



Permanências e mutações no ensino de matemática no Lyceu de Goiânia na década de 1960

Rafaela Silva **Rabelo**

Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Goiás
Brasil

rafaelasilvarabelo@hotmail.com

José Pedro Machado **Ribeiro**

Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Goiás
Brasil

zpedroufg@gmail.com

Resumo

O presente trabalho traz os resultados da pesquisa de mestrado concluída em 2010 que tem como tema a prática docente do professor de matemática que lecionou no Lyceu de Goiânia na década de 1960, buscando-se caracterizar essa prática assim como os elementos que a constituíram, situando na realidade educacional do período bem como a cultura escolar da instituição. Para a realização da pesquisa recorreu-se a revisão bibliográfica, coleta de documentos primários no Lyceu de Goiânia e realização de entrevistas com sete professores que lecionaram no Lyceu de Goiânia na década de 1960. Dentre os resultados, nos deparamos com um cenário de permanências e mutações, tanto com relação ao perfil e formação do professor quanto à sua prática, verificando a presença de elementos como a criação dos primeiros cursos de licenciatura em matemática em Goiás, a relação livro didático e programa de ensino e a inserção da matemática moderna.

Palavras chave: prática docente, Lyceu de Goiânia, década de 1960, cultura escolar, história da educação matemática.

Introdução

Da união das tesselas com as quais nos deparamos no decorrer do caminho compusemos o mosaico que aqui apresentamos: um mosaico histórico. É justamente desta forma que interpretamos a pesquisa realizada ao longo do mestrado que aqui relatamos, associando os dados coletados às tesselas que se juntam em uma composição única, resultado da análise proveniente do olhar do pesquisador, para então nos vermos diante de um painel que expõe parte

da história da educação matemática em Goiás.

A pesquisa em questão tem como tema a prática docente do professor que lecionou matemática no Lyceu de Goiânia na década de 1960, tema este estudado na perspectiva da cultura escolar. O foco recai na história da educação matemática, e considerando o aspecto regional, uma constatação foi a de escassez de estudos nessa área no estado de Goiás. Não queremos dizer com isso que se trata de uma exceção e que outras regiões têm explorado amplamente esses tipos de estudo, mas a partir disto enfatizamos a relevância da pesquisada realizada.

Ao se pesquisar a prática docente do professor de matemática no contexto mencionado, buscava-se compreender as características desta prática, os elementos constituintes da mesma e como se deu tal constituição. Pretendíamos, desta forma, relacionar todos esses elementos a um contexto mais amplo da realidade educacional e o momento histórico que o país estava vivendo, especificamente como esse momento se traduziu no território goiano, tendo o Lyceu de Goiânia como cenário de pesquisa.

Em termos de prática docente, amplas discussões têm sido realizadas e disponibilizadas em forma de publicações. Por outro lado, o que diz respeito ao aspecto histórico, especificamente no ensino de matemática, pouco se tem disponível sobre essa mesma prática. Assim, cabe questionarmos sobre a relevância de um estudo sobre a prática docente do professor de matemática de outrora.

Pensar a prática docente em uma perspectiva histórica implica em assumir que a representação do passado “é elemento fundamental para dar sentido ao que construímos hoje” (VALENTE, 2008, p. 02). Desta forma, para compreender a prática do professor hoje é imprescindível nos voltarmos ao passado para então compreendermos essa constituição. A compreensão deste passado, que traz ao mesmo tempo semelhanças e distinções em relação ao presente, é que nos permite agir de forma fundamentada ao lançar luz sobre os porquês da atualidade (MATOS, 2006). Podemos sintetizar que:

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

Feitas essas considerações iniciais, nos propomos ao longo do trabalho trazer os resultados da pesquisa desenvolvida, para tanto, explicitando os caminhos teórico-metodológicos percorridos no processo de composição do mosaico histórico.

Aportes teóricos

Questionamentos quanto ao que entendemos por história e pesquisa histórica, bem como os elementos pertinentes a essa área do conhecimento, se fizeram presentes. Tais questionamentos foram inevitáveis, visto que em face do tema da pesquisa foi preciso lançar mão de recursos de outras áreas do conhecimento. Assim, discussões pertinentes à área de história e sociologia foram se incorporando e entremeando o discurso, resultando em um direcionamento próprio do olhar no decorrer do processo. A revisão teórica focou os seguintes elementos pelos quais perpassam a pesquisa, tratados na sequência: história, memória, prática docente e cultura escolar.

Em relação ao primeiro elemento, assumimos que a importância do conhecimento histórico

reside no fato que para se compreender o presente é preciso conhecer o passado, no entanto, o conhecimento do passado de nada adianta se ignoramos o presente. Ainda, consideramos que o objeto de estudo da história é o homem em relação ao aspecto temporal (BLOCH, 2001).

Quanto ao método da pesquisa histórica, Aróstegui (2006) nos lembra de que coincide com outras áreas, como a economia, sociologia ou antropologia, que se ocupam do estudo de fenômenos sociais. Cabe ressaltar a dimensão da “reconstrução do passado” que a história processa. O conhecimento que temos do passado se constrói a partir dos dados que se tem em mãos, assim, em face de novos dados este mesmo passado se reconstrói. O passado em si não se altera, mas o conhecimento que temos do mesmo está em constante processo de construção e reinterpretação (BLOCH, 2001; LE GOFF, 2003).

No que se refere à relação história e memória, é importante ter-se claro que são elementos distintos. A história não se reduz à memória, no entanto faz uso da mesma, ou como sintetiza Le Goff (2003), “a memória não é a história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica” (p. 49). Nesta mesma linha de pensamento, Chartier (2009) observa que a memória “é conduzida pelas exigências existenciais das comunidades para as quais a presença do passado no presente é um elemento essencial da construção de seu ser coletivo” (p. 24).

Mesmo concordando com a importância que a memória arbitra na pesquisa histórica, é preciso ter alguns cuidados, pois o discurso sobre a prática não se reduz à prática, podendo mesmo se mostrar divergente. Deparamo-nos aqui com a memória como representação do passado. “As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas e uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é” (CHARTIER, 2009, p. 51 e 52).

Complementando essa relação história e memória, buscamos suporte em Halbwachs (2006), que aborda a memória em uma perspectiva social. Nesse sentido, as recordações são reforçadas quando se conta com as lembranças de outros. Para Halbwachs (2006), “a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (p. 91). Cabe destacar o papel que o tempo e espaço desempenham em relação à memória, visto que toda memória coletiva “tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” (p. 106).

Para possibilitar a compreensão e análise dos dados referentes à prática docente, nos fundamentamos em Llinares (1999; 2000). Para este autor, a prática docente envolve uma série de atividades relacionadas ao ensino de matemática, que não se resumem ao que acontece em sala de aula. Para explicitar isso, Llinares (1999) elenca três fases nas quais ocorrem as atividades do professor, das quais nos restringimos às duas primeiras fases. A primeira fase se refere ao momento de planejamento e estruturação do conteúdo a se ensinar, onde ocorre a interação entre professor e currículo e a apropriação deste último pelo professor. A segunda fase caracteriza-se pela ação em sala de aula, onde ocorre o contato dos estudantes com os problemas propostos e se processa a construção de novos conhecimentos matemáticos a partir da interação professor-aluno-tarefa.

Essa prática docente que Llinares discute implica em outro elemento, no qual está imersa: a cultura escolar. Julia (2001) nos auxilia na compreensão do que vem a ser essa cultura escolar, descrevendo-a como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a

inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 10). No entanto, nem sempre as práticas refletem as normas, podendo ser mesmo divergentes, e aqui cabe retomar a questão da representação, sendo que a forma como diferentes pessoas assimilam a mesma norma podem ser diferentes.

Se fundamentando justamente na concepção de cultura escolar tratada por Julia (2001) e Vidal (2009) que tratamos a prática docente do professor de matemática, subsidiada ainda pelas fases da atividade docente abordadas por Llinares.

O desenvolvimento da pesquisa

Ao longo da pesquisa três ações se constituíram nos principais meios para se coletar dados: revisão bibliográfica, coleta de documentos primários e realização de entrevistas. Estas três ações foram empreendidas de forma entremeada, não seguindo uma sequência linear e muitas vezes ocorrendo concomitantemente, como foi o caso da revisão bibliográfica que permeou toda a pesquisa.

A revisão bibliográfica privilegiou a busca de pesquisas que tratassem sobre temas correlatos, como a prática docente do professor de matemática, o ensino de matemática na década de 1960, a história da educação em Goiás, estudos sobre os liceus no Brasil entre outros. Especificamente, levantou-se a relação de pesquisas sobre a história da educação matemática em Goiás. Tal levantamento nos possibilitou constatar que esta área de pesquisa ainda é incipiente, sendo que identificamos duas dissertações de mestrado (SILVA, 2003; CURY, 2007) e uma tese de doutorado (VIEIRA, 2007).

A coleta de documentos, que se iniciou no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, mas se mostrou infrutífera, teve sequência no Lyceu de Goiânia, onde tivemos acesso a uma série de documentos da instituição, dos quais nos interessava especificamente os que se referiam às décadas de 1950 e 1960. No Lyceu pudemos levantar uma série de ofícios expedidos pela escola, enviados à secretaria de educação ou recebidos por esta. Através de livros de notas das disciplinas, relatórios da escola e livros de ponto dos funcionários, levantamos uma relação de professores que lecionaram matemática no Lyceu na década de 1960. Ainda, localizamos um catálogo inventário da biblioteca da escola contendo uma relação de livros que deram entrada na biblioteca entre 1953 e 1968, a partir do qual pudemos identificar os livros de matemática adquiridos pela escola que foram registrados. Visando a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, recorreremos também às edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos das décadas de 1950 e 1960.

Ao todo, foram realizadas sete entrevistas com professores que lecionaram matemática no Lyceu de Goiânia na década de 1960. As entrevistas foram filmadas, gravadas em áudio, e posteriormente transcritas. Todas as transcrições foram encaminhadas aos entrevistados, conferidas, e autorizadas. Optamos por não fazer distinção entre professores do ginásio e do colegial, pois considerávamos inviável visto que a maioria dos entrevistados lecionou nos dois níveis, portanto, classificamos apenas como professores do secundário.

No processo de categorização e análise dos dados, identificamos três grandes categorias: perfil e formação do professor, práticas do professor e análise da cultura escolar a partir do Lyceu. Para o tratamento de cada uma dessas categorias foi fundamental retomar os aportes teóricos para embasar as análises, o que trazemos na sequência.

Perfil e formação do professor

Na década de 1960 nos deparamos com o seguinte cenário: o número de professores que tinham formação superior para lecionar matemática não era suficiente para atender a demanda crescente do ensino secundário. Com o aumento do número de escolas secundárias e a procura cada vez maior da população por educação, era latente a necessidade de se ter professores habilitados a lecionar. No entanto, a formação do professor a nível superior era algo relativamente recente. Apenas na década de 1930 são criadas as primeiras Faculdades de Filosofia, responsáveis pela formação do professor para o ensino secundário. A criação destas faculdades no território brasileiro foi lenta e não acompanhava o crescimento do ensino secundário. Em Goiás, por exemplo, o primeiro curso de matemática apenas foi criado em 1961 na Universidade Católica de Goiás (UCG, atual PUC-GO) em Goiânia. Mas antes da criação desse curso, quem eram os professores em Goiânia?

Em busca de uma solução para a falta de professores habilitados, o governo federal implementou em 1953 a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). A CADES promovia cursos de curta duração voltados a professores em atuação, mas que não tinham formação superior. Segundo a Portaria Ministerial nº 1227, de 29 de novembro de 1958, esses cursos duravam em média um mês, e ao final era realizado um exame de suficiência, e se aprovado, o candidato recebia um registro que lhe autorizava a lecionar a disciplina para a qual realizou o exame. No entanto, esses exames eram realizados apenas para as disciplinas para as quais não houvesse curso superior na localidade, ou que a quantidade de professores fosse insuficiente.

Em Goiânia, se fez fortemente presente a figura da CADES, como podemos detectar a partir do relato dos professores e de uma série de ofícios que datam de 1961 a 1965, os quais informam os candidatos inscritos para os exames de suficiência em matemática ou quais foram aprovados. Os cursos eram ministrados inclusive para professores de outras cidades. Os professores que ministravam o curso da CADES em Goiânia, que inicialmente vinham de São Paulo ou Rio de Janeiro, passaram a dar lugar a professores da própria região, inclusive aqueles que haviam realizado o exame de suficiência. Um dos entrevistados relata que “[...] nos anos de 1952 a 1954, já tendo o certificado definitivo para lecionar matemática, fui contratado pelo MEC para preparar professores para o exame de qualificação”.

Até a primeira metade da década de 1960 predominou o perfil do professor provisionado pela CADES. No caso de algum professor com formação superior em matemática, certamente havia cursado em outro estado. No entanto, a partir da segunda metade da década de 1960, esse perfil passa aos poucos a sofrer modificações. Com a criação dos primeiros cursos de matemática em 1961 na UCG e em 1963, na Universidade Federal de Goiás (UFG), ambos em Goiânia, aos poucos licenciados vão sendo contratados pelas escolas secundárias, às vezes mesmo antes de se formarem. Podemos verificar isso a partir da relação de professores de matemática do Lyceu de Goiânia que levantamos e a partir do relato dos entrevistados e dos registros da escola.

Além da formação dos professores, podemos destacar as razões que os levaram a lecionar matemática. Entre os entrevistados, identificamos quatro razões, sendo que mais de uma poderia estar presente. São elas: necessidade (a procura por um emprego levava a pessoa a lecionar), status (ser professor no ensino secundário, principalmente no Lyceu de Goiânia, garantia status ao professor), vocação (a pessoa optava por ser professor de matemática porque gostava de ensinar e/ou de matemática) e oportunidades (a partir do convite da direção ou indicação de

algum professor, aceitava lecionar matemática).

Por meio do relato dos professores entrevistados e da relação de professores que levantamos a partir dos documentos consultados, é possível determinar dois momentos em relação ao perfil docente. Um primeiro momento, no início da década de 1960, os professores de matemática eram leigos ou provisionados pela CADES. Um segundo momento, em meados da década de 1960, os professores com formação superior passaram a compor o quadro docente das escolas secundárias, mas ainda são contratados professores sem formação específica, geralmente estudantes universitários de cursos como engenharia, direito ou medicina. Assim, ao final da década de 1960, temos um cenário com múltiplos perfis docentes.

Práticas do professor

Retomando as duas primeiras fases de Llinares, analisamos a primeira fase que se refere ao momento anterior à sala de aula, o de planejamento. A forte associação entre programa de ensino e livro didático se fez presente nos relatos dos professores. Na sequência, temos dois fragmentos das entrevistas que ilustram essa representação. Um dos entrevistados faz a seguinte colocação: “O programa, o que era o programa? O programa do livro, e você tinha que cumprir aquele programa todo, e a gente cumpria, e o aluno aprendia”. Outro entrevistado faz uma observação semelhante, afirmando que cada “professor tinha a responsabilidade de cumprir o programa. No meu caso o programa de cada série era constituído por todos os capítulos do livro adotado”.

A partir destes fragmentos, podemos perceber que a figura do programa de ensino se reduzia ao livro didático, assim, cumprir o programa de ensino se resumia a cumprir o livro. A sequência dos conteúdos ou mesmo os conteúdos a serem trabalhados era algo comumente determinado pelo livro didático, logo, o processo de planejamento se voltava para o livro, como é possível verificar no fragmento de entrevista a seguir: “Aí, esse planejamento didático que a gente faz hoje, o plano de aula, naquela época não fazia não. O livro é que era o plano de aula, o livro era o plano do curso”.

Consideramos que essa forte dependência do livro didático está em partes associada à Portaria Ministerial nº 966, de 2 de outubro de 1951, que determinava o programa mínimo das disciplinas do ensino secundário que todas instituições oficiais deveriam seguir. Logo, visto que os livros didáticos para serem autorizados pelo MEC, deveriam estar de acordo com o programa estabelecido na portaria de 1951, temos que “o programa era o livro”. Mesmo com a criação da LDB em 1961, que dava autonomia aos estados e escolas de arbitrarem sobre o programa de ensino, permaneceu ao longo da década de 1960 a prática de se associar o programa ao livro didático.

Quanto às escolhas dos livros a serem adotados em sala de aula, nos relatos verificamos que geralmente ficava a cargo do professor, sendo que um mesmo livro poderia ser adotado durante vários anos, enquanto houvesse edições, como o caso dos livros para o ginásial do Jácomo Stávale. Com a inserção da matemática moderna a partir do início da década de 1960, tem espaço uma nova configuração. No entanto, ao invés destes novos livros substituírem os livros de matemática clássica, inicialmente verificou-se uma coexistência, pois alguns professores continuaram a adotar os mesmos livros que foram usados na década de 1950. Porém, quando estes livros deixaram de ser publicados, automaticamente os livros que traziam a matemática moderna se tornaram a única opção, no caso do ginásial. No colegial, por outro lado, os livros continuaram basicamente com a mesma configuração, como livros de Thales Melo de Carvalho e Jairo Bezerra, que traziam uma matemática clássica. Assim, mesmo com o advento

da matemática moderna, verificamos a presença da matemática clássica.

Ainda com relação aos livros didáticos, relaciona-se outro elemento: o Movimento da Matemática Moderna (MMM). Ao buscarmos identificar como se deu a inserção do MMM no cotidiano dos professores de matemática do Lyceu de Goiânia, verificamos duas situações. A primeira situação, a dos professores que tinham formação superior e que estudaram Teoria dos Conjuntos e já tinham familiaridade com a proposta da matemática moderna. A segunda situação, dos professores sem habilitação específica e que não tiveram contato com essa proposta enquanto eram estudantes do secundário, travaram conhecimento da mesma a partir dos livros didáticos de matemática que adotavam. Assim, verificamos o papel fundamental que o livro didático desempenhou na disseminação do MMM.

Quanto à segunda fase tratada por Llinares, que se refere ao momento da sala de aula, caracterizamos as aulas como expositivas e predominantemente dedutivas. Assim, o desenvolvimento do conteúdo se dava basicamente seguindo a sequência: definição, demonstração, exercícios de aplicação, onde a repetição e memorização caracterizavam o ensino. Um dos professores descreve uma aula habitual de matemática, em que “As aulas eram passadas no quadro negro a giz. Todos os alunos tinham o livro, de um modo geral, e um caderno para anotar. Então tinha pra cada disciplina um caderno, e levava pouco livro na aula, não levava um monte. O aluno levava na mão o caderno e o livro”.

O próximo fragmento traz a influência que a formação enquanto alunos secundários teve na constituição da prática dos professores que não tinham formação para lecionar, como é o caso do relato a seguir:

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

A partir dos relatos, pudemos constatar a presença de diferentes práticas, tanto no que se refere ao planejamento quanto ao momento de sala de aula e desenvolvimento do conteúdo, algo que se relaciona com a cultura híbrida tratada por Vidal (2009).

Análise da cultura escolar a partir do Lyceu

O conjunto das entrevistas, cada qual com suas peculiaridades e subjetividade das vivências dos professores entrevistados, assim como os documentos coletados no Lyceu, possibilitaram a composição de um cenário que traz a cultura escolar do Lyceu de Goiânia, a partir da qual vislumbramos parte da realidade educacional do período pesquisado. Como instituição referência durante décadas em Goiás, o Lyceu acompanhou as mudanças vividas pela educação no Brasil. E é justamente a partir cenário que falamos do aspecto de “transição” na cultura escolar.

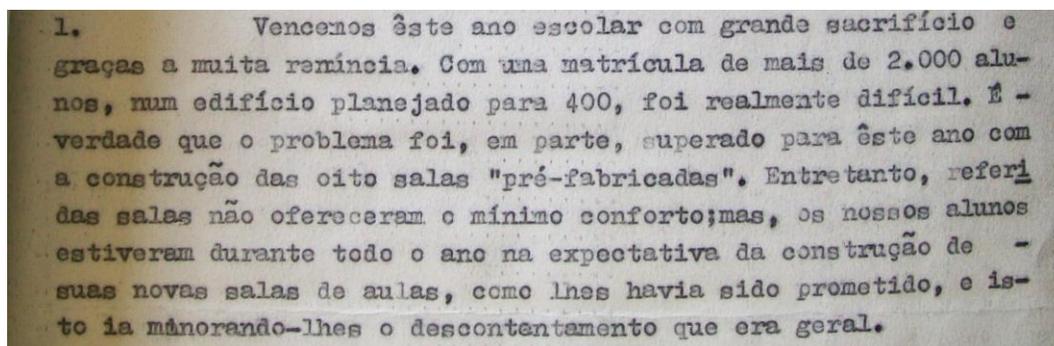
A popularização do ensino secundário representado pela demanda cada vez maior, fenômeno na década de 1960, pode ser sentido no Lyceu, a partir do número de matrículas ao longo dos anos. Para se ter uma ideia, em 1937 o Lyceu contava com 300 matrículas, em 1962 contabilizava 1502 matrículas, em 1963 com 2241, e em 1965 chegaria a um total de 5400 matrículas. No entanto, esse aumento de matrículas também é acompanhado pelo crescimento populacional, especificamente de Goiânia.

Com este crescimento do ensino secundário, surge um problema, a falta de professores habilitados para lecionar matemática no secundário. Em face disto, o governo federal investia em medidas emergenciais, como o caso da CADES, que até meados dos anos 1960 marcou presença na formação de professores em Goiânia. A dificuldade de se conseguir professores habilitados levava a contratação de pessoas com as mais diferentes formações, como podemos verificar no fragmento a seguir:

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

Mas na primeira metade da década são criados os dois primeiros cursos de matemática em Goiás, a partir do qual aos poucos o perfil de formação dos professores de matemática do ensino secundário mudaria. Com a criação destes cursos, muitos professores que lecionavam no Lyceu passaram a lecionar nas universidades, tal era o renome que os professores desta instituição tinham. Dos sete entrevistados, três deixaram o Lyceu para lecionar na UFG. Um dos entrevistados enfatiza que para se ter “uma ideia do gabarito do corpo docente, eu vou te dizer, quando surgiram as primeiras faculdades, os professores não vieram de fora não. Foram todos buscados no Lyceu.”

Outro aspecto do crescimento de matrículas no ensino secundário se refere à própria estruturação física da escola, que não acompanhava as mudanças de infraestrutura necessárias para receber mais alunos, o que é relatado ofício expedido pela direção do Lyceu para o Secretário de Estado da Educação e Cultura no final de 1963



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

Figura 01: Colégio Estadual de Goiânia, Ofício de 28 de dez. 1963.

A mudança no perfil do professor também é acompanhada de mudanças de práticas. O livro didático permanece um elemento presente, porém sua apropriação, tanto pelo professor quanto pelos alunos sofre mudanças. Outros livros além do adotado em sala de aula passam a compor o planejamento dos professores, assim como outros recursos didáticos. Considerado como algo a ser conservado intacto, sem anotações, a apropriação do livro passa por mudanças.

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

cruzinha aí nos itens mais importantes.”.

Eis o cenário da transição. Deparamo-nos tanto com mutações quanto com permanências da cultura escolar, em que essa transição se caracteriza pela coexistência de práticas, de posturas, de relações sociais, de recursos didáticos entre outros aspectos, em que se identifica a cultura híbrida (VIDAL, 2009), em que em um mesmo ambiente escolar se verificam diferentes culturas cujas combinações compõem novas práticas culturais.

Considerações finais

Ao final da pesquisa deparamo-nos com um cenário de transição, em que foi possível identificar tanto mutações quanto permanências da cultura escolar ao longo da década de 1960 verificadas no Lyceu de Goiânia. O perfil do professor sofreu mudanças, em uma transição entre o professor leigo ou provisionado pela CADES para o professor licenciado. No entanto, apesar dessa transição ser perceptível, até o final da referida década ainda eram contratados professores sem formação específica, devido à falta de professores licenciados suficientes que atendessem a demanda do ensino secundário.

Quanto aos elementos que se fizeram presentes na constituição da prática docente, identificamos o livro didático, o MMM e o programa de ensino, que se relacionam. Porém, a constituição dessa prática vai além desses elementos e abarca aspectos relacionados ao próprio ambiente de trabalho, a subjetividade das experiências pessoais de cada professor, imersos na cultura escolar.

Podemos destacar como permanências a presença do livro didático no cotidiano do professor e a forte associação do mesmo com o programa de ensino. Por outro lado a apropriação do livro didático sofre modificações, onde outros recursos didáticos passam a ser incorporados. O ensino dedutivo também permanece predominante.

Apesar de apontarmos algumas conclusões para os questionamentos iniciais da pesquisa, apresentamos apenas uma composição parcial do mosaico histórico. Algumas questões permanecem e tantos outros temas ficam por explorar. A pesquisa teve como recorte os professores que lecionaram no Lyceu de Goiânia na década de 1960, o que possibilitou o estudo sobre o ensino de matemática nesse ambiente. No entanto, a partir dos documentos levantados e dos relatos cedidos, foi possível vislumbrar um cenário mais abrangente, que abarca a realidade educacional das outras escolas secundárias da capital e um cenário no interior goiano. No entanto, cabe a realização de pesquisas que busquem dados que possam melhor esclarecer a realidade do ensino de matemática no interior goiano, como o que concerne ao perfil e prática docente, dados sobre a difusão do MMM em Goiás ao longo da década de 1960 e posteriormente e a interiorização da licenciatura em matemática no estado.

Referências bibliográficas

- Bloch, M. L. B. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Chartier, R. (2009). *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cury, F. (2007). *Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás*. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.
- Julia, D. (2001, jan./jun.). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, 1, 09-43.

- Le Goff, J. (2003). *História e memória*. Campinas: Unicamp.
- Llinares, S. (1999, jul./dez.). Conocimiento y práctica profesional del profesor de matemáticas: características de una agenda de investigación. *Zetetiké*, 7(12), 9-36.
- Llinares, S. (2000). Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas. In: Ponte, J.P.; Serrazina, L. (Ed.). *Educação matemática em Portugal, Espanha e Itália: actas da Escola de Verão de 1999*. Lisboa: Sociedade de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 109-132.
- Matos, J. M. (2006, mai./ago.). História do ensino da matemática em Portugal: constituição de um campo de investigação. *Revista diálogo educacional*, 6(18), 11-18.
- Silva, D. J. G. (2003). *Os cursos de matemática da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: História e Memória*. Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Valente, W. R. (2008). *A investigação do passado da educação matemática: história e memória*. Disponível em:
<http://www.seiem.es/publicaciones/archivospublicaciones/actas/Actas12SEIEM/Apo19Rodrigues.pdf>
- Vidal, D. G. (2009, jan./jun.). No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem fronteiras*, 9(1), 25-41.
- Vieira, V. D. (2007). *Goyaz, século XIX: as matemáticas e as mudanças das práticas sociais de ensino*. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.