

MARTHA MARIA DE SOUZA DANTAS

Circe: Inicialmente, gostaria que nos falasse um pouco sobre você e o seu interesse pela Matemática.

Martha: É um prazer muito grande ser entrevistada por você e responder às suas perguntas. Nasci em Salvador, Bahia, filha de Álvaro Cirne Dantas, comerciante, e de Maria Dulce de Souza Dantas. Ele baiano e ela pernambucana. Iniciei o meu curso primário no Colégio das Sacramentinas em Salvador, terminando-o em Alagoinhas, na Escola 15 de Novembro. Ao final da 4ª série, submeti-me, com mais quatro colegas, ao Exame de Admissão. Fui aprovada "com distinção". Quando terminei o meu curso primário, em 1935, uma mulher não tinha muitas chances de escolha. O caminho era o magistério primário e, como em Alagoinhas não havia Escola Normal, fui levada para o Colégio N. Sr^a da Soledade, em Salvador, onde estudei durante seis anos como aluna interna. Ainda hoje agradeço às ursulinas a formação que na Soledade recebi, formação essencialmente humanística, resumida no lema "Servian". Nossos professores eram, na sua maioria, médicos e engenheiros. Afrânio Coutinho foi nosso professor de Sociologia. Quanto ao interesse pela Matemática, a resposta é simples: eu não sentia dificuldade para estudar Matemática e



precisava trabalhar. Eu queria ser financeiramente independente. A Filosofia me atraía, mas não tinha o mercado que a Matemática oferecia.

C: Onde e quando você iniciou o Curso de Matemática?

M: Ingressei na Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia em 1945, onde fiz os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática, terminando em 1948.

C: Como foi a sua formação em Matemática no Colégio N. Sr^a da Soledade? Existia alguma disciplina chamada Matemática? Existia alguma disciplina chamada Didática da Matemática ou não existia nada disso?

M: Nos quatro primeiros anos, estudei Aritmética, Álgebra e Geometria, a nível de Ginásio, e nos dois últimos anos (Curso Pedagógico), estudei

Pedagogia e Metodologia numa abordagem generalizada. Aprendemos a expor assuntos e exigir que os alunos nos ouvissem. Os livros adotados não ofereciam condições para mudanças. Quando realizei a aula prática, no final do curso, não me admirei que a professora dissesse que eu daria uma excelente professora para o ensino fundamental (nível de ginásio), mas que minha formação para o primeiro ciclo não era a desejável. Ela foi muito generosa porque eu havia usado o processo expositivo que nunca foi excelente para o curso fundamental.

C: Voltando à Faculdade de Filosofia, como foi seu curso de Matemática?

M: Tanto o curso de Bacharelado, como o de Licenciatura eram fracos àquela época. Ao terminá-los, eu não me sentia devidamente preparada para enfrentar o ensino de Geometria no Curso de Colégio. Mas dificuldades maiores eu vim a sentir mais tarde, quando me inscrevi para cursos de Especialização no Instituto de Matemática e Física e quando pensamos em introduzir Matemática Moderna no curso secundário.

C: Quem eram os professores, Martha? Eram engenheiros em geral?

M: Eram todos engenheiros e, em geral, eram professores da Escola de Engenharia.

C: Como foi sua experiência no exterior? Qual foi o modelo que mais lhe atraiu e como foi no Brasil que você começou a implantar essas idéias?

M: Em 1952, tornei-me responsável pelo curso de Didática Especial da Matemática, na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia. Preocupou-me, sobretudo, a problemática do ensino da Matemática. Eu não sabia como mudar e não encontrava publicações que me sugerissem uma mudança. Naquela época, os cursos de Metodologia da Matemática eram, por vezes, até ridicularizados e, talvez por isso, não contávamos com literatura apropriada para os mesmos. Foram essas dificuldades que me levaram a solicitar da Reitoria da Universidade Federal da Bahia e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia a permissão de me ausentar do País, para observar, em 1953, na Bélgica, na França e na Inglaterra, o ensino da Matemática e sua organização. Eu sempre valorizei e continuo valorizando a troca de experiências, principalmente no campo da educação onde o sujeito é sempre o mesmo – o aluno. O curso de Didática Especial da Matemática, que eu sabia existir nas universidades da Bélgica, fez-me decidir, inicialmente, por esse país. O interesse de conhecer o ensino da Matemática num país que não fosse latino fez-me pensar na Inglaterra. O entusiasmo que sempre tive pelas publicações francesas e as informações que recebia do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres levaram-me a incluir a França. Tracei um roteiro e consegui cumpri-lo. Sem nenhuma apresentação oficial, tive que as-

sumir a responsabilidade das minhas pretensões e assim o fiz. Na Bélgica, dirigi-me, imediatamente, ao Secretário do Ministério de Educação, M. Vandenborre, que providenciou, imediatamente, para que eu visitasse a Universidade Livre de Bruxelas, a Universidade de Louvain e Inspectores de Ensino que deveriam me falar do ensino da Matemática e providenciar escolas que eu pudesse visitar para observar o referido ensino. As primeiras informações sobre o ensino da Matemática na Bélgica eu as obtive de M. Vandenborre. O ensino na Bélgica, disse-me ele, está passando por uma reforma nos seus programas; estes, apesar de todo o trabalho que há anos se processa, estão sendo executados ainda em caráter provisório. O plano de reforma tem sido inspirado, largamente, nas últimas conquistas da Psicologia e, particularmente, nos métodos de Pedagogia Moderna notadamente patrocinados pelo Dr. Decroly. Quanto à formação didática dos licenciados, espero que se chegue, ainda, a tornar obrigatório um estágio de um ano. E continuou: como se sabe que não há bom ensino sem bons mestres e sem remunerações justas, o problema da remuneração do pessoal foi muitas vezes tratado depois da guerra e se resolve progressivamente. Ao freqüentar as aulas de Metodologia Especial da Matemática, na Universidade Livre de Bruxelas, constatei que a orientação dada aos alunos, pelo professor de Metodologia, na preparação das aulas práticas, capacitava-os para implantar os mais avançados processos de ensino. Orientando-os na preparação das aulas de Geometria, Geome-

tria com demonstração, ele dizia: “O sucesso da aprendizagem em Matemática depende muito da compreensão inicial”. As definições devem ser cuidadas de modo especial: “É preciso explicar antes o sentido dos termos empregados”. “Algumas vezes, a volta a velhas definições se faz necessária não só para recordá-las, mas, sobretudo, porque muitas definições e propriedades implicam em outras definições e propriedades já conhecidas”. Ao chegar à Inglaterra, consegui hospedar-me no “Ursuline Convent High School”, onde estagiei durante um mês. Na Inglaterra não havia, como na Bélgica, direções metodológicas valendo para todos os alunos do curso secundário, pois a escola secundária estava assim organizada: Secondary School: Grammar School, Central Selective, Modern School. A Grammar School, com o seu programa de ensino mais ou menos nas mesmas condições que o do nosso curso secundário, preparava, durante seis anos, o aluno para entrar na universidade. A Central Selective, com o seu programa de Matemática especializado – Matemática Aplicada no Comércio – preparava, durante cinco anos, os alunos que se destinavam ao comércio ou aos empregos de carteira. Por fim, a Modern School, com o tempo de estudos ainda mais reduzido, encaminhava os alunos, que nela adquiriam um mínimo de conhecimentos necessários a todo indivíduo, para a Technical onde se processava o ensino dos diferentes ofícios. A seleção era feita mediante testes preparados na Universidade de Londres, testes de aproveitamento (Inglês e Matemática) e testes

de inteligência. O QI alcançado indicava a escola de cada aluno. Em Ursuline Convent High School, que era uma Grammar School, havia, diariamente, 40 minutos de aula de Matemática para todos os cursos, o que equivalia ao mínimo das aulas semanais de Matemática na Bélgica, isto é, 4 aulas de 50 minutos, pois na Inglaterra as escolas não funcionavam aos sábados. Quanto aos métodos de ensino, o mais empregado era o método da redescoberta. Os ingleses davam muita importância ao ensino da Geometria, que inicialmente era bastante intuitivo. O método dedutivo era empregado nas últimas séries. Os professores ingleses valorizavam muito o princípio do “aprender fazendo”. Os exercícios quase preenchiam as aulas. O ensino da Geometria parecia sofrer constantes modificações; sentia-se que os ingleses trabalhavam para dar-lhe significação e realidade. Havia realmente uma sentida passagem do concreto para o abstrato. O curso era dividido em duas partes: na primeira parte eram apresentados problemas planejados de tal modo que, ao resolvê-los, o aluno fosse levado a descobrir importantes princípios de Geometria. Na segunda parte a mesma técnica era empregada para estudo dos teoremas “standard”. Para cada teorema havia um “Teaching Exercise” contendo questões simples cujas respostas guiavam o aluno para a descoberta, formulação e demonstração do teorema. Por intermédio do British Council, consegui visitar duas excelentes escolas secundárias, ambas Central Selective. O ensino da Matemática, obedecendo às finalidades

da Central Selective, tinha caráter mais experimental. Os programas eram adaptados às necessidades do comércio e tive oportunidade de assistir, naquelas duas escolas, a aulas especializadas nesse sentido. Passo, agora, a falar da França. O caráter experimental do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, as vantagens oferecidas aos estrangeiros que para lá se dirigiam e, sobretudo, o espírito acolhedor de sua Diretora, Madame Hatinguais, justificaram, plenamente, a minha escolha. Todo o trabalho de reforma do

Os professores ingleses valorizavam muito o princípio do “aprender fazendo”. Os exercícios quase preenchiam as aulas.

ensino da Matemática na França estava sendo fundamentado nos mais avançados conhecimentos de Psicologia e Pedagogia da época. Uma associação de professores, que se reunia em Sèvres, superintendia o trabalho de pesquisa feito por meio de questionários enviados a professores secundários de Matemática de todo o País e, até mesmo, a alguns professores estrangeiros. Os resultados eram publicados nos “Cahiers Pédagogiques” para o ensino do 2º grau. O mais importante de todo o trabalho de reforma eram os estágios realizados em Sèvres com a participação de professores de toda a França e representantes de países estrangeiros. Esses estágios, que podiam ser definidos como

um momento de reflexão dos professores, em conjunto, sobre o verdadeiro conhecimento dos alunos, suas dificuldades, seus problemas, suas necessidades em face aos objetivos a alcançar, permitiam apontar medidas práticas para obter mais eficiência de ensino e melhor economia de tempo. Foi, também, em Sèvres que eu participei, pela primeira vez, de “trabalho dirigido” que era, sem dúvida alguma, uma das mais preciosas aquisições das “classes nouvelles” que funcionavam em Sèvres, naquele momento. O “trabalho dirigido” não era, forçosamente, um trabalho de grupo. O seu objetivo era ajudar o aluno a encontrar por ele mesmo a solução procurada. Desde que os alunos procurem solucionar sozinhos os seus problemas, o professor pode verificar se cada um sabe, a partir de um enunciado, construir a figura conveniente, reconhecer a hipótese, isto é, ver claramente a questão apresentada. Descubra-se, assim, o que impede cada um de continuar e pode-se ajudá-lo. Graças a Mme. Hatinguais, obtive permissão para visitar dois dos melhores Liceus de Paris: La Fontaine e Camille See. No primeiro, Liceu La Fontaine, assisti sobretudo, às aulas de Geometria Analítica, dadas por Mlle Felix, numa secção de Matemática Elementar. Mlle Felix, antiga discípula de Lebesgue, deixava transparecer, imediatamente, a profundidade de seus conhecimentos. Dedicada à pesquisa do ensino da Matemática no segundo grau, tornou-se uma grande colaboradora do “Grupo de Estudos de Professores de Matemática”. Ainda em Sèvres, nos últimos dias de outubro de 1953, fui

convidada a assistir ao Estágio dos Chefes de Equipe das “Clas- ses Pilotes” do primeiro ciclo. Apesar de se tratar do estudo e discussão de assuntos de interesse geral, aproveitei a oportunidade para ver como os estágios se processavam. E aqueles três dias de contato com aqueles professores de toda a França me fizeram sentir quanto era importante uma tomada de posição dos problemas de ensino em âmbito nacional. Pensei na situação brasileira. Era preciso fazer cessar o isolamento no qual viviam, no Brasil, um país de dimensões continentais, os que ensinavam Matemática naquela época. Era preciso coordenar esforços para analisar a situação existente e encontrar novos rumos para a educação matemática. Pensei num encontro, um grande encontro que pudesse reunir professores de Matemática do curso secundário de todo o nosso país e jurei realizá-lo. Circe, espero ter satisfeito à sua pergunta quanto à minha experiência no exterior. Quanto ao modelo que mais me atraiu, respondo que cada um exerceu uma atração diferente. O modelo inglês permitia, certamente, que todos os alunos aprendessem melhor o que podiam entender e necessitar, o que é desejável. Na França e na Bélgica senti uma preocupação maior do ensino da Matemática em função da sua contribuição para a cultura geral. Era notória a atenção dada à Didática que, na França, estava constituindo assunto de pesquisa. O “trabalho dirigido”, ao qual já me referi, estava sendo aplicado. Finalmente, para implantar as idéias que, nas minhas andanças

pela França, Bélgica e Inglaterra passei a acalantar, pensei em divulgar-las num encontro, o encontro que em Sèvres jurei realizar.

C: Você, naquela época, tinha que ter um referencial. Seu referencial era o Brasil e, aí, quando você comparava o que estavam fazendo nos países que você visitava e o que estavam fazendo no Brasil, o que você notava?

M: Nos países por mim visitados senti, imediatamente, a busca por um ensino melhor, de Matemática. A ênfase dada ao ensino da Geometria, com demonstração, revelava a importân-

Na França e na Bélgica senti uma preocupação maior do ensino da Matemática em função da sua contribuição para a cultura geral. Era notória a atenção dada à Didática que, na França, estava constituindo assunto de pesquisa.

cia dada ao raciocínio. Mas, o que mais me impressionou na França, em Sèvres, foi a vontade de se libertarem do processo expositivo de ensino, que até hoje domina no nosso país, pesquisando novos modos de proceder.

C: O que você chamaria de Matemática Moderna? O que a diferenciava da Matemática convencional?

M: Aprendi que a linguagem dos conjuntos é a linguagem da Matemática Moderna, o estudo das estruturas de ordem, algébricas e topológicas é o seu objeto e o método axiomático o seu mé-

todo. Linguagem, objeto e método a diferenciam da Matemática convencional.

C: Como foi o movimento da Matemática Moderna no Brasil?

M: Movimentos mundiais, na década de 50, liderados por filósofos, psicólogos, matemáticos e pedagogos, mostraram a necessidade de introduzir, já no ensino médio, uma Matemática estruturada. A vontade de aderir a esses movimentos se expressou na discussão do tema “Matemática Clássica ou Matemática Moderna?” – que constou do Temário do 2º Congresso Nacional do Ensino da Matemática, realizada em Porto Alegre, em 1954-1957.

Na Bahia, o movimento para introduzir a Matemática Moderna começou em 1964, no CECIBA (Centro de Ensino de Ciências da Bahia), tendo Omar Catunda como mentor e uma equipe de excelência, constituída por minhas ex-alunas Eliana Nogueira, Neide Clotilde de Pinho e Souza, Eunice Guimarães e Norma Coelho de Araújo. Elaboramos um Projeto Especial, “Desenvolvimento de um currículo para o ensino atualizado da Matemática”. Para executá-lo, passamos a nos dedicar à produção de livros-textos caracterizados pelo enxugamento e modernização dos programas, pelo destaque ao estudo das transformações geométricas e por uma metodologia que despertasse no aluno o prazer pela descoberta. No momento em que passamos a elaborar os textos, nos deparamos com um sério problema: o da abordagem da Geometria. A Geometria tinha quase desaparecido dos programas do curso secundário e, para trazê-la de vol-

ta, era preciso conhecer as causas que determinaram o seu desaparecimento. A experiência nos apontava como causa principal a falta de renovação do seu ensino o que a fez perder o vigor. A Geometria de Euclides continuava sendo ensinada nas escolas brasileiras, quando isso acontecia, na sua apresentação milenar, excessivamente formal, no seu aspecto quase de medida. Das recomendações de eminentes matemáticos, deduzimos que o estudo da Geometria, através das transformações geométricas, permite assentar noções abstratas sobre bases intuitivas mais simples e mais sólidas, tornando-as compreendidas melhor e facilitando a demonstração de propriedades que envolvem. Além disso, utilizando as transformações geométricas no ensino da Geometria, dispõe-se de inigualáveis materiais para desenvolver a imaginação e a criatividade do aluno. E se admitirmos a importância dos conceitos de relação e estrutura para a educação matemática, considerada como instrumento de modernidade, teremos um motivo a mais para utilizar as transformações geométricas e explorar a sua riqueza estrutural. Catunda aceitou o desafio e os textos foram elaborados. Faltava preparar os professores do curso secundário para a nova abordagem a ser introduzida; assumimos não só a preparação dos cursos como, também, a execução dos mesmos para preparar os professores que quisessem participar da mudança. Os novos textos foram, inicialmente, aplicados no Colégio Aplicação da UFBA; os resultados foram compensadores porque os professores que assumiram as classes estavam devidamente preparados para a

experiência e os alunos tinham condições para enfrentar a mudança. Mas nem todos os professores obtiveram sucesso. As críticas que se faziam ao ensino da Matemática Moderna em nível médio recomendavam um retrocesso do caráter abstrato e dedutivo com que se tratavam as estruturas matemáticas e uma maior concentração sobre a compreensão e aplicação dessas estruturas, consideradas num nível menos formal. Mas a oportunidade que o CECIBA nos proporcionou de introduzir a Matemática Moderna no curso secundário, de analisar os êxitos obtidos e as dificuldades criadas para o aluno pelo ensino adotado, para, então,

Das recomendações de eminentes matemáticos, deduzimos que o estudo da Geometria, através das transformações geométricas, permite assentar noções abstratas sobre bases intuitivas mais simples e mais sólidas, tornando-as compreendidas melhor e facilitando a demonstração de propriedades que envolvem.

buscar outros caminhos, justificou, plenamente, a sua criação. Não fora a experiência do CECIBA e até hoje estaríamos sem saber por que rejeitar a Matemática Moderna e em que medida ela deveria ser rejeitada – definir o que devia ser excluído e o que era preciso conservar de tudo que foi feito.

C: Você pode falar, de uma maneira geral, sobre a Matemática na Bahia, desde a época da Faculdade de Filosofia?

M: A Matemática não estava bem. A parte conceitual era fraquíssima: o cálculo diferencial e integral era de uma só variável, o curso de funções analíticas terminava no estudo dos números complexos, a geometria algébrica era o estudo das cônicas e a geometria diferencial nada tinha de diferencial. Não havia teoria dos conjuntos e absolutamente nada de Matemática Moderna. Foi com a volta das primeiras professoras que foram fazer cursos fora da Bahia que a situação foi revertida, passando a ter um aprofundamento conceitual, bem como a introdução da Matemática Moderna.

C: Qual o papel de Omar Catunda na Bahia?

M: A presença de Omar Catunda, durante 23 anos na Bahia, foi muito importante para a elevação do nível de ensino de Matemática na universidade e melhoria do ensino da Matemática em nível médio, dada a sua colaboração, à qual já me referi.

C: Fale sobre o matemático Kawada quando ele esteve em Salvador. Como foi sua relação com Kawada?

M: Não só a minha, como a relação de todos os professores do Instituto de Matemática e Física foi a melhor possível com Yukiyo-si Kawada. Ele era professor de Matemática da University of Japan e chegou a Salvador em 1961. Kawada ministrou os cursos de Geometria Algébrica e Teoria de Galois, entre outros, e orientou os professores que estavam mais avançados. Na época ele era considerado o melhor matemático japonês.

C: Você acha que alguns dos professores estrangeiros que estiveram em Salvador deixaram discípulos? Você acha que Catunda fez discípulos?

M: Como os professores estrangeiros em geral permaneceram pouco tempo, não havia condições suficientes para a formação de discípulos, ao contrário de Omar Catunda que, além de impor seriedade, foi orientador de várias teses de Mestrado, sendo grande responsável pela formação de muitos professores do Instituto de Matemática.

C: Os PCN vêm sendo muito discutidos e há uma série de ações do Governo para colocá-los em prática. Como você avalia os PCN?

M: Solicitada a dar um parecer técnico sobre os PCN para o ensino da Matemática, constatei que mudanças de há muito desejadas e esperadas estão sendo neles consideradas. Quanto aos conteúdos, os PCN propõem a retirada de alguns, a redução de outros e a introdução de conteúdos mais significativos para o aluno, no momento atual. Lamento não ter sido deixado espaço para a demonstração, mas ter sido dada ênfase ao “verificar”. Circe, a minha maior preocupação quanto aos PCN é quanto aos executores das mudanças. Quem as executará?

C: Então você acha que a formação do professor de Matemática não está atendendo às expectativas?

M: Na Bahia, acho que não. Quanto aos outros Estados, só posso falar da formação do professor de Matemática na PUC de São Paulo porque recebo informações sobre as mudanças desejáveis que lá são operadas. Por

exemplo, o ensino da Geometria encontra espaço e atualização na PUC.

C: Você acha que a atenção maior na licenciatura é para a Matemática Pura?

M: Acho que sim. No Instituto de Matemática da UFBA existem três Departamentos com Licenciatura e Bacharelado: o de Matemática, que prioriza a Matemática Pura, o de Ciências da Computação e o de Estatística, que são responsáveis pela Matemática aplicada.

C: Fala-se muito do abandono da Geometria no ensino. Você comentou que na França se dava muita ênfase à Geometria. Como você acredita que esse ensino deva ocorrer nos diferentes níveis escolares?

M: Já na década de 50, quando comecei a ensinar no curso secundário, o abandono da Geometria euclidiana era notório. A causa maior era, sem dúvida, o despreparo dos professores. Também a apresentação milenar da Geometria euclidiana não motivava o seu ensino. Era preciso reapresentá-la com uma nova roupagem e foi o que fizemos, em 1964, conforme já lhe disse. Quanto ao ensino da Geometria nos diferentes níveis, deixo de me manifestar, porque tenho me limitado, trabalhando com minha equipe, ao ensino da Geometria na 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e, só nesse nível, posso me manifestar. Mas, antes de encerrar esta resposta, quero dizer que a Geometria como estudo da visualização está predominando: há um excesso de figuras prontas.

C: Você falou que em São Paulo você teve contato com o Professor Papy. Como você avalia a influência dele?

M: Eu já conhecia o trabalho de Papy quando o encontrei em São Paulo, em 1966, por ocasião do “V Congresso Nacional de Ensino da Matemática”, coordenado pelo professor Osvaldo Sangiorgi. Papy realizava, no Centro Belga de Pedagogia da Matemática, a mais audaciosa tentativa de introduzir a Matemática Moderna no ensino secundário. Como o estudo das Transformações Geométricas era fundamental para a implantação dos Projetos que elaboramos, Papy no Centro Belga de Pedagogia da Matemática e nós no Ceciba, ao ser apresentada a Papy, aproveitei a oportunidade e indaguei sobre a possibilidade de enviar professoras que trabalhavam comigo para estagiar no Centro Belga de Educação Matemática. Papy me respondeu oferecendo, imediatamente, duas bolsas e, mais tarde, ofereceu outras duas. As professoras que estagiaram no Centro Belga puderam observar e analisar o projeto elaborado por Papy, para a implantação da Matemática Moderna e constataram a utilização dos livros-textos, por ele elaborados. Nesses livros, que apresentavam a Geometria das transformações, eram estudados conceitos de Aritmética, Álgebra e Geometria afim, mas o estudo da Geometria euclidiana não foi abordado. De volta à Bahia, elas afirmaram que a oportunidade de estagiar na Bélgica foi bastante valiosa, mas declararam que a programação idealizada por Papy não era adequada, naquele momento, à realidade dos alunos da Bahia, no ensino do primeiro e segundo graus.

C: Qual foi a atuação que você, a Arlete e o Omar Catunda tiveram na implantação dos eventos nacionais mais voltados para a

Educação Matemática e a idéia que vocês tiveram, na época, de fazer uma Sociedade Brasileira de Educação Matemática? Como foi isso? Como é essa história?

M: Parece que posso começar falando da minha atuação. Conforme já relatei, foi em Sèvres, em 1953, que, ao participar de uma reunião de professores de toda a França, Chefes de Equipe das "Classes Pilotes" do primeiro ciclo, onde foram discutidos problemas gerais do ensino, jurei a mim mesma realizar no meu país um Encontro que reunisse professores de Matemática do ensino secundário de todo o país, para analisar a situação existente e traçar novos rumos para a Educação Matemática. E o encontro que idealizei se realizou em Salvador, de 4 a 7 de setembro de 1955 e se chamou I Congresso Nacional de Ensino da Matemática; e outros se sucederam. Segundo André Luiz Mattedi Dias, professor do Departamento de Ciências Exatas da UEFS, o "I Congresso de Ensino da Matemática" tornou-se referência fundamental para o processo de fundação do Instituto de Matemática e Física (IMF), porque foi nesse evento que se conheceram o professor Omar Catunda e Arlete Cerqueira Lima, a principal articuladora da fundação do IMF, em 1960. Com a fundação do IMF, Arlete começou a melhorar a formação do licenciado em Matemática, que na época era a

pior possível na Bahia e, conseqüentemente, a prepará-lo para atender às solicitações da Educação Matemática. Catunda, conforme já lhe disse, foi quem nos ajudou a elaborar textos para provocarmos mudanças inadiáveis no ensino da Matemática. Quanto à Sociedade Brasileira de Educação Matemática, a idéia de fundá-la não foi nossa. Segundo consta dos anais do I ENEM, foi em Guadalajara, México, que, em novembro de 1985, 11 professores brasileiros participantes da "6ª Conferência Interamericana de Educação Matemática", que lá se realizava, decidiram assumir a retomada da série de Congressos Brasileiros de Educação Matemática e criar a Sociedade Brasileira de Educação Matemática. A PUC-SP, por meio da Faculdade de Ciências Matemáticas e Físicas, sediou o "I Encontro Nacional de Educação Matemática", realizado em São Paulo, de 2 a 6 de fevereiro de 1987, e Tânia Maria Mendonça Campos o coordenou.

C: Quando vocês começaram a realizar os congressos me parece que a preocupação maior era com a formação matemática do professor, vocês pensavam na pesquisa?

M: Eu, pessoalmente, sempre pensei e não paro de pensar em pesquisa. É preciso acompanhar a evolução do conhecimento e os avanços da tecnologia, para que o conhecimento a ser apresentado ao aluno seja atualizado; isso

exige pesquisa. É preciso pesquisar, também, o modo de apresentar o conteúdo ao aluno. Sem satisfazer a essas duas condições, não se pode fazer Educação Matemática. E, na Bahia, nós já tivemos oportunidade de fazer pesquisa, conforme já relatei, no CECIBA, um dos quatro Centros de Ensino de Ciências criados por Dr. Gildásio Amado, quando Ministro de Educação.

C: Quem você acha que esteja na vanguarda da Educação Matemática no Brasil?

M: Tânia Maria Mendonça Campos e Maria Laura Mouzinho Leite Lopes.

C: Você acha que os congressos de alguma forma influíram no desenvolvimento da Educação Matemática no Brasil?

M: Acho que os Congressos influíram no desenvolvimento da Educação Matemática no Brasil e os ENEMs continuam influenciando. Lamentavelmente essa influência ainda não é a desejável. Por exemplo, desde 1955 são feitos apelos por um ensino da Geometria com demonstração, mas, no momento, não sabemos quantos professores estão atendendo a esses apelos.

C: Eles foram de alguma forma norteadores?

M: Em alguns casos, sim. Acho que às vezes é dito o que deveria ser feito, mas não é mostrado, devidamente, o como fazer, talvez porque faltem resultados de pesquisa. ■



www.sbem.com.br

Professor, participe das atividades de sua regional.

Somente com regionais fortalecidas teremos uma SBEM forte!