estudava pelo livro e procurava acompanhar a teoria do livro, está entendendo? E nem me lembro mais como era esse teoria, eu sei que era uma teoria moderna, que o pessoal começava a chamar Matemática Moderna, mas que não existe isso, Matemática é clássica a vida inteira. Talvez uma abordagem mais moderna e tinha uma parte que não sei se eles tratavam um pouco, eu não me lembro, que lá se vão os tais 43 anos da época que eu ensinei lá nas classes-piloto, eu fiz apostilas, eu tenho impressão que a parte de lógica, de raciocínio lógico, que nas outras turmas era visto assim *an passant*, está entendendo? Por alto e nós víamos com mais profundidade com o pessoal das classes-piloto. Então, era muito ensinado e cobrado raciocínio lógico, estudo com lógica, está entendendo? E para isso eu escrevi algumas apostilas. Agora, se você me perguntar onde estão, eu não

tenho mais nem cópia. Baseada na Lógica de Sebastião e Silva, que até hoje em dia tem até um livro da professora Arlete Cerqueira Lima, que foi minha professora e excelente professora que passou pela USP em São Paulo. Foi a primeira aluna, eu acho, daqui da UFBA que fez curso fora, Arlete Cerqueira Lima. Então, Arlete trabalhou muito com Lógica e foi minha professora de Lógica na Faculdade. Não era, especificamente, Lógica porque a gente não vê uma disciplina de Lógica isolada, nós vimos Lógica e Teoria dos Conjuntos. O livro do Kuratovschi, o livro em inglês. Outra coisa também, a coordenação do curso piloto achava que a gente tinha que estudar e além do mais, levar o aluno a estudar as aulas, coisas, livros em inglês, está entendendo? Quer dizer, de Matemática em inglês, não era livro de inglês qualquer não. Então, eu usava muito isso porque o Sebastião e Silva é português, mas justamente, eu tinha usado muito com Arlete em Lógica o livro do Kuratovischi: *Set Theory and Topology*, Teoria dos Conjuntos e Topologia. Um livro maravilhoso! Que vai do Axioma da Escolha até noções topológicas. No dia que Arlete recebeu o título de Professora Emérita ela até disse "Eu queria dar um presente hoje aqui, mas perdi o livro. Era o livro do Kuratovischi a Jolândia". Eu levantei o dedo e disse: "Lamentavelmente, você ia duplicar meu livro porque eu comprei o livro". Então, Arlete era ótima porque o livro era em inglês... Antigamente não tinha livro traduzido, nós estudávamos Matemática em italiano com Dr. Aristides, os livros de Guido Comensat, de Geometria, Geometria Projetiva, Geometria Euclidiana e estudávamos com os professores mais modernos em inglês. Com professor Lintz era livro de Análise em inglês e Arlete era o livro de Teoria dos Conjuntos e Topologia em inglês. Então, eu inclusive, hoje em dia nem falo inglês correntemente, apesar de ter feito curso completo para fazer o exame de mestrado para fazer prova de inglês, mas a gente perde, não treina... mas eu me saio bem em inglês... Mas, sei estudar qualquer coisa em inglês, meu vocabulário matemático em inglês, eu leio. Não preciso de dicionário junto de mim, está entendendo? Uma coisa importante: eu consigo raciocinar em inglês, que é uma coisa que você tem que fazer para dominar bem uma língua na área que você está estudando, raciocinar na língua, não é ficar traduzindo para o português, porque aí são dois trabalhos, está entendendo? Eu fui muito privilegiada, porque meu curso de Matemática... Agradeço muito a UFBA. Fiquei zangada com aquele reitor que me fez voltar do doutorado, mas tive muita coisa boa da UFBA, via o pessoal do Instituto de Matemática, porque eu sempre pude sair com licença para fazer meus cursos fora, eu tive excelentes professores daqui e os que vinham como professores visitantes para o Instituto de Matemática, então uma parte da minha formação vinha do pessoal da USP, outra parte do pessoal do IMPA. Então, isso melhorou muito meus conhecimentos, está entendendo? E tive professores que já estavam voltando do IMPA, como a Adarcy, como Arlete, está entendendo? Já fazendo o trabalho que depois eu fiz para entusiasmar alunos para saírem para mestrado, para doutorado, que éramos nós que íamos voltar para continuar a Universidade. Eu tenho a maior alegria. Atualmente, o diretor do Instituto de Matemática, que é doutor em Matemática, o professor Enaldo, é porque eu não estou lembrando os nomes todos agora de quem é que está lá, a maioria que está lá, que fez doutorado, que mantém hoje a continuidade do Instituto de Matemática foi meu aluno, está entendendo? Então, eu acho isso... E a Universidade me deu uma oportunidade maravilhosa! Por isso, eu amo a UFBA! E fui muito bem tratado pelo governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação, porque me facilitou, depois me deu licença para assumir a Universidade e não cobrou dois anos que eu tinha de dar de aula quando voltasse do mestrado, está entendendo? Liberou-me sem vencimentos, então aí não cobrou,

senão eu tinha que pagar do meu dinheiro à Secretaria de Educação porque eu não permaneci dois anos ensinando depois que eu voltei. Eles entenderam, então tudo bem. Mas, o que mais que você quer saber? Para ver se eu ainda sei...

M: Então, assim... a senhora não percebia nenhum tipo de resistência dos alunos a esta metodologia que foi adotada nas classes experimentais?

J: Nas classes experimentais, não. Não sei se nas outras classes...

M: A resistência ao livro...

J: Nas outras classes eu não usava o livro, está entendendo? As classes experimentais... eu não me lembro nem mais assim como eram os livros, sei que tinha uma capa vermelha, mas a metodologia eu não me lembro. Eu sei que era excelente! Levava um único aluno a conseguir ler, em português, estavam traduzidos, e raciocinar por ele mesmo, está entendendo? E como os meninos das classes-piloto eram, em sua maioria assim, brilhantes, então eles gostavam do livro. Então, eles amavam Matemática. Foi a primeira vez na minha vida e depois por toda vida posterior em Matemática que eu vi duas turmas amarem Matemática. Olha, por mais que eu me esforçasse para botar uma prova difícil, vamos dizer assim, para até buscar talentos, ver quem era melhor, os alunos eram excelentes, eu não conseguia, de um modo geral, dar nota baixa. Tinha uma aluna meio fraca, eu até me lembrei dela que eu li esse livro ontem de noite, uma japonesa. Ela não entendia direito, mas ela não entendia direito também meu português, que ela era filha de pessoas que vieram aqui para Salvador com uma tal de uma colônia em Mata de São João, de agricultores, então esta menina tinha uma certa dificuldade. Mas, de modo geral, os meninos eram brilhantes e não fizeram resistência. Eles até tinham, um aspecto muito bom: se o professor cobrava pouco, eles exigiam que cobrasse mais, está entendendo? "Vamos fazer mais". "A prova está muito fácil". "Os exercícios estão muito fáceis, dê mais difícil" Quer dizer, eles obrigavam o professor até dificultar para melhorar o aproveitamento deles. Em Matemática, eles foram brilhantes de modo geral. Agora, uns dois ou três deixaram o curso voluntariamente. Até isso também, eu acho que eu digo no depoimento. Pediram transferência e saíram porque achavam que estavam estudando demais Matemática, Física, Química, Biologia e Desenho e que não era o que eles queriam, está entendendo? (01: 01: 22) Enfim, mas eles não resistiram, não. Não tinha resistência nenhuma, eles incentivavam.

M: E, na própria escola, teve algum tipo de dificuldade enfrentada para a realização das classes?

J: Eu não sei assim, da parte, vamos dizer assim, burocrática, como essas classes surgiram lá, mesmo porque a primeira de 1966 eu já ensinava no colégio da Bahia, eu já tinha minhas quatro turmas normais, porque eu nunca quis dar aula suplementar porque eu trabalhava no Instituto de Matemática e o Instituto era muito puxado... Para a gente ser professor do Instituto de Matemática, eu acho que era a unidade da Universidade que mais exigia estudo do professor, está entendendo? Eu estudei. Minha família não entendia minha vida. Eu estudei a vida toda até de madrugada, às vezes até de manhã para poder trabalhar bem no Instituto de Matemática, está entendendo? Então, eu não participei bem, não sabia nem da

existência dessa primeira turma de 1966, mas no tempo que eu trabalhei, de vez em quando, tinha assim certo protestozinho, um comentário, que as turmas da classe-piloto eram privilegiadas, porque tinham mais aulas. Claro, aluno gosta de mais aula, né? Para aprender mais, segundo eles dizem... Eh... porque tinha muito material, porque tinha muita reunião, muita coordenação, o que era completamente diferente. Eu ensinei no Colégio da Bahia sete anos, sendo que dois em paralelo com as classes-piloto e eu nunca vi uma reunião com pai e mestre nem... no Colégio da Bahia. As únicas reuniões que tinham, eram no início do ano com o diretor, o chefe do departamento, eu nem me lembro... Com os professores, para distribuir as aulas e de vez em quando tinha uma reunião, está entendendo? Mas, eu não me lembro assim dessa assistência ao aluno e era uma época meio tumultuada, que devia até ter essa assistência porque a política estava muito tumultuada, mas não vou entrar nessa seara. Então, os alunos, às vezes, tinham que decidir se iam ou se não iam participar de eventos e de protestos, enfim... Nisso, eles teriam que ser mais bem orientados, talvez, está entendendo? Mas, os alunos em geral... Mas, algumas poucas vezes, os meus, porque os alunos chegavam muito a mim, que tinham muita intimidade assim comigo, apesar de ser uma professora muito rigorosa, sempre reprovei bastante, quando eles mereciam, mas eles nunca protestaram em relação a mim, porque reconheciam meu conhecimento, minha didática, minha compreensão com eles, porque sempre fui delicada com o aluno, eu era rigorosa, mas era delicada, nunca fui mal educada com aluno e pouquíssimas vezes o aluno foi mal educado comigo. Eu fico estarrecida hoje quando vejo história de *bulling*, de não sei quê. Poucas vezes na minha vida, pouquíssimas, eu tive de dar um carão no aluno de estremecer a sala ou o chão. Primeiro, que eu não gostava dessa história, vamos dizer assim, de bate-boca. Segundo, porque eu mantinha a disciplina de modo que eles me respeitassem e respeitassem os colegas, está entendendo? E eles não reclamavam e como eles tinham certo acesso a mim, das turmas normais, e sabiam que eu era das classes-piloto, então eles de vez em quando, eles reclamavam um pouco, eles achavam que tinha mais cuidado, os alunos das classes-piloto eram mais bem cuidados do que eles, está entendendo? Era a única coisa que eu ouvia. Mas, também não chegaram nunca a fazer greves, nem reclamavam que as classes-piloto eram no Central. "Professora, vai ter mais classe-piloto?" Eu dizia: "deve ter". Porque eu pensei até que fosse continuar. Uns até diziam: "Pode ser até que eu passe para classe-piloto" eu digo, "Olha, não pode passar. Tem que começar". Porque uma idéia era essa, não receber aluno transferido, penso eu, se eu não estou esquecida. Todo mundo que participou das classes-piloto, no ano anterior, de 1966, eu acho que foi um pouco diferente, eu acho que pegaram alunos que podiam ser transferido, não sei... mas essa que eu comecei só podia ser da classe-piloto quem ingressasse. Agora, podia se transferir para turma normal, tanto é que alguns se transferiram para as turmas normais, mas é pena que as experiências boas, às vezes, duram pouco, né? (risos) Pois é... pois é, Mariana diga aí mais o que você quer, senão a gente marca um outro dia. (risos)

M: É porque eu estou, assim... no momento de coletar essas informações, estou lendo esse material aqui que tem sido uma fonte muito importante...

J: É, essa fonte é muito boa...

M: Mas, uma coisa que eu não estou conseguindo perceber aqui nesse trabalho é o que justificaria o fim dessa experiência bem sucedida e que... seria por ter sido

utilizado métodos norte-americanos, que não se adaptaram bem à realidade brasileira? Seria uma questão interna? A professora Leda indicou que seria uma questão política...

J: Não sei... não sei. Porque, realmente, acabaram as classes-piloto e eu não estava aqui na Bahia, está entendendo? Então, eu não vi assim maiores comentários, não participei nem nada. Agora, acho lamentável ter acabado, não ter continuado a experiência e até deixar de ser experiência e passar a ser comum, né?

M: Porque a idéia era essa: integrar às demais turmas.

J: E, de acordo com o sucesso, não sei também se foi certa política, porque, por exemplo, os meninos passaram sem cursinho de vestibular. Não sei se os donos de cursos ou alguém interveio, está entendendo? Assim, até para falar... comentar coisas... Não sei se a Secretaria de Educação não quis mais ou se a Universidade não quis mais, porque era convênio entre o CECIBA... Não sei que fim levou o CECIBA... Centro de Ciências da Bahia... Não sei nem se existe ainda o CECIBA...

M: Não.

J: Não existe?

M: Não, coincide o término do CECIBA com o término das classes. Mas, na verdade, houve uma incorporação. O CECIBA passou a ser o PROTAP, um departamento dentro da faculdade de Educação, que permaneceram algumas atividades...

J: Mas, não sei realmente porque acabou, não sei... se a metodologia era diferente da normal do Colégio, não sei... é um mistério para mim isso. Agora, que foi uma coisa muito boa, foi.

M: Esse convênio, a senhora ia falando, é o convênio da Secretaria...

J: Secretaria de Educação, UFBA e do MEC. Então, esse convênio eu não sei se acabou, está entendendo? Não sei, realmente, não sei.

M: E, com relação ao CECIBA, né? O relacionamento da senhora com... que tipo de experiência, além da classe-piloto? Ou não teve?

J: Teve uma época que o CECIBA deu um curso de treinamento de professores nas férias e me convidou para eu ser a professora. Então, antes dessas classes experimentais, eu participei umas férias inteira dando aula, não me lembro aonde, se foi na faculdade, se foi no Instituto de Matemática, se foi na Faculdade de Filosofia em Nazaré, foi em algum lugar. Eu acho que foi na Faculdade de Filosofia em Nazaré, que tinha padre, tinha freira, tinha frei, tinha pessoa que não era nada, nem padre, nem freira, tinha militar, que vieram pelo CECIBA para fazer um curso de... vamos dizer assim, de reciclagem de professor secundário. Então, como eu era professora secundária e era também uma professora secundária que estava na Universidade, e quem coordenava a parte de Matemática do CECIBA era a professora Martha Dantas, que hoje em dia está doente e não teria condição de lhe dar um depoimento nenhum, porque ela teve um acidente vascular cerebral, então

realmente ela não tem mais memória, nada... É uma pena, lastimável, né? Mas, D. Martha era coordenadora e D. Martha ficou muito ligada a mim porque ela foi minha professora, na Faculdade, de Metodologia Especial da Matemática. Então, eu era muito boa aluna com ela e depois ela me convidou para eu fazer estágio no Aplicação. Ela gostou muito de meu estágio e então me convidou para substituí-la no Colégio Severino Vieira, que ela estava deixando o colégio... ou ia viajar ou não sei o que era... eu aí fui dar aula na turma que era dela no Colégio Severino Vieira. Depois eu passei para o Central. Então, D. Martha era muito ligada ao CECIBA, era uma pessoa atuante... Não sei se era membro, não sei... eu não sei muita coisa do CECIBA, não sei direito... Sei que era o Centro de Ciências da Bahia, mas não sei assim se era um órgão estadual, federal, está entendendo?

M: No CECIBA, ela coordenou a Seção de Matemática.

J: De Matemática... Então, D. Martha me convidou para eu dar esse curso do CECIBA (1:11:26). Então, eu recebi dinheiro porque eu estava nas férias, aí eu podia receber esse dinheiro porque eu estava em férias, porque quem era dedicação exclusiva na universidade... não lembro nem se eu era... não, não era, não. Foi antes de eu ir para o Rio, eu era só tempo parcial, quem era dedicação exclusiva não podia dar aula de jeito nenhum, para ganhar dinheiro nenhum fora, nem particular em casa. Diziam, né? Hoje em dia... esquece hoje em dia. Então, D. Martha me convidou e eu dei o curso e foi um curso também de muito sucesso. O pessoal adorou porque vieram professores assim... lá de... do lugar que eu falei que tem a cachoeira... de Paulo Afonso, de Barreiras, lá de Brasília, veio muita gente desse sertão baiano, muitas pessoas do interior.

M: Da CADES?

J: Eu não sei... era um negócio que o CECIBA que dava.

M: Professores do interior?

J: Do interior e daqui da capital também, teve professor daqui da capital... É capital e interior, mas eu fiquei assim muito impressionada pelo número de pessoas do interior que vieram, está entendendo? Então, foi assim muito bom, as férias inteiras... Depois, esse curso eu não sei mais se repetiu, não ouvi notícia se repetiu, se não repetiu... não sei.

M: Era sobre o que o curso, a senhora lembra?

J: Ensino de Matemática. Era... não só eu dava a parte... Não era de didática, de metodologia não, porque eu nunca fui ligada a essa disciplina na Faculdade de Educação, mas eu dava a parte de conteúdo de matemática. Agora, D. Martha me pedia que eu desse observando assim normas de metodologia, com alguma metodologia que ela deve ter me orientado o que queria e também sendo bem didata, está entendendo? Porque era muito importante para o pessoal eles saberem conteúdo, mas não era o conteúdo do curso secundário. Acho que eu dava não. Acho que eu dava um pouco de conteúdo entrando em ensino superior, assim tipo Cálculo, talvez... algum rudimento de Álgebra Linear... mas também tinha assuntos do... a parte de Análise Combinatória que o pessoal pediu muito, está entendendo?

Enfim... e que é sempre mais difícil. Então, este curso também foi de muito sucesso, todo mundo falava assim desse curso na área de Matemática, mas também acabou... Nunca mais eu ouvi falar, não soube...

M: Então, a professora Martha na coordenação das classes-piloto... a senhora poderia falar um pouco como funcionou isso, a orientação dela...

J: Olha, ela coordenou inicialmente, está entendendo? Eu não me lembro de reunião com D. Martha durante os cursos da Classe-piloto. Eu sei que foi ela e D. Leda que me convidaram e que fizeram assim umas reuniões iniciais, uma que D. Martha participou, dizendo quais os objetivos, o que é que queriam, a metodologia que tinha que ser muito mais intensificado no trabalho do aluno, essas coisas que D. Martha orientou, mas depois eu não me lembro assim da participação ativa de D. Martha, está entendendo? Eu acho que ela fez a parte inicial, a coordenação de Matemática, era ela em Matemática, D. Julieta Fahel em Biologia, que foi minha professora também no Colégio da Bahia, que eu fui aluna do Colégio da Bahia. Naquele tempo, todo mundo que queria assim um estudo mais profundo de faculdade tinha que ser aluno do Colégio da Bahia. Não existia esse negócio de aluno ir para colégio público... ohh, colégio particular, está entendendo? Então os alunos que queriam mesmo, os melhores alunos que iam para Medicina, para Engenharia, para Matemática tinham que ser, invariavelmente, alunos do Colégio da Bahia. E os professores, quase todos que foram do Colégio da Bahia, os que foram meus professores, os antigos... eram professores das faculdades. É isso que eu lamento: a que chegaram as escolas públicas? Era uma minifaculdade, o Colégio da Bahia. Eu estudei no Colégio da Bahia até derivada... limite, derivada e integral. Você imagina? Realmente, quem olha assim... ensino hoje em dia e o ensino do meu tempo... Então, era um espetáculo o Colégio da Bahia, mas tudo muda né? Mas, a participação de D. Martha, pelo menos no período que eu participei, foi só assim inicial, para lançar, está entendendo? Ela deu as normas, tudo... Depois, ela nem tinha reuniões comigo, nem com outras pessoas, pelo menos, da área de Matemática para ficar sabendo, orientando... E não era por negligência, não. Naturalmente, porque ela era uma pessoa aplicadíssima, rigorosíssima, decentíssima, lindíssima, elegantíssima, parecia uma miss dando aula... (risos) Mas, é porque realmente não era para ter. Ela me entregou o trabalho e eu fiquei responsável, está entendendo?

M: E a equipe, então, era a professora Martha como coordenadora de Matemática, a senhora como professora de Matemática em 1967 e 1968 e tinha mais alguém, a senhora lembra?

J: Depois Vera, que me substituiu. Agora, eu acho, não tenho certeza, porque ontem eu fiquei: "Meu Deus, essa classe-piloto, eu não lembro". Tem alguma coisa falando sobre Lycia Guimarães. Eu acho que Lycia Guimarães, que era uma professora assim muito conceituada no Colégio da Bahia e das professoras antigas do ensino secundário que não eram da Universidade, Lycia era assim das mais conceituadas... Foi Lycia que deu, eu tenho impressão, a primeira classe-piloto. Agora, porque a primeira classe-piloto não teve 2º ano nem 3º eu também não sei, está entendendo? Porque não existia, não veio nenhum aluno dessa classe, por exemplo, reprovado para a minha. Eu não tenho conhecimento disso e não tinha outro 2º ano para eles

irem. Acho que a classe de Lycia terminou diluída e foi para o normal... as classes normais. Não sei... isso aí eu não sei, realmente.

M: Bom, então a gente pode encerrar...

J: Pode, quando você quiser...

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA IV – VERA LÚCIA BAQUEIRO WASCONCELLOS

EM 13 DE JUNHO DE 2011

MARIANA: Eu pediria assim... que a senhora comentasse um pouco a respeito de como é que funcionou, como foi a sua entrada nesse projeto das classes experimentais e como desenvolveu o trabalho, que ficasse bem livre para comentar a respeito dessa experiência do Central.

VERA: De fato, depois do estágio no Colégio de Aplicação, que foi muito importante, porque você toma conhecimento não só da parte metodológica, da parte didática, como também das maneiras formais, da parte social do professor e a responsabilidade vem com mais ênfase, com mais propriedade porque... não a responsabilidade do cidadão apenas, mas do indivíduo, que está contribuindo para a formação de outros jovens e para... Com essa preocupação, eu sempre gostei de matemática, comentava sempre com os colegas, foi quando terminava o curso porque logo após o estágio, terminava o curso de graduação e manifestando a vontade continuar a estudar, soubemos que havia concurso para o Estado e eu já tinha uma experiência no Estado, porque eu já havia trabalhado no Colégio Estadual de Paripe, que depois foi o Colégio Estadual Linete Barroso, me inscrevi. Professora Jolândia, que tinha sido minha professora na Faculdade também e nós mantínhamos sempre um contato, uma amizade... ela também fez o concurso e ao sabermos os resultados tivemos a possibilidade de escolher onde gostaríamos de trabalhar e indicamos o Colégio Estadual da Bahia, o Central. Quando vimos que as duas foram contempladas para o Central, então começamos a fazer distribuição de salas e nós fomos escolher. Nesta ocasião, eu já fazia... logo após a formatura eu pedi para começar o mestrado e estava sendo implantado aqui na universidade, na realidade, os cursos que dariam possibilidade de implantação do mestrado. E professor Roberto Santos estava empenhado em liberar este mestrado, então começamos a estabelecer horários e a professora Jolândia estava pedindo para fazer o mestrado no IMPA, no Rio. Então ela me disse: "já que nós estamos no Central, nós vamos arrumar mais ou menos os horários porque não só estaremos lá para qualquer coisa que estavam sempre conversando a respeito e em seguida, se houver necessidade ou se eu for contemplada com a bolsa do IMPA eu vou e você poderia continuar, pode ser?" Eu disse: "claro. Para mim é uma responsabilidade muito grande, mas ao mesmo tempo uma satisfação de poder ser indicada por você." Ficamos e estávamos sempre trocando idéias. Quando ela foi, eu fiquei e continuei. Mas, para classe-piloto, a experiência para todo professor eu acho que é gratificante. Há uma exigência, que deveria ser normal, quer dizer... não é diferente, deveria ser o trivial para o profissional, o professor. Havia um horário de estudos, os alunos eram selecionados. Inicialmente, eles manifestavam a vontade. Então, era

um Colégio Estadual, onde o aluno tinha o acesso da mesma forma que todos, não havia distinção por causa disso. Agora, ele manifestava não só o desejo como a disponibilidade, está certo? Trabalhar com a classe ele não tinha a necessidade de curso complementar. Então ele tinha as horas-aula, vamos supor... No nosso caso, as aulas eram pela manhã, nós tínhamos aula de 7 às 12, com variação assim de 10 minutos porque eram aulas de 50 minutos. Então, às vezes até 12:20, 12:30, outros dias até 12:40, porque as aulas eram seguidas e o intervalo era maior, mas havia... tínhamos aulas até aos sábados. Havia uma preocupação. No horário complementar, então à tarde, eles tinham os horário de estudos, mas não era desenvolvido esse estudo lá no Colégio. Eles faziam em casa, eles se arrumavam onde pudessem, mas nós acompanhávamos. Só fazíamos a orientação e cobrávamos, esta certo? Nos dias seguintes...

M: Esse era o chamado estudo dirigido?

V: Uma espécie de estudo dirigido, que era complementar. Na verdade, ele não só revisava como embasava o conteúdo seguinte, porque o aluno recebia o planejamento, a proposta de naquele período desenvolver aquele estudo e nós procurávamos diversificar nas técnicas, nas metodologias. Eles também tinham assim certa liberdade de dizer se daquela forma estava bem, se eles estavam acompanhando, se tinham dificuldade, eram avaliados assim constantemente, porque havia teste, se eu não me engano, todos os dias. Então, nem que fosse assim, um teste rápido: 10, 15 minutos para um teste rápido, que era para que eles não deixassem o assunto acumular. Era para estar estudando sempre. E havia, independente destes testes e arguições, havia aquelas provas e aquelas avaliações sistemáticas. Vamos supor, de quinze em quinze dias, tinha uma prova, um teste. Agora, era realmente gratificante, porque... claro que você tinha que preparar e corrigir de maneira que na aula seguinte já estivesse tudo pronto, mas eles também exigiam muito. Isso, para nós, era assim um estímulo, um incentivo porque você tinha que estar sempre buscando coisas novas, sempre atualizado e realmente foi tão boa a experiência, nós sentimos não ter continuado. O pessoal da classe-piloto passou... quando escolheu assim para o vestibular, o resultado foi, se eu não me engano, se não foi 100% foi muito próximo a 100%. E, hoje, quando nós nos encontramos é assim aquela alegria porque é um pessoal que não teve um tratamento no Colégio de Aplicação. Eles se sentiam, vamos dizer assim, contemplados com outro tratamento porque a seleção era mais rigorosa e realmente, eles entravam... era um mini-vestibular, né? Ao passo que no Colégio Estadual da Bahia não. No Central, eles entravam com a matrícula como todos, mas faziam a opção de estudar, entendeu? (0:07:28)

M: Agora, assim... tinham as turmas que não participaram desse projeto, as classes que são denominadas aqui nesse trabalho do IAT como classe-controle para efeito de comparação.

V: De comparação. Então, nós tínhamos também as classes normais e essas classes não é que elas fossem anormais, mas é que elas, de fato, em paralelo, tinham o mesmo número de aulas que as outras, só que a metodologia e, vamos dizer assim, o planejamento na distribuição era praticamente monitorado pelo plano base do Colégio de Aplicação. Quer dizer, a idéia era essa. Então, por isso eram chamadas classes-piloto, entendeu? Porque essas eram avaliadas e buscadas pelo

fato deles terem esse compromisso. A seleção deles era em função da... do compromisso. Não acompanhar cursinho, realmente se dedicar a estudar porque não era só Matemática, né? Eram todas as disciplinas, era uma turma como outra qualquer... Só que o tipo de dedicação da parte dos alunos e também o tratamento em relação a esse procedimento por parte dos professores era com outra ênfase e as classes em paralelo, que não tinham esse acompanhamento, desenvolviam algumas... claro, que até sentiam o reflexo, né? Mas, muitas vezes não dava... o que eu estranhei é que, muitas vezes, não dava para eles, entre si, trocarem idéias, porque na época o Colégio não tinha, por exemplo, um laboratório para área de Física, uma hipótese, bastante preparado. Então, o que acontecia? Eles tinham aula de Matemática lá no Colégio da Bahia e tinham aula de Física aqui no Colégio de Aplicação. O Colégio de Aplicação, por sua vez, já estava diminuindo a admissão de alunos, a tendência era deixar de existir o projeto para a Faculdade de Educação, para a UFBA. Então, a idéia inicial era que essas classes fossem substituídas no Central, então a idéia inicial era esta. Quando a professora Jolândia me chamou, eu achei que aquilo era uma oportunidade e a gente trabalhava com esse intuito, de levar adiante. Mas, nós não encontramos... porque uma série de... a estrutura governamental não permitiu na época, que fosse adiante o projeto e nós ficamos sentidos com isso. Claro, a professora foi para lá para o Rio fazer o Curso no IMPA, eu de minha parte também busquei fazer o mestrado aqui. Então, no segundo ou no terceiro ano da classe eu já estava também no mestrado aqui e é claro, aquela turma, que fez o 1º, 2º e 3º ano lá, nós acompanhamos. Outras, nós já deixamos no 2º ano e depois... porque, não de nossa parte, é que aí deixou de haver o vínculo, o compromisso entre o Estado e essas classes, entendeu? Nessa parte nós continuamos no Central, no Colégio Central com as classes usuais, mas sem essa classe de avaliação, essa classe que para nós era assim muito importante porque, a partir daí, talvez conseguíssemos que outros não precisassem de curso complementar, não é? Porque também era difícil para eles, porque era mais oneroso... e aí era uma oportunidade aqueles que queriam estudar realmente desenvolver... Isso, dessa parte eu não tenho assim muita informação porque, logo em seguida, eu fiquei com vínculo, por causa do Mestrado, com a Universidade porque também eu ensinava na Universidade, então era um corre-corre. E aí, continuação: eu terminei o mestrado e fiquei só na Universidade e deixei o Estado.

M: E com relação a parte de Matemática mesmo, porque a senhora ensinava Matemática...

V: Sempre foi Matemática

M: A senhora não poderia detalhar um pouco como é que eram as aulas, o tipo de trabalho...

V: Normalmente, nós fazíamos um planejamento, uma pesquisa de bibliografia, com livros atuais, com técnicas também atuais, a metodologia era variada, ou seja, nós fazíamos aula expositiva com mais espaçamento, porque eram aulas que eles mesmos trabalhavam o conteúdo. Nós orientávamos naturalmente. Eles tinham assim um planejamento do assunto que ia ser trabalhado tal dia e eles buscavam, estudavam o assunto e lá, nós faríamos... no início, nós fazíamos um teste para ver o nível de estudo que eles tinham colocado... esse teste que eu disse que era de 10 a 15 minutos. Às vezes assim: três situações para eles desenvolverem e sugerirem

alternativa de comportamento, de saída, de resolução. Ou, então, era um problema para eles resolverem em etapas. Às vezes era um estudo em grupo e às vezes era individualizado. Fazíamos também dramatização. A dramatização com muito menos frequência porque a proposta não permitia. Já que nós não queríamos que eles fizessem curso complementar, então procurávamos ocupar todo o horário com conteúdo, mas que eles também tivessem uma participação. Não ficasse somente com a condição: tem que ser conteúdo, conteúdo, conteúdo... Eles tinham que usar o raciocínio, buscando muito desenvolver o raciocínio lógico, dar certo grau de responsabilidade e que ele parasse e pensasse, mesmo que ele estivesse errado, mas que ele tivesse a segurança, a consciência do que ele estava fazendo. (0:14:07) As classes não eram tão numerosas. Isso é importante, porque para que você pudesse acompanhar, entendeu? E eles desenvolviam... E o teste, o número de aula era realmente maior, eu acho que nós tínhamos cinco, seis aulas por semana. Na classe normal nós tínhamos cinco e depois quatro, que o ideal era que fosse mais, né? Mas, nessa classe-piloto nós tínhamos, assim... Nós tínhamos duas turmas de fato: uma segunda, quarta e sexta, outra, terça, quinta e sábado. Mas, essas turmas eram assim... como eu falei para você: tinha aula de 7 às 9 de Matemática, saíam de lá correndo para ter aqui de 9:30 ou de 10 às 12, vamos dizer assim, de Física. No outro dia, eles já tinham outra disciplina. E na turma de terça-feira era mesma coisa. Então, às vezes eles tinham primeiro de Matemática... A que tinha primeiro de Matemática aqui, tinha Física... ou que tinha Física aqui, tinha Matemática lá e depois trocava. Aí, a daqui ia para lá e a de lá vinha... Naturalmente, eles complementavam esse horário para facilitar o traslado, porque para isso era preciso que eles tivessem como se deslocar, né? Eles não tinham todas as aulas lá no Central. Isso é importante, porque no início foi um pouquinho difícil para eles porque eles ficavam divididos. Depois não, eu acho que eles se concentravam. Eu estou dizendo acho, porque como nós só participávamos da parte de Matemática. Agora, havia reunião dos professores. Isso é importante, porque os professores colocavam, tinha um coordenador, um orientador, tinha um SOE específico, tinha uma supervisão, uma orientação educacional, o serviço de orientação pedagógica e os meninos tinham essa disponibilidade, mas que ajudava muito. A maneira como eles fizeram... E, com relação às aulas, eram participadas e tinha exercício, exercício resolvido no quadro, exercícios assim... onde manifestava, por exemplo: você abria a caderneta e identificava um aluno e ele ia dizer como resolver aquele exercício. Necessariamente, ele não ia ao quadro resolver, mas ele manifestava uma sugestão de como resolver. E aí, muitas vezes, buscávamos outra, sorteávamos outro para discutir, para ver... se esse sorteado fosse da mesma equipe, ele escrevia, entendeu? De alguma forma, procurávamos deixar a aula mais dinâmica e não ficar somente aceitando... Buscava sempre colocar assim uma maneira de buscar direções diferentes, sugestões diferentes para se chegar num consenso e isso eu acho que enriquece muito. E para nós foi muito gratificante!

M: E com relação a esse material didático que a senhora comentou que usava como suporte? A senhora se recorda quais eram os livros?

V: Nós tínhamos a bibliografia... Na época, usávamos... a bibliografia era um pouco limitada, mas nós tínhamos apostilas, usávamos assim... apostilas, algumas assim de D. Martha. Nós não tínhamos assim, a construção do material só para gente, não, entendeu? Então, usávamos muito àquela época A. F. Neto, tinha aquele... não tinha muito os de hoje, mas... de D. Martha, alguma coisa sobre as transformações,

porque isso não era somente trabalhada somente no nível colegial, no nível... naquele tempo era fundamental, mas tínhamos também até o Ginásio e depois o Científico. Essa parte do Científico que é o correspondente hoje ao Ensino Médio, né? Mas, não havia muita distinção porque a parte de transformações você trabalhava até 2º grau, então não tinha muita distinção. Mas, os livros... faziam parte da bibliografia utilizada na época, que era Jairo Bezerra, que chamavam o Bezerrão, que era o Curso Completo, no sentido de três... Mas, também, alguns que surgiam a medida que íamos avançando o conteúdo, só que hoje eu não lembro de todos os autores.

M: A senhora chegou a utilizar o material do SMSG?

V: O SMSG nós começamos a trabalhar com ele. Quando nós começamos, começamos com SMSG, e depois, nós não desenvolvemos tanto. Primeiro, pelas restrições de obtenção do material, depois começou a surgir com a dificuldade para... porque, inicialmente, era em inglês... aí, os meninos dominavam, mas a tradução aqui já era encontrada, mas não em número suficiente. A dificuldade também acontecia. Usamos, no início, acho que era muito importante porque eles já faziam... eram trabalhados com a noção de informação de conteúdo buscando despertar no aluno o questionamento, entendeu? Então, fazia com que o aluno fosse buscar, fosse discutir, fosse... realmente, amadurecer aquele conteúdo para poder levar para sala de aula. Eu acho que para eles foi importante isso. Para nós mais ainda, porque foi a experiência em termos de... não havia num outro lugar, porque nós saímos discutindo com outros professores, buscando coisas novas porque não tínhamos ainda...

M: Foi um momento de mudança com relação ao ensino.

V: Sim. Por incrível que pareça, todo o tempo que nós trabalhamos com eles, que eles tiveram aula, eu não sei se levaram cinco anos, porque pelo menos duas turmas se completaram, mas depois eu acho que eles interromperam o projeto. Eu não sei também porquê, mas nesse período, nós sentimos que eles desenvolveram e depois sentiram falta, entendeu? Mas, não puderam levar adiante. Então, não sei se existe alguma... algum registro disso. Eu até, toda vez que encontro a professora Jolândia, eu até procuro saber dela se ela tomou conhecimento. (0:21:19)

M: uma dessas turmas que foram concluídas foi a primeira, a turma H. A senhora teve contato com esta turma?

V: Com a turma H, mais em observação, mais em época assim de substituir, eventualmente, quando não se efetivava de fato a ida da professora.

M: E essa turma H, tem no 3º ano, uma escolha pela área tecnológica...

V: Isso eles faziam, exatamente.

M: Como funcionava isso? Era no 3º ano que se fazia esta opção?

V: Eles já manifestavam no 2º ano, eles já iam colocando mais ou menos a inclinação que eles gostariam de fazer. É curioso que a maioria deixava assim bem

distinto a idéia de área tecnológica, as áreas das ciências matemáticas, como nós dizíamos, e das ciências naturais... e Letras curiosamente, mas muito poucos se dedicaram a letras. A maioria... porque, exatamente, o curso era de formação mais para o científico. Antigamente, tinha o Clássico e eles estavam deixando o clássico, ou seja, estava deixando de existir o Clássico e ficar somente uma formação mais ampla, mais geral e eles faziam esta opção no 3º ano. No 3º ano nós só ficamos... quer dizer, a nossa experiência foi mais em relação... na turma que ia fazer... de Medicina ou das Engenharias. Nessa de Engenharias, estava englobada todas aquelas de física, de matemática, de geologia, entendeu? Na verdade era a área de exatas e a outra era a área das ciências. Agora, de humanas muito pouco.

M: Tem aqui só o registro de uma classe B que foi de 1967 a 1969.

V: Nós tivemos... exatamente. trabalhamos com ela 1968 e 1969. A de 1967 só foi em termos de estágio, como eu lhe falei. Não foi de fato atuando. Só substituindo, mas como estágio... em caráter de estágio. E a de 1968 não. 1968 e 1969 nós tivemos regendo classe.

M: A senhora teve contato com a professora Martha durante esse tempo?

V: Dantas?

M: Isso.

V: Sim, durante esse período... Na verdade...

M: Como era esse relacionamento profissional?

V: Havia muito mais a afetividade, a amizade, do que o profissional. Mas, é claro, que a gente não deixa escapar a oportunidade. Toda vez que estava com ela sempre buscava um esclarecimento de algum mecanismo porque, naquele tempo, as transformações eram estudadas muito mais pelo grupo que começou no CECIBA, entendeu? E que depois foi para o Instituto, uma parte dele foi para o Instituto e outra que ficou no Colégio de Aplicação na Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação deixou de existir e na Faculdade de Educação eles ainda se reuniam, mas D. Martha, sempre ainda que possível, estava assim acompanhando... mas, ela também tinha os afazeres dela, as responsabilidades dela. Então, eu acho que nesse particular, realmente eu não tramitei, não transitei também. Mas, eu conversava com ela sempre buscando novos exemplos, novas indicações... ela que sempre dava notícias do andamento do estudo do Bourbaki, do grupo Bourbaki e, é claro que a gente não deixava passar. Então, Eliana, Norma, que já faleceu, Martha, Eunice, que era o grupo que estudava... Neide, entendeu? Todas elas que estudavam... E aí, já nesse tempo... Jolândia com muito menos intensidade porque quando ela foi para o Rio, para o IMPA, já... Violeta também fazia parte só que não assumindo a função oficial, era mais a título de interesse, de estudo. Agora, fazia parte assim quando tinha seminários, entendeu? Ai, sim... Maria Helena, Arlete... Arlete, a esse tempo já não estava com o grupo... Arlete estava lá envolvida com a fundação do Instituto de Matemática na época. A fundação não propriamente, que já existia uma estrutura ainda não oficial, mas se oficializando, do Instituto, né? Mas, a preocupação era que ficasse não só um instituto de estudos, mas que fosse

integrado ao Instituto de Matemática responsável pelas aulas. Foi quando aconteceu em 1968 a mudança da reforma e aí coincidiu. Repare, foi tudo num momento assim muito... eu acho, muito fértil para nós, principalmente, de Matemática, porque nós sentíamos falta desse apoio porque, repare, Matemática e Física ficavam um pouco... soltos na Universidade e aí com o Instituto de Matemática e Física nós encontramos apoio para, com o professor Roberto Santos, separar e aí para o Instituto de Matemática. Já nesse tempo, como D. Martha era muito mais da parte didática, da parte metodológica, ela ficou com a Faculdade de Educação, quer dizer, ficou na Faculdade de Educação, no Departamento de Matemática. E aí, somente quem fazia Licenciatura estava ligado à Faculdade de Educação. Nós ficamos com Licenciatura e Bacharelado, então, na realidade, não optamos pela Faculdade de Educação, optamos pelo Instituto de Matemática e aí o relacionamento com Martha foi muito mais por amizade, embora conversássemos a respeito quando tínhamos uma dúvida. D. Martha, D. Nilza, quem tivesse condição de atender e eles sempre se prontificaram e Jolândia, quando vinha, trazia as informações lá do IMPA e a gente também desenvolvia. (0:28:09)

M: Tem uma notícia de que a professora Lycia também fez parte desse projeto...

V: Lycia...

M: Guimarães

V: Guimarães. Ela, na época que nós fomos para o Central, quer dizer... Nós fizemos concurso em fevereiro, então assumimos em março, abril... Não, na realidade, nós assumimos em maio. Eu, por exemplo, tomei posse 8 de maio. Mas, a classe, realmente, eu só fui substituir no segundo semestre, porque, exatamente, foi quando Jolândia estava arrumando as coisas para poder ir. Nesse tempo, Jolândia estava sozinha, mas Lycia era a coordenadora de Matemática do Central, entendeu? Então, nós estávamos... como tínhamos turmas, nós dizíamos assim, turmas naturais, normais e tínhamos as turmas da classe-piloto, da classe assim de... de observação, nós ficávamos assim, atendíamos reuniões do departamento de matemática do Colégio e também tínhamos orientação do Colégio de Aplicação, então nós naturalmente participávamos das duas reuniões porque... e até era útil porque levávamos os resultados de uma para outra e Lycia também apoiou em grande parte. Agora, o que em nossa óptica não ajudou muito foi exatamente... que a coisa era meio estanque. Então, não havia muito entrosamento exatamente para haver depois a avaliação: até que ponto esse era positivo, até que ponto esse outro era positivo, então nessa época eu não sentia que havia aquela vontade de que o que era positivo em um fosse usado em outro, né? Porque isso eu acho que é a idéia de todos, era melhorar sempre, buscar que os meninos tivessem o rendimento melhor e realmente pudessem ocupar os lugares vagos de conhecimento, está certo? E que eles pudessem aos poucos ir dispensando e pelo contrário, nós observávamos que eles se sentiam, os que não eram das classes-piloto, os que não tinham esse acompanhamento, eles se sentiam até sem o compromisso, entendeu? Mas, a gente queria que eles tivessem o compromisso até porque eles estavam tendo a oportunidade e não me recordo de ter alguma outra... Sei que ficávamos sempre com essa condição. Em particular, professora Lycia para nós, foi assim, além de coordenadora, funcionou também até como conselheira em algumas propostas porque já tinha sido até minha professora no Severino. Eu tenho que

deixar bem claro que fui assim a pessoa que teve a possibilidade de lidar com o pessoal de Matemática dessa efervescência porque eu tive como professores todos esses que estavam militando com isso. D. Martha, Lycia, que naquele tempo era D. Lycia, ela foi minha professora no Severino Vieira, que também me deu uma formação muito boa, modéstia a parte, e D. Nilza, que foram minhas professoras no Ginásio e depois eu fui para a faculdade e tive D. Martha, D. Nilza. Já Lycia não quis, me disse que não queria entrar na faculdade, ficou somente no Estado. E isso, eu acho que me deu certa liberdade de estar tramitando e conversando, quando tinha dúvida, ir atrás porque a própria Jolândia tinha sido minha professora na faculdade. Em seguida, entendeu? Eu não sei se ela teve assim a mesma visão que nós tivemos, mas eu achei assim que foi positivo porque depois, encontrando... porque nós tínhamos assim, de certa forma, encontros, para que se pudesse dizer se valeu a experiência, o que eles acharam. O resultado, na época, na faculdade, se eles se sentiram... é que valeu a pena ter feito assim. (0:32:41) Realmente, hoje, tem Fernando Jorge Carneiro, Maria Edith de Jesus... Tem profissionais que você olha assim... Valnei... Quando chego assim encontro alguém... "Menina!!" Que foram alunos dessa classe-piloto. Jolândia deve lembrar assim com mais detalhe, mas tem muitas... e tem alguns que depois tinham feita a opção por humanas e fizeram Direito e quando eu encontro "Ai, professora!! Que coisa boa!!" D. Leda também tinha isso. D. Leda mesmo sendo o curso desenvolvido no Central, D. Leda dava um acompanhamento, ela não deixava a classe assim com certa independência, entendeu? Ela estava sempre acompanhando, queria saber, de modo que, realmente, para mim um parâmetro que eu uso sempre para observar se eles foram bem sucedidos ou se valeu a experiência. Claro, a gente não pode creditar o sucesso de cada um, profissionalmente, somente com essa fase de estudo, a base que eles levaram também era importante, foi muito importante, mas eu acho que isso ajudou muito por causa da socialização numa fase em que eles estavam de 15 a 17 anos, né? Porque isso é muito importante. É uma fase, para o aluno, de mudança. Eles ficam... Eu não sei, assim, se isso de fato preenche, mas na nossa ótica acho que foi muito importante porque eles estavam assim, a princípio, ainda sem saber que rumo tomar. Mas, tinha um propósito e tinha uma responsabilidade de levar.

M: Eu estou sentindo, Pró, dificuldade de encontrar informações de como era estruturado o Central naquela época. Se a senhora pudesse me ajudar nesse sentido. Como é que eram organizados os cursos?

V: Olha, a princípio, nessa fase de 1966, 1967, quando eu ainda estudava, fazia o curso de graduação, eu acompanhava porque eu tinha sido... feito o 3º ano no Central. Aí, o que aconteceu? Como era feito lá no Central, eu sempre estava buscando informação, buscando colegas e a minha ideia era sempre buscar, trabalhar com Matemática melhorando. E aí, lá, logo que mudou... Até então tinha o Curso Clássico e o Científico. Então, a seleção era feita no início do ano, em janeiro. A pessoa terminava o Ginásio e ia lá e se habilitava a uma vaga. E dizia se queria fazer a opção de Clássico ou Científico. Se fizesse, se ele desejasse fazer humanas, disciplinas de humanas, então ele faria o Clássico, tipo Letras ou Direito ou alguma... Geografia, História até Licenciatura dessa que fosse mais específica, não fosse da área de exatas, ela faria o Clássico, que eram disciplinas assim como Línguas, como Geografia, como História, todas as suas... todos os seus alcances, regionais, nacionais, internacionais e a parte do Científico que era para quem quisesse fazer

exatas e exatas era entendido como, desde Arquitetura, Belas Artes, que não era da área específica, mas trabalhava com esse material, porque entrava Desenho, entrava Matemática, Física, entendeu? E quem fizesse... não era chamado de Biomédica, mas quem quisesse fazer Medicina, fazia com a opção no 3º ano de biologia, porque fazia... Química e Biologia nós fazíamos no 1º e 2º ano e no 3º ano, escolhia, né? Então os professores já sabiam que eles iam ensinar e tinha laboratório. Agora...

M: No Colégio?

V: No Colégio. As aulas eram assim... O Colégio gozava de um conceito muito bom. Era o Severino e o Central, se não fosse o Colégio de Aplicação. Os colégios estaduais tinham, realmente, as melhores referências. Agora, a partir daí, em 1968, quando aconteceu a reforma, o Colégio também começou a sentir. (0:38:00) De 1967 em diante, de 1967 para 1968, a possibilidade da classe-piloto criou um pouco assim a expectativa, entendeu? Porque estava mudando de alguma forma. Então, você sentia que as classes de Clássico já não estava sendo muito ocupadas e aí foi quando surgiu... não era o Fundamental, o Fundamental é agora, mas era assim... o ensino médio e o ensino... eu não me lembro agora. Você fazia até o... ao invés de 4ª série, você fazia 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, entendeu? Do Ginásio, mas não chamava Ginásio, porque aí era o Ensino Secundário... quer dizer, era o Primário e o Secundário. Só que tinha o intermediário, porque o Primário, antes, era até o 5º ano e daí... e agora até a 8ª série. Então não só a 5ª, a 6ª, a 7ª e a 8ª. Então, a 5ª série já era o que antes era o 1º de Ginásio, entendeu? Porque antigamente você tinha os cinco Primários e depois tinha quatro de Ginásio e depois essa 5ª série passou a ter um comportamento do 1º de Ginásio e aí veio a 6ª, a 7ª e a 8ª. Então, ao invés de 9, o curso passou a ser em 8 anos, porque eram quatro e quatro, né? Isso fez com que o ingresso nos três anos do Ensino Colegial... e aí tinha o Colegial que fazia a opção para... Colegial Clássico e Colegial Científico. Depois deixou de existir o Clássico, você fazia o curso... o 2º grau. Era o 1º grau até a 8ª série e o 2º grau, o 1º, 2º e 3º ano de 2º grau. Não havia distinção de Clássico ou Científico. Agora, você dizia assim "Eu quero fazer Direito". Então, eu vou escolher as disciplinas que encaminham para a formação do Vestibular, porque havia uma preocupação... Não é um curso conclusivo, não é um curso técnico, então você sabia que estava ali se preparando para o ingresso no Ensino Superior, entendeu? E a limitação é que antes não tinha muita escola particular de nível superior. Então, você ficava restrito à... ou você tinha que visar a preparação para a UFBA ou a preparação para a Católica, está certo? E, de certa forma, tomaram conta. Foi quando começaram a surgir algumas escolas isoladas, começou a surgir a Trabuco, que era de formação para Administração. Então, começou a despertar para o pessoal do 2º grau a vontade de fazer não só Católica ou Federal. Aí começou também a vir a UNEB, não sei bem se em 1960 ou em 1970 mais especificamente, mas passou a dar mais confiança ao candidato porque dizia "Não, eu tenho outra opção". E aí a formação dele... Agora, sei que no Central era mais o Científico... o 2º grau, praticamente, tinha mais ênfase na preparação do pessoal de exatas. Agora, claro que tinha a formação... Sim, exatas e biomédicas, porque entrava medicina, farmácia, odontologia, que tinham mais atração, tinha o poder de atração nos alunos. Então, a gente já sabia que medicina, odontologia, farmácia, tinha esse foco e já nas classes-piloto também nós sentimos porque quando eles faziam a opção, no 3º ano eles já faziam com essa... Na verdade, no 2º eles já manifestavam, mas no 3º ano é que

eles tinham, realmente, que definir. Então, eles tinham a disciplina na classe-piloto, eles tinham quando era de exatas, que sobrecarregava mais a parte de Matemática e de Física e quando era de biomédica, claro, Biologia, Química. Tinha também Matemática e Física, porém a ênfase era muito mais naquelas que iam ser mais importantes. E isso também era observado no Central, quer dizer... a sistemática era par-e-passo. Só que a ênfase na classe-piloto era mais forte. Na outra continuava. E nessa época no Central era feito assim: a distribuição, entendeu? Você podia escolher... Quando...

M: Na outra que a senhora se refere é...

V: Na classe-piloto... não, é que tinha a classe-piloto e a classe normal, entendeu? Mas, você tinha que estar sempre... Inclusive, o pessoal da coordenação tinha essa preocupação e as classes, vou chamar assim, normais, usuais buscavam apoio na sua indicação de disciplinas na sugestão da classe-piloto porque... pelo sucesso do projeto, aí confirmava ou não aquela disponibilidade. Eu achei que isso foi positivo, porque aí, claro, buscando... Mas, isso não fazia com que... não isolava, não afastava a existência de outras disciplinas até porque aqueles que não logravam a aprovação precisavam, ao repetir, eles tinham que ter uma garantia de que a disciplina era fornecida. Teria a disciplina a seu favor... Agora, depois a disciplina era a mesma, mas o conteúdo programático foi sendo substituído aos poucos em função... eu achei que já foi reflexo da classe-piloto, entendeu? Agora, o que nós sentimos que pecou um pouco, porque não pôde ser desenvolvido com o projeto, com a metodologia, com toda aquela gama de opções de mudança de técnica pedagógica para eles, a coisa ficou mais limitada, então eu acho que... Mas, logo em seguida houve uma mudança na parte do Estado, na distribuição, que eu achei que desmotivou. Isso eu não acompanhei de perto... E acho que talvez até tenha sido influência deste aspecto porque, uma boa parte do pessoal que estava assim imbuído, tinha feito concurso com aquele ideal. Foi fazer mestrado, não foi só Matemática, entendeu? Nós sentimos que muitos que queriam trabalhar e que se dispuseram e fizeram porque queriam... escolheram a profissão, fizeram Licenciatura porque queriam realmente, aconteceu que muita gente foi deixando para ficar... foi fazer pós-graduação fora e aí a gente sentiu que o Central perdeu um pouco. Eu sei que a professora Lycia continuou fazendo lá, mas logo em seguida, com a continuação ela se afastou, se aposentou e eu não sei quem ficou à frente, embora a gente de vez em quando estivesse lá buscando informar e tudo. Até algumas vezes, para explicar da experiência mesmo, que foi positiva. Mas, uma coisa que eu senti falta, que nós não voltamos depois para fazer uma avaliação quando deixou de existir a classe-piloto, entendeu? Isso eu não sei registrar, não sei se você tem esse registro. Tem?

M: Tem.

V: Porque eu acho que depois de 1969, em 1970 eu já não senti mais e fiquei sentida lá quando não houve classe experimental, nós chamávamos classe experimentais e classe não-experimentais. As classe-piloto eram as classe experimentais, porque era na verdade, né? Era um laboratório permanente. Agora, o que eu achei que para mim foi um respaldo importante, porque depois eu fiquei na Universidade e aí isso foi muito positivo até porque muita coisa lá a gente podia sugerir em função da experiência adquirida na classe-piloto. Eu gostaria de ver esse

projeto assim reativado, porque eu achei que o pessoal produziu e o pessoal que foi para fora, realmente, não ficou somente no nível de graduação, então foi um pessoal que, de fato, contribuiu para uma mudança no nível profissional. Até, de vez em quando, eu digo “Vou ver se encontro com Jolândia para comentar a respeito disso”, mas não sei, atualmente, como ela vê. Não sei se ela vê com essa mesma ótica, entendeu? Mas, dá saudade... E agora qualquer outra coisa... Eu não sei se te satisfaz...

M: Eu acho que a gente pode encerrar...

V: Pode. Qualquer coisa que você queira complementar, porque a gente não escreveu assim, na época, para mais adiante lembrar. Mas, sei que não tenho assim muito nítido, muita informação por isso, porque podia ter plano de estudo, podia ter algum projeto escrito, né? Eu me lembro que a gente usava muitos bloquinhos, porque tudo era escrito para, qualquer dúvida, estar ali. Mas, depois esses bloquinhos... levamos para o Instituto e não registramos isso. Deveria ter ficado alguma coisa escrita para posteridade. Agora, qualquer coisa...

M: Está bem.