

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA: CONEXÕES E INTERAÇÕES ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Januária Araújo Bertani¹
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Recebido: 20/05/2016 Aprovado: 05/12/2016
--

Resumo: Este artigo objetiva tecer um estudo histórico comparativo da formação de professores entre Bahia e Portugal, propondo compreender a herança deixada nos documentos oficiais, nas publicações e nos registros dos futuros professores e professores formadores, propiciando uma interpretação comparativa de como foi sendo produzida esta formação. Nosso entendimento é que a comparação entre Bahia e Portugal é uma possibilidade para contrapor a ideia de trabalhar a história da formação de professores de forma isolada, como se fossem entidades limitadas e fechadas. No decorrer deste artigo encontraremos aproximações e distanciamentos na formação do professor entre os dois países. Nesta história encontramos instituições responsáveis pelo “preparo”, como diziam na época, dos futuros professores do ensino secundário: a Faculdade de Filosofia da Bahia e a Faculdade de Letras de Portugal.

Palavras-chave: Formação de professores de matemática; Ensino de matemática.

MATHEMATICS TEACHERS TRAINING: CONNECTIONS BETWEEN BRAZIL AND PORTUGAL

Abstract: This paper seeks to carry out a historical study about the training of mathematics teachers from Bahia and Portugal between 1940 and 1968. To this end, we used the methodological support of Comparative History as well as the official documents, publications and reports of teachers-to-be and teachers' educators as sources, which provided us with a comparative interpretation of how such training was developed along time. It is our understanding that Comparative History makes it possible to challenge the perspective of addressing the history of teacher's education in an isolated way, as if they were limited entities and restricted to their own boundaries. In the course of this paper, we can find common and distinct aspects regarding teachers training between the two countries. Along our study, we also show the influence of governments in the educational process, the process of modernization of mathematics teaching and the mathematical encounters.

Keywords: Mathematics teachers training; Mathematics teaching.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar o processo histórico da formação dos professores em matemática (1941–1968). Na fase inicial desta pesquisa, não tínhamos considerado a importância de se trabalhar com a História Comparada; tal necessidade surgiu no decorrer de sua produção. A metodologia da História Comparada nos possibilitou um entendimento de que a história dos cursos de

¹ E-mail: bertani.januaria@gmail.com

formação apresenta suas singularidades, particularidades, mas também envolve questões gerais. Desta forma, vislumbrou-se uma possibilidade de analisar, de forma plural, as representações do passado.

Também é importante ressaltar que esta metodologia propiciou compreender como a história dos cursos de formação apresenta uma ligação direta com os sujeitos formadores destes cursos e com a forma como estas instituições de ensino concebiam as práticas do ensino de matemática, a docência e a Matemática. Neste sentido, corroboramos com Purdy² que destaca que um dos desafios da História Comparada é o estabelecimento de interligações, não reduzindo simplesmente a história à comparação, sugerindo conexões e interações.

Reconhecemos que, para refletir sobre a formação do professor nestes países, Brasil e Portugal, faz-se necessário perceber a realidade política desta época. Nesta produção histórica recordemos, por exemplo, Falcon:

o historiador procura situar e interpretar temporalmente o artefato, num campo no qual se cruzam duas linhas. Uma é vertical, ou diacrônica, com a qual ele estabelece a relação de um texto ou um sistema de pensamento com expressões anteriores no mesmo ramo de atividade cultural (pintura, política etc.)³

Este autor defende a historiografia como uma certa abordagem do real histórico, sendo que neste modo de produzir história estão presentes a economia, a política e a sociedade como um todo. Nesta perspectiva, defendemos que a história política de um país não é indissociada da história da formação do professor. Diante disso, faz-se presente a dimensão política do Brasil e de Portugal.

Os governos e a formação de professores

Durante o período de 1940 a 1968 ocorreu no Brasil a instalação do Estado Novo, da República Populista e do Regime Militar. Em linhas gerais, o Estado Novo (1937 a 1945) era um regime de governo que implantou a ditadura, imposto por

² PURDY, Sean. A história comparada e o desafio da transnacionalidade. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 64-84, 2012. Disponível em: <www.hcomparada.historia.ufrj.br/.../volume006_Num001_artigo003.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

³ FALCON, Francisco José Calazans. História Cultural e História da Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006. p. 334.

Getúlio Vargas. Durante a República Populista (1946-1963) intensificou-se o processo de industrialização no Brasil, ocorreu a democratização e a abertura para o capital estrangeiro. E, no Regime Militar (1964-1985), intensificou-se a censura na imprensa e violenta repressão. A perseguição política que ocorria desde as escolas, perpassava as universidades e os partidos da oposição.⁴ Este período para a educação brasileira foi caracterizado por várias mudanças:

Desde o final da ditadura instalada com o Estado Novo (1937-1945), as discussões sobre as mudanças necessárias para a expansão da escola secundária, sobre sua função e articulação com o primário, sobre a formação do professor, a organização de sua carreira e de sua jornada de trabalho atravessaram as décadas de 1940, 1950 e 1960. Mesmo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4.024/61), os debates não se arrefeceram, intensificados pelo movimento estudantil, tanto universitário quanto secundarista, e expandiram-se em torno da reforma universitária.⁵

Nas décadas de 1940 a 1960 o Brasil teve três formas diferentes de governo. Os três modelos de governo refletiam no processo de formação de professores. Durante o Estado Novo criou-se, na Bahia, a Faculdade de Filosofia, sendo que Isaías Alves, fundador desta faculdade, era totalmente a favor da proposta trazida pelo Estado Novo.

Durante o período da República Populista, encontramos um acentuado discurso no curso de formação de professores sobre a importância da Matemática Moderna para o desenvolvimento econômico do país. Vale lembrar que nesta época a bandeira do governo brasileiro era o desenvolvimento econômico e industrial do país.

No que tange à formação de professores, durante o Regime Militar houve uma intensificação das atividades referentes à Matemática Moderna. Além disso, a Reforma Universitária teve como modelo as universidades de pesquisa norte-americanas, com a criação dos departamentos, o sistema de créditos, as

⁴ BENEVIDES, M. V. M. 1964: um golpe de classe? (Sobre um livro de René Dreifuss). **Lua Nova**, São Paulo, n. 58, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 abr. 2011.

⁵ TOLEDO, Maria Rita de Almeida; REVAH, Daniel. A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista Escola. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010. p. 2. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2011. p. 2.

instituições de pesquisas, os programas de pós-graduação que conferem graus de mestrado e doutorado e um “ciclo básico” nas universidades, além das alterações e imposições curriculares. Exemplo disso, é a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos do ensino superior.⁶

Estas determinações governamentais ecoavam nas atividades do curso de formação. Um exemplo disso é o registro encontrado na tese de doutorado de Denizalde Pereira. Neste trabalho Pereira⁷ aponta que Martha Dantas,⁸ ao ser questionada sobre a não realização do VI congresso nacional sobre o ensino da matemática, em 1966, que ocorreria na Paraíba, destaca que não foi a falta de recursos que impossibilitou este encontro, mas a ditadura. Esta declaração de Martha Dantas reforça nosso argumento de que o regime militar intercedia até mesmo nos fóruns de discussão sobre o ensino da Matemática. Para o governo desta época, discutir entre os pares e analisar a realidade eram ações subversivas, que deveriam ser evitadas.

Paralelamente, em Portugal havia o Regime Salazarista, de 1933 até 1974, um regime autoritário que criou a PVDE, Polícia de Vigilância e Defesa do Estado, que a partir de 1945 chamou-se Polícia Internacional e de Defesa do Estado, PIDE. Esta Polícia, em conjunto com a Legião Portuguesa, garantia a repressão de todos os opositores ao regime autoritário.

Ainda neste regime ocorreu a criação da Mocidade Portuguesa, masculina e feminina, e da FNAT (Fundação Nacional da Alegria no Trabalho), que eram organizações para difusão dos princípios salazaristas.⁹ No que diz respeito à

⁶ DRAIBER, Sonia Miriam. As políticas sociais do Regime Militar Brasileiro: 1964-84. *In*: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'ARAUJO, Maria Celina (Org.). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

⁷ PEREIRA, Denizalde de Jesiel Rodrigues. **História do Movimento democrático que criou a Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM**. Campinas, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Ângela Miorim.

⁸ De 1952 a 1965, Martha Dantas ministrou a disciplina de Didática Especial da Matemática do Curso de Matemática da Faculdade de Filosofia da Bahia. Protagonista da organização do I Congresso Nacional de Ensino da Matemática no Curso Secundário que foi realizado em Salvador, de 4 a 7 de setembro de 1955.

⁹ ROSAS, Fernando. O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. **Análise Social**, v. XXXV, n. 157, 2001.; CARVALHO, Rómulo de. **História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1996.; NÓVOA, António. A Educação Nacional. *In*: ROSAS, Fernando (Coord.) **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)**. Lisboa: Presença, 1990.

formação de professores, encontramos em alguns relatórios de estágio a participação dos futuros professores das ações da Mocidade Portuguesa. Além da Mocidade, a PIDE também tinha controle no que acontecia nos Cursos Superiores. Exemplo disso foi a entrevista de Eduardo Veloso, antigo aluno do Curso de Matemática da Faculdade de Lisboa, formando no ano de 1952:

Era da Associação de Estudantes, director da Secção Pedagógica. Fui da primeira lista de esquerda [...]. No fim do curso, quando houve a hipótese de uma bolsa para a Alemanha, fui chamado à PIDE que me interrogou e comunicou ao Instituto de Alta Cultura que eu não era afecto ao regime e, portanto, não podia ter a bolsa.¹⁰

Devido ao seu posicionamento político, “de esquerda”, Eduardo Veloso não teve a oportunidade de ir para a Alemanha. Outro exemplo da atuação da PIDE é o caso de Bento Caraça, que foi perseguido, preso e, em 1946, demitido do seu lugar de professor catedrático do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras. Além destes dois professores, encontramos Alfredo Pereira Gomes que, em 1947, devido à perseguição política teve que se ausentar de Portugal, passando a trabalhar na França e no Brasil, no qual desempenhou um importante papel no Instituto de Física e Matemática de Recife, sendo seu fundador. Estes casos demarcam a perseguição política aos professores de matemática que tiveram suas carreiras prejudicadas ou interrompidas por não apoiarem o Governo de Salazar.

Podemos refletir que de diferentes modos, tanto no Brasil quanto em Portugal havia uma política educacional conservadora e nacionalista. O papel de regulação e controle por parte do Estado não conseguiu, no entanto, que todos os professores se resignassem a uma absoluta massificação de práticas, nem à aceitação passiva do seu papel de agentes de normalização de pensamentos e comportamentos.

Discussões que permeavam a formação

Uma das discussões importantes que permeavam a formação do professor de matemática eram os encontros de matemática. Nestes fóruns de discussão, os

¹⁰ SANTOS, M. E. B.; FONSECA, T. Entrevista a Eduardo Veloso. **Revista Noesis**, Lisboa, n. 69, abr./jun., 2007. p. 17.

professores com seus pares aprendiam e trocavam ideias sobre o ensino da matemática. Em ambos os casos pesquisados, a criação destes fóruns ocorreu na década de 1950. Em 1954, houve o primeiro encontro voltado ao ensino da matemática em Portugal e, em 1955, o primeiro encontro no Brasil.

Reconhecemos diferenças nas conduções das discussões nos dois países. Apesar de Portugal ter uma trajetória muito mais avançada,¹¹ no que tange à formação do professor de matemática, na primeira reunião entre os professores, discutiu-se a importância da Matemática Moderna. No encontro brasileiro, que ocorreu na Bahia, a discussão permeava questões voltadas ao ensino desta matemática, às metodologias e aos programas. Enquanto que em Portugal a discussão se restringia ao reconhecimento da Matemática Moderna, no Brasil já não se questionava a importância desta matemática e, também, se debatia sobre como e o que ensinar desta matemática nas escolas secundárias e na formação dos professores.

Nestes dois encontros evidenciamos que os professores tinham interesse em trabalhar com a Matemática Moderna. O grupo de professores português apresentava a necessidade de mostrar aos seus pares a importância deste ensino, contudo na Bahia há indícios de que a demanda era outra: pela estruturação dos temas trabalhados no primeiro encontro, o interesse do grupo era entender como deveriam ser trabalhados os conhecimentos relacionados à Matemática Moderna.

Outra discussão levava em conta a importância do ensino da Matemática Moderna atrelada ao desenvolvimento não só intelectual, mas econômico. No decorrer da pesquisa, tivemos acesso a vários artigos brasileiros e portugueses destacando a matemática e sua relação com a tríade: economia, indústria e técnica. Para dar resposta à tríade, a matemática que se deveria ensinar era uma “outra matemática”. Em Portugal,

atualmente as exigências das indústrias à Matemática pura são de tal forma prementes que muitas empresas industriais dos Estados Unidos da América do Norte se viram obrigadas a criar, ao lado do seu estado maior de engenheiros, outros de matemáticos puros para a resolução de

¹¹ Em Portugal, a formação de professores de matemática ocorreu desde o século XVIII nas escolas militares e na Faculdade de Matemática criada com a Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra em 1772.

problemas que ultrapassam a cultura matemática dos engenheiros. Se virarmos a nossa atenção para outros campos da atividade, igualmente centrados nas preocupações dominantes das sociedades civilizadas modernas, para Estatística, para a Demografia, para a Biologia, o panorama é o mesmo. De todo o lado assistimos a uma invasão crescente da vida moderna pela matemática, a uma matematização das ciências que dia a dia se tornam mais imprescindíveis aos homens.¹²

Esta citação de Bento Caraça foi localizada em uma obra póstuma, já que faleceu em 1948. Caraça condicionava o ensino da Matemática Moderna aos aspectos econômicos. Para argumentar a sua tese, citou os Estados Unidos, um país desenvolvido que tinha em suas escolas o ensino da Matemática Moderna.

Também encontramos na Bahia o mesmo teor da defesa realizada por Isaías Alves:

Faremos de nossa faculdade ativo laboratório do conhecimento puro e aplicado, de que depende o progresso, nesta era mecanizada, submissa aos mais recônditos segredos de perfeição industrial. [...] Para o cumprimento desse grave dever pedagógico e patriótico, muito se exige de nós [professores] a existência nacional, a começar pelo ensino da matemática, para a formação de uma mentalidade estatística, pela qual se possam compreender, com rigor, os problemas econômicos, e tentar solução com menores probabilidades de erro, e garantia de mais seguros resultados, dentro do momento social de cada tentativa.¹³

Em outra citação, Isaías Alves reforçou ainda mais a relação entre educação e indústria: “A corrente revolucionária do segundo quartel do século trouxe o novo conceito de Universidade, enquanto a translação do campo industrial abriu caminhos para demover a inércia mental e dar à ciência desinteressada direito de cidade.”¹⁴

Nestas citações, além de recorrer ao desenvolvimento econômico, Isaías Alves traz em seu discurso a defesa da nação; segundo ele, era indispensável o ensino da Matemática Moderna para garantir o “bem da nação”.

¹² CARAÇA, B. J. **A Matemática na vida dos homens**. Conferências e outros escritos. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, 1978. p. 294-295.

¹³ ALMEIDA, I. A. Missão Nacional e Humana da Faculdade de Filosofia. **Revista da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia**, Salvador, 1952. p. 6.

¹⁴ ALMEIDA, I. A. **Discurso para a turma de bacharéis da Faculdade em 1943**. Salvador: Arquivo de Memória do Curso de História – Campus Universitário de São Lázaro (UFBa), 1943. p. 3.

Refletimos que desta forma em Portugal e na Bahia atrelavam-se os conhecimentos da Matemática Moderna ao progresso, ao setor industrial. Assim, o seu ensino era entendido como um elemento importante para a economia do país.

Vale lembrar que modernizar o ensino da matemática e também a formação do professor de matemática era algo relevante para a indústria, por qualificar os trabalhadores para o desenvolvimento socioeconômico do país. A modernização do ensino não enfatizava somente a questão dos conteúdos matemáticos – cuja nova linguagem era pontuada pelo simbolismo da Lógica e da Teoria dos Conjuntos, tratando do estudo das Estruturas Algébricas, a Álgebra Linear e as Probabilidades –, mas também as abordagens metodológicas.

O ensino superior era justificado pela sua importância social, ocupava um espaço de destaque para a inovação técnica e a difusão da ciência. Entretanto, as práticas no campo escolar, nas universidades, não eram simplesmente a “adaptação” ao que o mercado exigia; as instituições gerenciavam e produziam suas próprias representações e práticas, portanto, acreditavam que para ser professor de matemática, o ensino universitário deveria conduzir aos *modernos* problemas e mais ainda, à *moderna* forma do pensamento matemático, de maneira que o aluno teria matérias novas e processos mentais novos.¹⁵

No decorrer da pesquisa percebemos várias “aproximações” entre Brasil e Portugal, e uma que chama a atenção é a importância do adjetivo “moderno”, quase que indispensável nos discursos e textos do campo educacional. Em ambos os países, esta palavra era associada aos substantivos professor, universidade e metodologia.

Na Bahia, o termo “moderno” era encontrado nos discursos de Isaías Alves que, apesar de defender a modernização, também defendia a tradição – em particular, a tradição baiana:

Evidentemente, *o ideal moderno*, que é sem dúvida, o ideal brasileiro, aconselha-nos a levar por diante a criação de universidades dotadas dos requisitos indispensáveis ao ensino eficiente e intensivo, com o pensamento posto na juventude estudiosa do Brasil [...]. Oxalá, possamos, como deseja V. Excelência, Sr. Presidente, dar ao Brasil as

¹⁵ SILVA, J. S. Sobre o Ensino da Matemática na Alemanha. **Revista Gazeta da Matemática**, Lisboa, n. 55, p. 8-13, 1953.

universidades, reclamadas pela cultura do nosso tempo, aproveitando para isto as condições privilegiadas do clima, das tradições locais, dos estabelecimentos e centros de estudos [...] o essencial era começar.¹⁶

Isaías Alves acreditava em uma modernização conservadora, já que queria o desenvolvimento econômico da Bahia, contudo reivindicava a tradição. Vale lembrar que Isaías Alves pertencia ao grupo oligárquico da Bahia, portanto representava a elite baiana. Reafirmando seu posicionamento, salientou em outro discurso que “em todos os *povos modernos*, o professor é o agente decisivo da disciplina social ou o primeiro desintegrador da ordem da consciência, de quem depende todo o processo jurídico e toda prosperidade econômica dos povos”.¹⁷

Martha Dantas, por sua vez, acreditava em outro tipo de modernização e tinha um outro discurso e prática de modernização, voltada ao ensino da matemática – um discurso mais científico. Ao trabalhar a disciplina de Didática Especial da Matemática, abordava “a *moderna formação* do professor secundário de matemática”. Para ela, a moderna formação estava vinculada à apropriação dos conceitos da Matemática Moderna e às metodologias de ensino.

Assim podemos perceber duas formas diferenciadas de tratar o termo “moderno”. Para André Mattedi Dias, na Bahia, “cada grupo tinha o seu próprio projeto para o progresso e o desenvolvimento, segundo seus próprios conceitos de modernização e suas expectativas de desenvolvimento científico.”¹⁸ Estes projetos são evidenciados nas citações anteriores de Isaías Alves e Martha Dantas.

Todavia, em Portugal, encontramos nas publicações da época que o professor moderno deveria fazer pesquisa, a universidade moderna teria que atender a pesquisa, com conhecimentos voltados à Matemática Moderna e às propostas pedagógicas modernas. Algo diferenciado em Portugal é que o termo “moderno” também vinha vinculado às atividades acadêmicas e científicas, sendo possível constatar o interesse na pesquisa, o que indica que o grupo de professores de Portugal incentivava a produção científica portuguesa. Para eles a pesquisa

¹⁶ FACULDADE DE FILOSOFIA (Universidade da Bahia). Decreto-Lei Federal nº 9.155, cria a Universidade da Bahia e dá outras providências, 8 abr. 1946. Diário Oficial, 8 abr. 1946, **Arquivo de Memória do Curso de História** - Campus Universitário de São Lázaro (UFBa). p. 10.

¹⁷ ALMEIDA, I. A. **Discurso da Formatura do Colégio São José**, 10 dez. 1940. p. 5.

¹⁸ DIAS, A. L. M. A universidade e a modernização conservadora na Bahia: Edgard Santos, o Instituto de Matemática e Física e a Petrobrás. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 125-145, jul./dez. 2005. p. 142.

também seria um elemento modernizador, no sentido de trazer desenvolvimento intelectual e até mesmo econômico para o país.

Nesta discussão sobre a modernização, corroboramos com Dias, quando afirma que o conceito de moderno não pode ser entendido apenas como o antagonismo entre tradicional e moderno, universal e provincial, científico e anticientífico, desenvolvimento e atraso. Reconhecemos que, de certa sorte, baianos e portugueses reivindicavam o moderno, o científico, o progresso e o desenvolvimento. Mas tinham apropriações singulares sobre este conceito. A representação do termo moderno ganhava forma única, dependendo do contexto que estava inserido, portanto, não era um conceito homogeneizado.

Todas estas discussões referentes à formação de professores propiciavam também o reconhecimento da profissão de professor como um corpo profissional. Na Bahia, ser professor caracterizava ter uma profissão, uma carreira. A Faculdade de Filosofia, além de ter “uma missão de centro de investigação e pesquisa, disciplinadora das atividades intelectuais, [...] destina-se à preparação de professores para os cursos secundários, que têm uma grande responsabilidade na orientação dos moços que cursam os nossos ginásios”.¹⁹

Os professores formadores, da época, interessavam-se em estabelecer um campo de atuação para a profissão de professor e compreendiam que a especialização garantia aos futuros professores o pertencimento a um coletivo, ser “conhecedor” de sua área profissional, ter autonomia para trabalhar em sala de aula e produzir seu trabalho. Privilégio, até então, dos médicos, bacharéis em Direito, engenheiros, contadores e agrônomos.²⁰ Ocorreria assim, portanto, a aquisição de conhecimento e competências especializadas necessárias para a realização de tarefas diferentes numa divisão do trabalho.²¹

Tanto em Portugal quanto no Brasil, a especialização era uma forma de apropriação de um conhecimento. Este conhecimento seria de uma *elite*. No Brasil,

¹⁹ Jornal O CONSERVADOR, 10 de agosto de 1941. p. 2.

²⁰ ALMEIDA, I. A. **Pontos de Vista sobre o Ensino Secundário Brasileiro**. Arquivo da Universidade da Bahia – Faculdade de Filosofia, 1953. Salvador: Arquivo de Memória do Curso de História – Campus Universitário de São Lázaro (UFBA), 1953. v. II

²¹ FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: USP, 1998.

Isaías Alves destacava a “formação de uma *elite* baiana de alta cultura”.²² Em Portugal, na Revista Labor, “a cultura é já especializada, tendente à formação de *elites* ou grupos superiores”.²³ Em outro texto, Coelho,²⁴ em discurso proferido pelo reitor é destacado que na Faculdade de Lisboa se criava o núcleo das elites intelectuais de Portugal, ou seja, no espaço de formação construíam-se várias profissões, dentre elas, a de professor. Não é de se estranhar que o termo “elite” esteja nos textos brasileiros e lusos, compreendida como a especialização de um grupo. A aquisição de uma profissão era necessária para a manutenção de grupos profissionais, para a manutenção de uma “ordem social”.

André Mattedi Dias²⁵ aponta que Isaías Alves vislumbrava que a Faculdade pudesse trazer o mesmo prestígio social de outras categorias profissionais liberais. O reconhecimento da importância da profissão professor também era defendida em Portugal, como concebia Rômulo de Carvalho: “os grandes homens da ciência não são os ‘homens de saber’. Homens de saber somos nós, os professores, e vocês, os estudantes”.²⁶

Refletimos que a formação também permeava a especialização. Em ambos os casos, defendiam-se certos conhecimentos próprios, ou singulares, à formação, entendendo que a preparação, ou a especialização, propiciava conhecimentos necessários para a profissão; a formação dependia de uma especialização criteriosa teoricamente fundamentada.²⁷ Para Sebastião e Silva (s/d) era finalidade última das universidades (sem a qual perderia o direito a esse nome) conduzir a um campo de especialização através do qual o estudante pudesse rapidamente atingir as fronteiras do conhecimento, colocando-o em condições de poder contribuir para o processo da ciência.

²² ALMEIDA, I. A. **Boletim de Educação e Saúde**. Secretaria de Educação. Bahia Gráfica, v. 2, n. 1, jun. 1941. p. 89. Biblioteca da Faculdade de Educação (FACED/ UFBA).

²³ MACHADO, F. Elógio do Liceu. **Labor**, Fortaleza, n. 107, 1940. p. 390.

²⁴ COELHO, J. G. P. Discurso proferido pelo reitor. **Anuário da Universidade de Lisboa**, 1949-1950.

²⁵ DIAS, A. L. M. Profissionalização dos professores de matemática na Bahia: as contribuições de Isaías Alves e Martha Dantas. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, 2008.

²⁶ CARVALHO, R. O “Saber” e o “Compreender”. **Revista dos Estudantes da Faculdade de Ciência de Lisboa**, Ano II, 1949. p. 37.

²⁷ FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formal. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 31, jun. 1996.

Para o futuro professor ter acesso à especialização, ou seja, para cursar Matemática e Didática, ocorriam várias fases avaliativas. O ingresso no Curso de Matemática exigia as provas orais e escritas e, posteriormente, em todas as disciplinas do Curso de Matemática ocorriam estes tipos de avaliações.

Para a entrada no Curso de Didática havia o mesmo processo avaliativo. Mais que no Brasil, em Portugal as avaliações do Curso da Seção Pedagógica seguiam várias etapas: primeiramente, os futuros-professores faziam as disciplinas na Faculdade de Lisboa; quando aprovados em todas as disciplinas, faziam outra avaliação para o ingresso ao estágio. No estágio, os futuros-professores eram avaliados pelas aulas ministradas, por suas conferências, atividades desenvolvidas nos arquivos da biblioteca do Liceu e construção de materiais didáticos.

Reconhecemos que estas práticas avaliativas tinham o intuito de agregar à formação um valor simbólico, ou seja, a ideia de que não era fácil formar-se em uma licenciatura em matemática. Em outras palavras, este processo avaliativo legitimava o reconhecimento a uma profissão. Depois da obtenção do título de licenciado, para o ingresso à profissão – em tese, para atuar em sala de aula – havia mais uma avaliação do Estado. Todo o processo avaliativo poderia se justificar para defender certo “monopólio” assegurado à profissão, garantindo assim seu *poder profissional*.²⁸ Contudo, nas escolas, a maioria dos professores de matemática não tinha o título de licenciado: ou eram bacharéis em matemática ou eram engenheiros. Assim, em Portugal, apesar do rigor do processo avaliativo da Seção Pedagógica, a condição exigida para ser professor era ter conhecimentos matemáticos.

Além disso, na época era defendido um ideário segundo o qual, para ser professor, era necessária a especialização, porém só ela não era suficiente: era preciso que acompanhasse algo inato, denominado vocação. Vale lembrar que a vocação era um elemento religioso, uma dádiva de Deus. Refletimos que não é de se estranhar a influência da religião até mesmo nas condicionantes que estruturavam uma formação, visto que Portugal era um país católico e o Estado Novo expressava em seu ideário a trilogia “Deus, pátria e família”. Desta forma, à

²⁸ FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: USP, 1998.

escolha de uma profissão também era atribuído um valor religioso, portanto, a vocação estava intrinsecamente relacionada com a escolha de uma profissão.

Em Portugal, o que interessava ao “trabalhador especializado [...] era a preparação ao nível técnico e a descoberta e o fomento do que vulgarmente se chama de vocação”.²⁹ No Brasil, a vocação também tinha destaque. Raynal salientou: “Não fazemos um professor, ele se faz pela aplicação e execução da teoria e vivendo o seu trabalho; o despertamos, apenas.”³⁰

Estas citações apontam indícios de que os futuros professores já nascem com a pré-disposição de serem professores. Em outras palavras, quando os autores das citações acima destacam os termos “descoberta” e “despertar”, trazem em seu discurso a ideia de que os conhecimentos docentes já existiam. Neste sentido, o curso de formação era só uma maneira de “trazer à tona algo que estava escondido” ou “trazer à tona algo adormecido”.

Contudo, uma profissão não existe por si só, ela é produzida. Para Adriana Marafon,³¹ a vocação é uma forma de caracterizar socialmente a divisão de trabalho. Para a autora, desde os primeiros tempos a vocação levou à divisão de trabalho, quando a sociedade era constituída pelo clero, nobreza e povo. Desta forma cada um tinha a sua função. Segundo ela, no sentido teológico a vocação era atribuída por Deus, sendo uma forma de “diferenciar os homens”. Todavia, a vocação também poderia ser entendida como um obstáculo para os estudos referentes à formação pedagógica, pois ao “nascer professor” não seria necessária a produção de conhecimentos para a profissão. De certa maneira, percebemos que o ideário que constitui o dom como elemento da atividade docente fragilizava o processo de formação profissional.

Outro aspecto que destacamos sobre a formação do professor é a questão de gênero. No Estado Novo, em Portugal, a mulher ocupava o espaço de “dona do lar”, responsável pela educação das crianças, dos filhos. Em 1936, na Reforma

²⁹ SOUZA, M. Aspectos Pedagógicos. **Revista dos Estudantes da Faculdade de Ciência de Lisboa**, Lisboa, n. 18. 1960. p. 55.

³⁰ RAYNAL, M. J. A Formação Didática de Nosso Licenciado. **Arquivo da Universidade da Bahia**, Salvador, v. 0, n. 6, 1957-1958. p. 179.

³¹ MARAFON, A. C. M. **Vocação matemática como reconhecimento acadêmico**. Campinas, 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?view=vtls000235596>>. Orientadora: Maria do Carmo Domite Mendonça.

Carneiro Pacheco, nos liceus havia currículos específicos para os rapazes e para as “raparigas”. Para as meninas ensinava-se a costurar, bordar, Língua e Literatura Portuguesas, Moral, Economia, Direito.³² O lugar da mulher era em casa: “Deixemos, portanto, o Homem a lutar com a vida no exterior, na rua [...]. E a mulher a defendê-la, a trazê-la nos seus braços, no interior da casa [...]”.³³

Em virtude disso, em Portugal, o homem tinha mais vantagem em relação à mulher; até mesmo para ingressar num curso de formação do professor, havia mais vagas destinadas ao sexo masculino. Além disso, segundo a estagiária Rita Tavares, após formados os homens tinham privilégios: entre um homem engenheiro e uma mulher formada no Curso das Pedagógicas, o engenheiro seria contratado para o cargo. Na Bahia, diferentemente de Portugal, as mulheres tiveram lugar de destaque, desde a primeira turma de formados, com três mulheres e um homem. Além disso, participaram ativamente na produção da história do Curso de Matemática na Bahia.³⁴

A questão do gênero também pode ser observada nas publicações. No Brasil, as mulheres publicavam artigos e livros e participavam das discussões; já em Portugal, não houve publicação de mulheres nos encontros referentes ao ensino da matemática, sua participação era tímida. Os homens tinham mais oportunidade, desde o momento da formação até a atuação profissional e isto também repercutia na produção acadêmica.

No que tange à circulação de ideias sobre as metodologias do ensino da matemática, entre Brasil e Portugal, encontramos no trabalho do futuro professor José Machado Gil, de Portugal, em 1953, em suas bibliografias, a obra de Euclides Roxo³⁵ – uma obra brasileira. Já Martha Dantas, em uma de suas viagens de estudo, trabalhou em Portugal. As práticas pedagógicas do ensino da Matemática na Faculdade de Filosofia da Bahia também eram uma apropriação de outras culturas escolares, dentre elas, a portuguesa. Podemos encontrar a contribuição de

³² CARVALHO, R. **História do Ensino em Portugal**, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1996.

³³ PORTUGAL. Constituição, 11 de Abril de 1933. art.5º.

³⁴ DIAS, A. L. M. **Engenheiros, Mulheres, Matemáticos**: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). São Paulo, 2002. 320f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

³⁵ ROXO, E. **A Matemática na Escola Secundária**. São Paula: Companhia Editora Nacional, 1937.

Caraça,³⁶ sendo uma das bibliografias Caraça³⁷ o Curso de Matemática, na disciplina ministrada por Ramakrishna Bagavan dos Santos e, hoje, ainda constam obras de Caraça³⁸ no acervo bibliográfico pessoal de Ramakrishna. Outro livro referente à didática é encontrado no Arquivo do Liceu Normal D. João III, do original francês *La Pédagogie des mathématiques*, Fouché,³⁹ que foi traduzido no Brasil por Luís Magalhães de Araújo e Antônio Sales Campos. A circulação das ideias sobre um “outro ensino da matemática” e suas metodologias ultrapassava fronteiras; sua difusão era discutida e praticada. Mas, apesar disto, os modos de apropriação eram diferentes, pois cada cultura escolar “formalizou”, ou seja, deu forma, às suas apropriações, representações e práticas.

Ainda em relação às publicações da época, na Bahia, eram raras as revistas científicas e as publicações que debatiam sobre a matemática e sua metodologia. Martha Dantas⁴⁰ ainda destacou que os trabalhos sobre estes temas apresentavam uma linguagem difícil. Na Bahia, localizamos somente um exemplar de uma revista no Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia – Revista *Cultura*, em seu primeiro número – e tivemos acesso aos trabalhos de alunos do Curso de Matemática.⁴¹ No que tange ao Ensino da Matemática, também foram

³⁶ Foi um dos fundadores da Sociedade Portuguesa de Matemática (S. P. M.), em Dezembro de 1940, sendo eleito Presidente na sua segunda direcção, em 1943, substituindo o professor Mira Fernandes. Foi eleito Delegado da SPM aos congressos da Associação Luso-Espanhola para o Progresso das Ciências, em 1942 e 1944. Criou e orientou a Comissão Pedagógica, organismo da SPM, um dos fundadores da *Gazeta de Matemática*. Escreveu: *Conceitos Fundamentais da Matemática*, *Interpolação e Integração Numérica*, *Lições de Álgebra e Análise*, e *Cálculo Vectorial*. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/p19.html>>

³⁷ CARAÇA, B. J. *Lições de Álgebra e Análise*. v. 1. 2. ed. Lisboa: Fundação Assuramaia, 1945.

³⁸ Além das contribuições de trabalhos publicados, podemos visualizar a importância deste pesquisador na vida acadêmica de outros pesquisadores, dentre eles, João Remy Teixeira Freire, que foi assistente de Caraça na Universidade de Lisboa e um dos fundadores da Sociedade Portuguesa de Matemática e veio para o Brasil em 1952 para assumir a cadeira de “Estatística Geral e Aplicada”, na Faculdade de Filosofia do Paraná, no recém criado curso de Ciências Sociais. Aqui também podemos indiciar a circulação de idéias do ensino da matemática.

³⁹ FOUCHE, A. *A pedagogia das Matemáticas*. Trad. Luís Magalhães de Araújo e Antônio Sales Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

⁴⁰ DANTAS, M. M. S. Formação Científica e Pedagógica do Professor. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA, 2., Porto Alegre, 1957. *Anais...* Porto Alegre: CADES/MEC, 1959.

⁴¹ ROCHA, Nilza. O éter e a Teoria da Relatividade (tradução de um texto de Albert Einstein). *Cultura*. Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia nº 1, 1945. HART, Newton. Fuga à Matemática. *Cultura*. Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia, nº 1, 1945. TINAUT, Zulmira Madalena Jorge. Será que a todos interessa? *Cultura*. Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia nº 1, 1945. JESUS, Arlete Vieira de. Unicidade da Verdade. *Cultura*. Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia, nº 1, 1945. PIMENTA, J. A. Araújo. O Número π . *Cultura*. Centro de Estudos dos Alunos da

encontrados os Anais dos Congressos do Ensino da Matemática. Havia na época a Revista Brasileira de Matemática, mas não identificamos nenhum exemplar da mesma nos Arquivos pesquisados da Universidade Federal da Bahia.⁴²

Em Portugal, analisamos vários números da Revista Ciência, da Faculdade de Ciências, destinada ao ensino superior. As discussões permeavam vários cursos, várias áreas de conhecimento, os artigos eram variados e transitavam desde o conhecimento científico às questões pedagógicas. Além destas, encontramos a Revista Labor e Palestra, destinadas ao ensino secundário. Podemos salientar que, em Portugal, a edição e circulação das representações sobre o ensino da Matemática eram significativas, as atividades editoriais estavam estruturadas.

Referente à prática no ensino da matemática, citamos o uso do livro didático. Os livros didáticos para o ensino de matemática, em Portugal, eram escolhidos pelo governo, um mesmo livro para todo o país. No Brasil, não havia a padronização no uso do livro didático, a exemplo disto, sinalizamos os livros de Martha Dantas, na Bahia, e os de Sangiorgi, em São Paulo. Estes autores, em trabalho coletivo, grupos distintos produziam seu próprio material de trabalho e divulgavam suas ideias sobre o ensino de matemática. Comparando os dois casos, sinalizamos a maneira como era tratado o professor de matemática: na Bahia era autônomo para definir seu material didático. No Brasil havia a produção de mais de um livro, que era escolhido pelos professores. Entretanto, em Portugal encontramos outra realidade, com a utilização de um livro imposto pelo Ministério da Educação. Novamente podemos perceber a intervenção do Estado português no ensino de matemática, que decidia também na escolha do livro didático que seria trabalhado pelo professor.

Uma das particularidades encontradas nesta pesquisa é que em Portugal o processo de formação do professor começou antes do período que nos propomos a analisar (1941 a 1968). Apesar de Portugal já ter uma história de formação do professor de Matemática, havia a disputa entre os grupos, sobre o que deveria ser ensinado em matemática. Enquanto um grupo defendia a matemática dos

Faculdade de Filosofia da Bahia, n. 1, 1945.; CERQUEIRA. Ameriza Lanat Pedreira. Considerações sobre o Cálculo Infinitesimal. **Cultura**. Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia, n. 1, 1945.

⁴² Arquivo da Biblioteca Central e Arquivo de Memória do Campus Universitário de São Lázaro.

engenheiros, o outro se interessava pela implementação da Matemática Moderna. Em textos da época encontramos a tensão entre os grupos e a tentativa de convencimento para o prevalecimento de um certo tipo de ensino.

Entretanto na Bahia, neste período, ocorreu o início do Curso de Matemática, portanto, a atividade docente já não seria só exercida pelos professores-engenheiros. O início do Curso possibilitou a (re)estruturação de um grupo profissional, havendo, portanto, uma ressignificação entre as profissões (professores de matemática e engenheiros), um momento de disputas e jogo de interesses em “defesa” de uma formação específica – a atividade de professor.

Nos dois casos analisados, todavia, estavam em jogo tentativas de construção e de afirmação de outro tipo de formação do professor, em meio às contradições, às ambiguidades, às diversas práticas e representações da profissão e às múltiplas e multifacetadas experiências. Face ao exposto, podemos dizer que “no interior de um corpo profissional se localiza um intenso campo de disputa – um mar de heterogeneidades”.⁴³ O processo de formação⁴⁴ de professores envolvia questões pedagógicas e questões de cunho específico da matemática, portanto, estava em “disputa” o perfil profissional do professor de matemática.

Por mais que houvesse particularidades entre os grupos e conseqüentemente entre as formações, havia uma unidade, algo que “todo o futuro professor de matemática” deveria aprender: a Matemática e a Didática. A unidade era uma das maneiras de se caracterizar a formação, um saber que somente as pessoas pertencentes àquele grupo dominavam, um saber especializado que validava a prática daquela profissão. A estratégia propiciava, de certa forma, o fortalecimento e a legitimidade ao professor. Apesar do saber especializado, eram os professores formadores que davam voz ativa ao processo de formação e, juntamente com os alunos, as práticas, as representações e as apropriações aconteciam

⁴³ PEREIRA NETO, A. F. A profissão médica em questão: dimensão histórica e sociológica. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 600-615, out./dez, 1995. p. 612.

⁴⁴ Neste trabalho empregamos o termo profissionalização como o processo de formação em uma profissão. Este processo ocorre em vários espaços formadores nas instituições de formação, nas escolas, nas apropriações de leituras, nos debates com os pares, enfim, a formação é complexa, pois é produzida nas tensões e disputas estabelecidas nestes espaços formadores.

Enfim

No decorrer deste artigo, enfatizamos os espaços de formação docente, considerando as suas particularidades e singularidades; contudo, também podemos destacar questões gerais que envolviam estes espaços, contrapondo a compreensão de que a história da formação de professores deve ser produzida de forma isolada, como se fosse uma entidade limitada e fechada em si mesma.

Também vale salientar que em ambos os casos o Curso de Matemática propiciou o começo do processo de formação do professor em nível superior, pois, com a criação das Faculdades, ocorreu o início da legitimação institucional dos conhecimentos necessários para a profissão de professor e a organização de um grupo profissional. Apesar de os cursos terem como objetivo a formação docente, no transcorrer da pesquisa evidenciamos que as apropriações, representações e práticas, de certa sorte, foram sendo produzidas de forma singular. No entanto, também existiam questões gerais, dentre as quais destacamos o Movimento da Matemática Moderna. Nos discursos brasileiros e portugueses manifesta-se a importância de inserir, nos currículos do ensino secundário e nos cursos de formação de professores, conteúdos e metodologias para a implementação desta proposta internacional. Era consenso que uma “outra matemática” deveria ser apresentada nas escolas do ensino secundário e nas Faculdades voltadas à docência em matemática.

Além destas questões de ordem acadêmica e profissional, estes cursos de formação também lidavam com questões políticas. Em nosso recorte histórico, tanto o Brasil quanto Portugal passavam por um regime autoritário de governo, que, de certo modo, às vezes de forma mais acentuada, influenciava as práticas docentes dos professores, até mesmo no ensino de matemática.

Referências

ALMEIDA, I. A. **Boletim de Educação e Saúde**. Secretaria de Educação. Bahia Gráfica, v. 2, n. 1, jun. 1941. p. 89. Biblioteca da Faculdade de Educação (FACED/UFBA).

_____. Missão Nacional e Humana da Faculdade de Filosofia. **Revista da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia**, Salvador, 1952.

- ___ **Discurso para a turma de bacharéis da Faculdade em 1943.** Salvador: Arquivo de Memória do Curso de História – Campus Universitário de São Lázaro (UFBA), 1943.
- ___ **Discurso da Formatura do Colégio São José,** 10 dez. 1940.
- ___ **Pontos de Vista sobre o Ensino Secundário Brasileiro.** Arquivo da Universidade da Bahia – Faculdade de Filosofia, 1953. Salvador: Arquivo de Memória do Curso de História – Campus Universitário de São Lázaro (UFBA), 1953. v. II
- BENEVIDES, M. V. M. 1964: um golpe de classe? (Sobre um livro de René Dreifuss). **Lua Nova**, São Paulo, n. 58, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2011.
- BRASIL, **Diário Oficial**, 23 abr. 1946, Ministro da Educação e Saúde.
- CARAÇA, B. J. **Lições de Álgebra e Análise.** v. 1. 2. ed. Lisboa: Fundação Assuramaia, 1945.
- ___ **A Matemática na vida dos homens.** Conferências e outros escritos. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, 1978.
- CARVALHO, R. O “Saber” e o “Compreender”. **Revista dos Estudantes da Faculdade de Ciência de Lisboa**, Ano II, 1949.
- ___ **História do Ensino em Portugal**, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1996.
- CERQUEIRA, A. L. P. Considerações sobre o Cálculo Infinitesimal. **Cultura.** Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia, n. 1, 1945.
- COELHO, J. G. P. Discurso proferido pelo reitor. **Anuário da Universidade de Lisboa**, 1949-1950.
- DANTAS, M. M. S. Formação Científica e Pedagógica do Professor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA, 2., Porto Alegre, 1957. **Anais...** Porto Alegre: CADES/MEC, 1959.
- DIAS, A. L. M. **Engenheiros, Mulheres, Matemáticos:** interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968). São Paulo, 2002. 320f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

___ . A universidade e a modernização conservadora na Bahia: Edgard Santos, o Instituto de Matemática e Física e a Petrobrás. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 125-145, jul./dez. 2005.

___ . Profissionalização dos professores de matemática na Bahia: as contribuições de Isaías Alves e Martha Dantas. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, 2008.

DRAIBER, S. M. As políticas sociais do Regime Militar Brasileiro: 1964-84. *In*: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'ARAUJO, Maria Celina (Org.). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FACULDADE DE FILOSOFIA (Universidade da Bahia). Decreto-Lei Federal nº 9.155, cria a Universidade da Bahia e dá outras providências, 8 de abril de 1946. Diário Oficial, 8 abr. 1946, **Arquivo de Memória do Curso de História** – Campus Universitário de São Lázaro (UFBA).

FALCON, F. J. C. História Cultural e História da Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006.

FOUCHÉ, A. **A pedagogia das Matemáticas**. Trad. Luís Magalhães de Araújo e Antônio Sales Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: USP, 1998.

___ . Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formal. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 31, jun. 1996.

GIL, J. M. **Relatório de Estágio**. Liceu Normal D. João III, Coimbra, 1952-1953.

HART, N. Fuga à Matemática. **Cultura**. Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia, n. 1, 1945.

JESUS, A. V. Univocidade da Verdade. **Cultura**. Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia, n. 1, 1945.

MACHADO, F. Elogio do Liceu. **Labor**, Fortaleza, n. 107, 1940.

MARAFON, A. C. M. **Vocação matemática como reconhecimento acadêmico**. Campinas, 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001. Orientadora: Maria do Carmo Domite Mendonça. Disponível em:

<<http://cutter.unicamp.br/document/?view=vtls000235596>>.

NÓVOA, A. A Educação Nacional (1930-1960). In: ROSAS, Fernando (Coord.). **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)**. Lisboa: Presença, 1990.

O CONSERVADOR, 10 de agosto de 1941.

PEREIRA NETO, A. F. A profissão médica em questão: dimensão histórica e sociológica. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 600-615, out./dez, 1995.

PEREIRA, D. J. R. **História do Movimento democrático que criou a Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM**. Campinas, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PIMENTA, J. A. Araújo. O Número π . **Cultura**. Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia, n. 1, 1945.

PORTUGAL. Constituição, 11 de Abril de 1933.

PURDY, Sean. A história comparada e o desafio da transnacionalidade. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 64-84, 2012. Disponível em: <www.hcomparada.historia.ufrj.br/.../volume006_Num001_artigo003.pdf>.

Acesso em: 05 out. 2016.

RAYNAL, M. J. A Formação Didática de Nosso Licenciado. **Arquivo da Universidade da Bahia**, Salvador, v. 0, n. 6, 1957-1958.

ROCHA, N. O éter e a Teoria da Relatividade (tradução de um texto de Albert Einstein). **Cultura**. Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia, n.1, 1945.

ROSAS, F. O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. **Análise Social**, v. XXXV, n. 157, 2001.

ROXO, E. **A Matemática na Escola Secundária**. São Paula: Companhia Editora Nacional, 1937.

SANTOS, M. E. B.; FONSECA, T. Entrevista a Eduardo Veloso. **Revista Noesis**, Lisboa, n. 69, abr./jun., 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Boletim de Educação e Saúde**. Bahia: Bahia, v. II, 1941. p. 89. Biblioteca da Faculdade de Educação (FACED/ UFBa).

SILVA, J. S. Sobre o Ensino da Matemática na Alemanha. **Revista Gazeta da Matemática**, Lisboa, n. 55, p. 8-13, 1953.

___ . **Textos Didáticos**, v. III. Lisboa: Fundação CabosteGulbenkian, s/d.

SOUZA, M. Aspectos Pedagógicos. **Revista dos Estudantes da Faculdade de Ciência de Lisboa**, Lisboa, n. 18. 1960.

TINAUT, Z. M. J. Será que a todos interessa? Cultura. **Centro de Estudos dos Alunos da Faculdade de Filosofia da Bahia**, n. 1, 1945.

TOLEDO, M. R. A; REVAH, D. A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista Escola. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 abr. 2011.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA:
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Departamento de Química e Exatas
Av José Moreto Sobrinho, Jequiezinho.
CEP 45204-410 - Jequie, BA – Brasil.