

Comentários – Sessão 14

Antonio Vicente Marafioti Garnica¹

UNESP-Bauru/Rio Claro

A ESCOLA NORMAL DE PORTO ALEGRE E AS MATEMÁTICAS NOS SEUS PROGRAMAS DE ESTUDO

Elisabete Zardo Búrigo e Janine Garcia dos Santos

GEOMETRIA EXPERIMENTAL: POSSIBILIDADES E CONTEXTO LEGISLACIONAL

Nádia Aparecida dos Santos Sant'Ana e Elenice de Sousa Lodron Zuin

O trabalho de Búrigo e Santos foca os Programas de Matemática vigentes em cursos de formação de professores primários no Rio Grande do Sul no período de 1897 a 1928. Mais particularmente, apresenta as alterações nesses Programas vinculando-as às ocorridas na própria estrutura da instrução pública daquele estado, com ênfase particular na Escola Normal de Porto Alegre. Criada “tardiamente” em 1869 – a de Niterói foi constituída já em 1835 e as de São Paulo, Minas Gerais e Bahia em 1840 –, permaneceu como Escola Normal durante quase três décadas, quando a Reforma da Instrução Pública de 1897 cria os Colégios Distritais e, posteriormente, atendendo a um novo Regulamento, em 1906, surgem as Escolas Complementares. Nesse movimento de reestruturação da instrução pública no Rio Grande do Sul, a Escola Normal, tornada Colégio Distrital e, posteriormente, Escola Complementar, é redenominada Escola Normal de Porto Alegre em 1929.

Até 1927, afirmam as autoras, a Escola Normal de Porto Alegre, em suas várias denominações e respondendo às diferentes legislações, foi a única escola do Rio Grande do Sul a graduar “alunos-mestres”, que gozavam de privilégios ímpares como o de serem dispensados de provas para o ingresso no magistério público do estado e tinham prioridade de ocupar as vagas existentes. Até onde pude acompanhar a dinâmica de alterações cuidadosamente apresentada pelas autoras, não era esse o único elemento a diferenciar a Escola Normal de Porto Alegre. Percebe-se que também enquanto vigente a regulamentação de 1906 – que instituía as Escolas Complementares – a Escola Normal da capital contratava seus professores por meio de concurso público, enquanto que para as demais escolas do estado a regulamentação em questão estabelecia que os professores seriam nomeados, e não mais contratados por concurso.

Se ressalto esses pontos é devido a minha leitura – e todo texto nada mais é, eu penso, que sua leitura – ter como foco não as matemáticas que compunham os Programas sugeridos

¹ Livre-docente pelo Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. vgarnica@fc.unesp.br

para essas instituições², mas a trama de idas e vindas, de avanços e recuos, de sujeições e privilégios que marcam a história das instituições de ensino e, particularmente, das instituições que formam professores. No caso das instituições formadoras, esse movimento, segundo vários trabalhos que temos realizado, tem sido marcado – até se poderia dizer vitimados – pelos signos da carência, da urgência e da transitoriedade. Não é possível, entretanto, a partir da documentação mobilizada neste trabalho – e cuidadosamente explorada pelas autoras – afirmar sobre a urgência e a carência como marcas na história da Escola Normal de Porto Alegre, ao passo que a transitoriedade é nitidamente detectada: as alterações – sejam estruturais, que dizem do modo de funcionamento mais geral da instrução pública, sejam aquelas relativas à configuração dos Programas de Matemática – varia ao gosto dos poderes públicos, sem que se percebam as linhas que costuram, de forma justificada, essa variação. Talvez haja indícios para um aprofundamento desse tema – caso essa problematização seja julgada pertinente – nos documentos mobilizados pelas autoras, mas que não puderam ser explicitados no texto devido às restrições impostas a uma comunicação científica. Talvez esse aprofundamento possa se dar – reitera-se: caso essa problematização seja julgada pertinente – com a ampliação das fontes, como as próprias autoras sugerem ao afirmarem que a continuidade da pesquisa implicará a consulta de outros documentos escolares, “depositados nos arquivos do Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha, herdeiro da antiga Escola Normal de Porto Alegre”, até agora não considerados.

Minha leitura implica considerar, ainda, os privilégios que parecem ter marcado a Escola Normal de Porto Alegre e os alunos-mestres (depois professores) nela formados. O estudo da dinâmica entre centro e periferia e as tensões criadas entre esses dois polos mutantes – outro tema que tem sido caro aos trabalhos que tenho realizado com meu Grupo de Pesquisa – parece ser potencialmente produtivo, caso interesse às autoras caminhar por essas searas.

De certo, entretanto, tenho que o estudo aqui apresentado pressupõe uma investigação comparativa que este texto não apresenta, mas que certamente está ou esteve no horizonte das autoras ou na íntegra do estudo do qual este texto é um recorte. Por mais resistente que eu seja aos estudos comparativos – que têm ocupado um espaço que considero alarmante nas pesquisas em Educação, de modo geral, e nas pesquisas em História da Educação, em particular –, percebo implícitos, neste estudo, alguns cotejamentos que eu, como leitor, gostaria de ver explicitados. Eles dizem respeito, por exemplo, a afirmações como as que dizem da instituição “relativamente tardia” do Curso Normal na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul; do “reconhecimento do caráter peculiar” da Escola Normal de Porto Alegre; bem como das diretrizes para as reformas da instrução primária no estado à luz das reestruturações ocorridas no restante do país, no processo de invenção de um espírito republicano, de um imaginário que implicou a formação de almas – como enuncia claramente José Murilo de Carvalho³ – em que a escola sempre teve um papel fundamental.

² Cabe explicar que não é por julgar esse foco desinteressante ou pouco importante que tomo outro caminho na análise do texto. Trata-se tão somente de considerar que eu não teria nada a acrescentar ou sugerir acerca do histórico das alterações nos Programas relativos ao ensino de Matemática que, segundo penso, está clara e consistentemente exposto pelas autoras.

³ *A formação das almas: imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

O texto de Sant’Ana e Zuin tem como objetivo analisar um dos três livros da coleção *Geometria Experimental*, editado como parte do Programa para a Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática para o 1º. e 2º. graus que, por sua vez, ligava-se ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), criado em 1968 e mais tarde, em 1972, absorvido pelo PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino). O cenário da elaboração e divulgação desse material produzido pela UNICAMP, sob a coordenação de Ubiratan D’Ambrosio, é a Ditadura Militar. Tal cenário, para ser compreendido, portanto, exige que se revistem os Acordos MEC-USAID, a criação dos Centros de Ciência, a promulgação da Lei 5692/71, a ânsia do progresso e da modernização a qualquer custo, os expurgos, os conflitos e os vieses que contaminaram o espaço acadêmico – notadamente o universitário –, o Plano Setorial de Educação e Cultura com seus 34 projetos que incluíam, por exemplo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) etc. Por mais que já se tenha estudado esse contexto muita coisa há ainda para ser compreendida. Deve-se, entretanto, ressaltar o esforço extremamente bem sucedido realizado por uma série de publicações que vieram a público recentemente, quando do aniversário dos 50 anos do Golpe Militar (em 2014) que, segundo minha perspectiva, iluminam espetacularmente – como nunca antes havia ocorrido – a situação da ciência e dos produtores de ciência, no Brasil, nesses anos de chumbo⁴. Essa bibliografia, infelizmente, ainda está ausente do texto de Sant’Ana e Zuin. Talvez esse aprofundamento nas cercanias sócio-histórico-culturais em que os livros da coleção *Geometria Experimental* foram produzidos e divulgados seja essencial para que o texto se inscreva, de modo mais claro, nos domínios da História da Educação Matemática Brasileira, o que até o momento apenas se insinua, mas não se efetiva.

Até o momento, segundo minha perspectiva, o cenário geral – explorado de forma muito econômica pelas autoras – não ajuda a compreender a dinâmica de elaboração e apropriação do material analisado, fazendo com que o estudo do material didático se reduza a uma descrição formal do livro em questão que não se sustenta como investigação historiográfica, malgrado a importância dessas fontes e a forma comprometida como essa “análise inicial” foi conduzida e apresentada.

Contribuí para essa minha interpretação a opção das autoras em buscar apoio em categorias de análise apresentadas por Andrade e Nacarato em artigo de 2004. Nesse artigo, os autores avaliam os trabalhos publicados nos Encontros Nacionais de Educação Matemática no período de 1997 a 2001, e a partir deles configuram quatro categorias que nomeariam as concepções que cercam – ou caracterizam – o ensino de Geometria. Entretanto – e esse é o meu ponto de vista – a análise de um material didático não deve se reduzir à tentativa de nomear ou caracterizar as tendências que, nesse material, são sugeridas ou indicadas, implícita ou explicitamente, para conduzir as atividades didáticas. Ainda que isso possa fazer parte da análise de um livro didático, certamente essa análise não deveria limitar-se a isso. Daí decorre o que penso ser uma confusão entre “categorias de análise de material didático” e “categorias de análise sobre tendências didático-pedagógicas”. Se as autoras pretendiam, neste texto,

⁴ Cito apenas três como referência: MOTTA, R. P. S.. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014; NAPOLITANO, M.. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014; CORDEIRO, J. M.. *A ditadura em tempos de milagre: comemoração, orgulho e consentimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

apresentar uma análise de um dos livros da coleção *Geometria Experimental* melhor seria terem procurado configurar aspectos mais gerais para conduzir a investigação que fixar-se em categorias pré-definidas por outros autores, com outras intenções e interesses.

Disso, minha sugestão – caso seja, como parece ser, a proposta das autoras aprofundar a análise de toda a coleção, abarcando os outros livros, e caso minha leitura não esteja equivocada – é que se busque, na atual literatura em História da Educação Matemática, por referenciais teórico-metodológicos específicos para a análise de livros, posto que vários grupos e vários pesquisadores têm se dedicado a esse tema. Especificamente, em meu grupo de pesquisa, para analisar livros didáticos de Matemática temos usado a Hermenêutica de Profundidade, inicialmente proposta por John Thompson⁵, e a abordagem dos Paratextos, que mobilizamos a partir do livro de Gerard Genette⁶. Essa análise que temos proposto agrega, ao mesmo tempo, uma análise sócio-histórica (que cuidaria das cercanias de criação, divulgação e apropriação dos livros) e uma análise formal-descritiva (que tenta dar conta do modo como o texto explora e apresenta sua mensagem – no caso, seu conteúdo, que, entretanto, não deve ser estudado sem que, ao mesmo tempo, se desenvolva uma investigação sobre a forma do livro, posto que forma e conteúdo não se apartam).

É importante, além disso – ainda sob minha perspectiva – que sejam ajustadas algumas referências e aproximações que me pareceram apressadas e um pouco superficiais. Afirma-se, por exemplo, que a concepção escolanovista – particularmente aquela defendida por Pestalozzi – está presente nos volumes da coleção *Geometria Experimental* apenas por haver, tanto em Pestalozzi quanto nos livros da coleção, a defesa de que o ensino deveria partir do concreto⁷. Do mesmo modo, ainda que tenha havido uma tentativa de “definir” o que seria uma Geometria Experimental, não se pode, descuidadamente, associar “geometria prática” e “geometria euclidiana”, nem incorrer no erro de supor que “Geometria”, em Euclides, tem o mesmo significado que, hoje em dia, tem para nós. Essas observações, segundo penso, reforçam a necessidade de explicitar mais claramente, no texto, sua vertente historiográfica, já que a história é o campo em que se estuda essa dinâmica de transformações de ideias e práticas, o que implica compreender que as coisas ocorrem num movimento contínuo que intercambia alterações e manutenções, mudanças e permanências. Aqui parece justificada a chamada de atenção de Pierre Bourdieu⁸: os textos (pensados de modo geral, como sinônimo de “expressões humanas”) via-de-regra circulam sem seu contexto, já que eles não trazem com

⁵ THOMPSON, J. B.. *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995; GARNICA, A.V.M. e MARTINS-SALANDIM, M.E.. (orgs). *Livros, Leis, Leituras e Leitores: exercícios de interpretação para a História da Educação Matemática*. Curitiba: Appris, 2014.

⁶ GENETTE, G.. *Paratextos Editoriais*. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

⁷ Ainda que essa seja uma das marcas do escolanovismo, essa disposição de operar a partir do concreto pode ser encontrada em vários materiais bem anteriores ao Movimento da Escola Nova bem como pode ser detectada muito posteriormente a esse Movimento já não guardando nenhum traço dele. Pode ser encontrada, inclusive, nos Programas para a escola primária mineira – estado de origem das autoras – do início do século XX, antes de qualquer referência ao escolanovismo. É insuficiente, pois, conceber a Escola Nova apenas a partir desse apelo ao concreto, do mesmo modo como é equivocado creditar esse apelo como próprio apenas a esse Movimento. Essa “chamada ao concreto”, salvo engano meu, à exceção de algumas vertentes russas – que o negam veementemente – é defendido desde quase sempre como um pressuposto usual e corriqueiro para o ensino sistematizado.

⁸ In *As condições sociais da circulação internacional de ideias*. *Enfoques: Revista eletrônica*, v. 1, n. 01, Rio de Janeiro.

eles o campo de produção do qual eles são produto, e que os receptores, estando eles mesmos inseridos em um campo de produção diferente, os reinterpretem em função da estrutura do campo de recepção. Além disso, há diferenças tão grandes entre as tradições históricas, tanto no campo intelectual propriamente dito como no campo social tomado em seu conjunto, que categorias de percepção e apreciação adquiridas através de uma experiência, quando aplicadas a uma outra experiência ou situação, podem criar oposições fictícias entre coisas semelhantes e falsas semelhanças entre coisas diferentes.

Finalmente, segundo minha leitura, o sentido de “gaiola epistemológica”, como defendido por D’Ambrósio, me pareceu equivocadamente mobilizado nesse texto. Em seu sentido lato, as gaiolas, segundo D’Ambrósio, são exatamente a negação de uma interdisciplinaridade e não, como parece sugerir as autoras, um momento que antecede, preparando, uma postura ou prática interdisciplinar.