



3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática *História da Educação Matemática e Formação de Professores*

Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus
outubro 31, 2016 – novembro 2, 2016

INDÍCIOS DE EXPERIMENTAÇÕES MATEMÁTICAS NO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

JULIANY SANTANA DOS SANTOS¹
Universidade Estadual de Feira de Santana

ELIENE BARBOSA LIMA²
Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

Este artigo investigou alguns indícios de experimentações matemáticas que se sucederam no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, durante a década de 1960. Este recorte temporal foi escolhido por retratar a época em que três de suas ex-alunas, nossas entrevistadas, estudaram nesse centro. Deste modo, buscando uma apropriação de uma historiografia da educação matemática, bem como da educação e da história, conseguimos identificar, por meio dessas entrevistas, indícios de que a maior influência no seu ensino de matemática, no período analisado, de fato, foi da escola nova, contudo, foi possível observar também a presença de heranças de outras diferentes propostas pedagógicas.

Palavras-chave: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Anísio Teixeira. Experimentações Matemáticas.

INTRODUÇÃO

Em 21 de setembro de 1950, Anísio Spínola Teixeira³ (1900-1971), ao inaugurar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro⁴, o primeiro destinado à educação popular no Brasil, materializou física e pedagogicamente as suas ideias sobre escola pública, universal e gratuita, em especial sobre o seu ensino primário, como um impulso central para o desenvolvimento da sociedade brasileira, de uma maneira geral, e da Bahia, em particular, rumo ao progresso, a urbanização e a industrialização.

¹ Graduada do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: jullygully@gmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: elienebarbosalima@gmail.com

³ Aspectos educacionais, administrativos e políticos envolvendo Anísio Teixeira são recorrentes objetos de pesquisas de diversos pesquisadores brasileiros. Entre eles podemos citar: (NUNES, 2000; VIDAL, 2005).

⁴ Em homenagem ao educador, linguista e professor baiano Ernesto Carneiro Ribeiro, que se destacou na formação de personalidades brasileiras como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha. (NUNES, 2009).

Nessa época, Anísio Teixeira, assumindo pela segunda vez a chefia da Secretaria da Educação e Cultura da Bahia no governo de Octávio Mangabeira (1947-1951), tinha se deparado com uma Bahia estagnada, numa espécie de paralisia em relação ao seu desenvolvimento econômico e social, o qual ficou conhecido como ‘enigma baiano’, por não ter dado ainda o seu surto de industrialização (TAVARES, 2001; BORGES, 2003). Sob estes fatores, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, alinhado com os ideais da escolanovista e construído estrategicamente em quatro bairros periféricos⁵ de Salvador, vinha com uma proposta renovadora para a escola primária, visando “[...] preparar jovens para a sociedade em mudança, capacitá-los através da técnica e da ciência.” (SILVA; PINA, 2009, p.65). Era, portanto, uma espécie de ‘antídoto’ para uma tendência de simplificação do ensino primário, que era dominante no país. Almejava-se reestabelecer na escola primária o dia inteiro de aula, durante os cinco anos em que o curso ocorreria. O seu programa deveria ser completo. Dessa forma, não deveria ser restrito a “[...] alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar.” (TEIXEIRA, 1956, [n.p.]). Deveria também contemplar as ciências físicas e sociais. Mais do que isso, além de cuidar da saúde e da alimentação dos seus alunos, o novo centro de ensino iria contribuir para formar, mesmo que fosse a nível elementar, tão sólido quanto fosse possível, hábitos que envolvessem competência executiva; sociabilidade para desenvolver o interesse pela companhia do outro, quer seja no trabalho ou no recreio; o gosto pelas artes em geral (industriais, desenho, música, dança), pelo trabalho manual e as atividades de educação física; e ainda o pensamento, a reflexão e a conscientização dos seus próprios direitos e também os dos outros. Isto porque, Anísio Teixeira acreditava que:

Quando a educação, com a democracia a desenvolver-se, passou a ser não apenas um instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna, deparamo-nos sem precedentes nem tradições para a implantação dos novos tipos de escola. Cumpria criar algo em oposição a tendências viscerais de uma sociedade semi-feudal e aristocrática, e para tal sempre nos revelamos pouco felizes, exatamente por um apêgo a falsas tradições, pois não creio que se possa falar de "tradições" coloniais escravocratas, feudais num país que se fêz livre e democrático.

(TEIXEIRA, 1952, [n.p.])

⁵ Eles foram: Liberdade, Pero Vaz, Pau Miúdo e Caixa D’água.

Nesse ambiente, diferentemente do que acontecia com outras instituições de ensino em todo país, não havia um currículo único e engessado. Adotava-se um programa diversificado, que buscava acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os quais, por sua vez, eram inseparáveis das finalidades educativas, como é possível percebermos nas palavras da direção do Centro:

O aluno deve tratar de conteúdos que o estimulem intelectualmente, que tenham significado para sua vida, que se relacionem com o que já lhe é familiar ou que possam ser usados na solução de problemas. Conteúdo que tem pouco significado para as crianças [...] não tem lugar no currículo moderno. Um currículo escolar que dependa em grande parte de uma rotina de memória e recordação de fatos não estimula a curiosidade intelectual e a criatividade da criança. A aprendizagem é muito mais eficiente quando o aluno é um ativo participante na descoberta do conhecimento.

(apud EBOLI, 1969, p. 23)

Para tanto, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, tinha um setor de currículo e supervisão, do qual fazia parte o departamento de experimentação e elaboração do currículo, que desenvolvia a aplicação de testes e medidas de avaliação, bem como experiências na tentativa de mudanças para a melhoria do ensino. (EBOLI, 1969).

Foi sem dúvida um pioneirismo, possível de ser criado devido à descentralização do ensino promovido pela Constituição Federal de 1946, por meio de seu Capítulo referente à Educação e Cultura. Nele, mais precisamente no Art. 171, foi instituído que “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.” (BRASIL, 1946). Portanto, cada Estado da Federação poderia construir o seu sistema escolar de ensino, executar as suas próprias experiências em conformidade a sua realidade, desde que não transgredisse os preceitos de sua lei magna.

Dessa forma, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por ter tido uma cultura escolar – no sentido empregado por Julia (2001) – muito peculiar para os padrões da época, tornou-se alvo de atenção de uma historiografia vigente, seja como objeto de pesquisa ou como exemplo de uma ação educacional inovadora (EBOLI, 1969; BASTOS, 2000; FARIA FILHO; VIDAL, 2000; NUNES, 2009). No entanto, há ainda uma lacuna nessa historiografia acerca das experimentações matemáticas vivenciadas nesse Centro. Neste sentido, realizamos entrevistas com três de suas ex-alunas, as quais não foram tomadas como a verdade última dos fatos, mas como mais uma fonte de análise histórica (POLLAK, 1992), por um lado, para uma historiografia do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que pouco ou nada reporta sobre o seu ensino de matemática. Por outro, para

instigar a localização de documentos históricos escritos desse ensino, dentre outros, diários escolares, livros didáticos e programas de ensino, de forma a possibilitar aos pesquisadores novas interrogações e inserir ‘novos capítulos’ em uma historiografia da educação matemática do Brasil, de modo geral, e na Bahia, em particular. Assim, neste artigo, investigamos alguns indícios de experimentações matemáticas que se sucederam no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, durante a década de 1960. Este recorte temporal foi escolhido por retratar a época em que três de suas ex-alunas, nossas entrevistadas, estudaram nesse centro.

ALGUNS INDÍCIOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

Já era década de 1960 e, contrariamente as ambições de Anísio Teixeira, proferidas no discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, não tinham sido construídos mais nove centros de ensino, talvez por não ter conseguido aprovação na Assembleia Legislativa baiana, ainda em 1947, da Lei Orgânica do Ensino, a qual criava um Conselho Estadual de Educação com plena autonomia na administração da educação (TEIXEIRA, 1959; OLIVEIRA, 2002; SILVA; PINA, 2009). Foi, portanto, no primeiro e único centro de ensino construído que Maridaura Lêda de Almeida Vita, Darci Santos Sousa e Caludinéa Portela Cerqueira iniciaram suas vidas estudantis.

Tal como idealizou Anísio Teixeira, eram meninas residentes nas aproximações do Centro, que continuava funcionando em tempo integral⁶, sendo constituído de três escolas-classe⁷ – voltadas para o ensino primário e onde eram realizadas as atividades escolares –, e de uma escola-parque, local em que aconteciam as atividades sociais, artísticas, de trabalho e de educação física. Anísio Teixeira, já era diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁸ desde 1952, cargo que

⁶ Anísio Teixeira utilizava a expressão “dia letivo completo” quando se referia ao tempo integral de uma escola.

⁷ Em 1964, foi construída a escola-classe 4, que trabalhava com as séries ginasiais, instalado, desde 1962, em um dos pavilhões da escola-parque. (EBOLI, 1969; NUNES, 2009).

⁸ Até o ano de 1972 o INEP era denominado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Sua criação ocorreu no ano de 1937, sob a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 580, foi regulamentado como órgão federal e renomeado para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tornando-se referência sobre questões educacionais no país. Tal instituto, que teve como seu primeiro diretor-geral o professor Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), tinha como principais atribuições: organizar a documentação pedagógica existente, estabelecer intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras, promover investigações e pesquisas, assim como assistir os serviços estaduais,

permaneceu até o ano de 1964. As suas relações políticas, mas principalmente a incorporação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao INEP, possibilitaram a esse centro de educação popular chegar a década de 1960 atuante na comunidade em que estava inserido. Mais do que isto, havia se tornado uma efetiva possibilidade de modificação da realidade daqueles que ali moravam, aos prepará-los para uma sociedade baiana em crescente industrialização. Dando, portanto, a sua parcela de contribuição para melhorar o índice de escolaridade do povo baiano, que até o ano de 1962, “[...] só atingia 54,4% de crianças de 7 a 14 anos.” (BRITTO, 1991, apud SILVA; PINA, 2009, p.66). Foi o que aconteceu com aquelas três meninas que, depois de formadas, atuaram no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, aposentaram-se nele e, ainda, na época da realização das entrevistas (2013), desenvolviam alguma atividade profissional nesse Centro.

Maridaura Leda de Almeida Vita e Claudinéa Portella Cerqueira exerceram cargos administrativos no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A primeira, foi diretora da escola-classe 4 no período 1998 a 2008, quando se aposentou. Já Claudinéa Portella Cerqueira, além de ser professora, exerceu, por doze anos, a função de vice-diretora na escola-classe 2. Por sua vez, Darci Santos Sousa, licenciada em história e advogada, foi também professora no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais precisamente, da escola-classe 4 por mais de quinze anos. Em 2013, as três estavam ainda ativas nesse centro de ensino. Maridaura Leda de Almeida Vita era assistente social, Claudinéa Portella Cerqueira atuava como psicopedagoga e Darci Santos Sousa desenvolvia um trabalho voltado para a questão racial. (CERQUEIRA, 2013; SOUSA, 2013; VITA, 2013). Isto evidencia, de certa forma, o quanto ele foi importante no processo de construção de suas trajetórias profissionais, conforme podemos perceber nas palavras de Sousa (2012): “Eu tenho duas bases fortíssimas, que é a minha família e a escola-parque⁹.” Para essas três alunas, ao menos, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro conseguiu atingir os seus objetivos gerais:

Dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles; torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico; desenvolver nos

municipais e privados de educação, além de participar da seleção e orientação dos funcionários públicos da união. (BRASIL, 1938; LOURENÇO FILHO, 2005; OLIVEIRA, 2015).

⁹ O Centro Educacional Carneiro Ribeiro era comumente nomeado de “Escola-Parque”.

alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros.

(EBOLI, 1969, p. 20)

Sob esses objetivos, acreditava-se, numa clara alusão aos princípios da escola nova, que os alunos se tornariam ativos na construção do próprio conhecimento, inclusive na matemática.

Especificamente no ensino de matemática, esses princípios foram evidenciados através da “[...] resolução de problemas da vida real que demandassem ferramentas aritméticas para a sua resolução” (LEME DA SILVA; VALENTE, 2013, p.190), os quais pudemos também perceber no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Maridaura Lêda de Almeida Vita e Darci Santos Sousa, em suas entrevistas, relataram a presença constante de atividades da escola-parque como a horta, a feira, o banco, ou ainda, integrante nas atividades profissionalizantes como corte e costura e sapataria, as quais traziam para prática diária dos alunos atividades que “imitavam” a vida real. Neste sentido, uma das ex-alunas afirmou:

[...] a gente tinha aulas também, por exemplo, a horta que a gente produzia, que a gente vendia. E ao final do ano, aqui na escola, nós tínhamos as exposições do que era trabalhado, do que era produzido pelos alunos, e era comércio, era comercializado isso. E nós éramos os responsáveis pelo financeiro, pelo trabalho. Ali naquele momento, a gente tinha aquela oportunidade. Então você tinha ali por custo, valor, entendeu? Lucro, tudo isso trabalhado em cima daquela prática, isso era matemática na prática.

(SOUSA, 2013)

Nessas atividades os alunos vivenciavam situações em que lidavam com produção, custo, venda, compra, troco, lucro, pagamento, porcentagem, juros, depósito, cheque, poupança, bem como cálculos para riscar e cortar tecidos e couro, por exemplo. Ainda de acordo com as entrevistadas, os diversos aspectos desenvolvidos na prática eram trazidos pra dentro da sala de aula para serem discutidos e socializados com a turma. Por sua vez, os ensinamentos estudados nas escolas-classe também eram abordados nas atividades da escola-parque.

Outro aspecto importante, evidenciado em vários momentos das entrevistas realizadas, é a grande ênfase dada ao ensino de geometria. Eram utilizados pelos professores: régua, compasso, esquadro e transferidor de madeira, em tamanho ampliado, para que no quadro, ora pudesse ser apresentado o conteúdo, ora fosse exemplificado o que os alunos deveriam executar em seus lugares. Fazendo assim, o estudo das formas por

meio de atividades práticas sobre construções geométricas, no sentido observado por Leme da Silva e Valente (2013, p.198-199):

A geometria separa-se do desenho¹⁰, que segue uma trajetória articulada com os traçados dos objetos naturais, da realidade da criança. [...] No lugar de uma geometria atrelada ao desenho, de definições, considerada tradicional, propomos uma geometria também prática, contudo a prática ganha outro significado. O caráter prático se revela pelos traçados, porém com o uso dos instrumentos geométricos, como régua e compasso.

Pelas entrevistas, há indícios que, de fato, a maior influência no ensino de matemática do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi da escola nova, contudo, foi possível observar também a presença de aspectos do ensino dito tradicional, do método intuitivo e do movimento da matemática moderna.

Do ensino dito tradicional temos o cantar tabuada e as sabatinas, registrados nas entrevistas de Darci Santos Sousa e de Claudinéa Portella Cerqueira:

Dois e um, três. Dois e dois, quatro. Dois e três, cinco. Dois e quatro, seis. Dois e cinco, sete. Dois e seis, oito. Dois e sete, nove, nove fora nada. Dois e oito, dez, nove fora um. Dois e nove, onze, nove fora dois. Dois e dez, doze, nove fora três. Vai, vai, vai menino, escrever no quadro, põe o doze em cima, dez em cima e o dois em baixo. Passe o traço e some, e veja o resultado.

(CERQUEIRA, 2013)

Esses processos pautados na repetição e na memorização, que começaram a ser aplicados no Brasil no final do século XIX, foram motivados pela cultura de ensinamentos oralizados da igreja católica e pela escassez de professores, material didático e infraestrutura (VALENTE; PINHEIRO, 2015), sendo posteriormente substituídos por novas metodologias.

De outra parte, Maridaura Lêda de Almeida Vita, sinalizou um período em que as salas das escolas-classe eram tematizadas para cada disciplina:

[...] nós levamos uma época em que nós tínhamos sala das disciplinas, então os alunos que se movimentavam pra ir pra sala. Tipo sala de ciências, então na hora que você tinha aula de ciências, você ia pra aquela sala, o professor tava lá lhe esperando, então tinha assim o corpo humano, tinha aquelas coisas assim, tudo muito real, o corpo humano do nosso tamanho, visível.

(VITA, 2013)

¹⁰ É importante ressaltar que “A geometria prática que segue ao longo até quase o final do século XIX mantém uma forte ligação com outro saber escolar, o desenho. [...] O desenho apoia-se nas construções de figuras geométricas, desenvolve as habilidades nos traçados que devem ser feitos à mão livre, porém com o objetivo de treinar mão e olhos, de modo a produzir figuras similares àquelas traçadas com régua e compasso. Tudo leva a crer que se busca no manual de Desenho um modelo para o ensino da geometria prática.” (LEME DA SILVA; VALENTE, 2013, p.198).

Propiciando assim, a estrutura necessária para a aplicação do método intuitivo e experimental, a partir do qual se davam as “lições das coisas”, como descreveu Vidal (2003, p.509):

O aluno era instado à observar fatos e objetos com o intuito de conhecer-lhes as características em situação de aprendizagem. [...] O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre o aluno e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais.

Em sua entrevista, Vita (2013) relatou também que na sala de matemática havia diversos jogos, entre eles o Tangran, do qual ainda tem recordações de utilizar.

Foram apresentados, também por ela, indicativos do ensino da teoria dos conjuntos, ao citar que era estudado, por exemplo: conjunto unitário, conjunto vazio e operações de conjuntos, uma das teorias que passou a fazer parte do ensino escolar da matemática, a partir de sua reformulação. De acordo com Guimarães (2007), essa reformulação, que ficou conhecida como movimento da matemática moderna, foi iniciada na década de 1950, quando houve uma série de ações feitas pela Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), notadamente, um inquérito sobre a situação do ensino de matemática em seus vários países membros e uma sessão de trabalho que desenvolveria suas tarefas apoiadas nos resultados apresentados por esse inquérito. Buscava-se “ [...] modificar os currículos do ensino da Matemática visando a actualização dos temas matemáticos ensinados, bem como a introdução de novas reorganizações curriculares e de novos métodos de ensino.” (GUIMARÃES, 2007, p.21).

No Brasil, a reestruturação do ensino escolar de matemática ocorreu principalmente por meio de ações desenvolvidas no âmbito de grupos de estudos constituídos em diferentes estados brasileiros durante as décadas de 1960 e 1970. Em especial, na Bahia, ao longo da década de 1960, houve a consolidação de um grupo de professores, liderado por Omar Catunda (1906-1986) e Martha Maria de Souza Dantas (1925-2011), o qual realizou uma série de ações, dentre elas, estudos, pesquisas e experimentações em espaços da Universidade Federal da Bahia, notadamente, mas não exclusivamente, na Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, no Instituto de Matemática e Física e no Centro de Ensino de Ciências da Bahia, junto à sua seção científica de matemática (LIMA, LANDO, FREIRE, 2013; LANDO, LIMA, FREIRE, 2014). Assim:

Como resultado desse contexto, a organização curricular e o ensino de matemática para crianças sofrem transformação radical. [...] Desse modo, para os primeiros contatos escolares da criança com a matemática está

reservada a Álgebra e não mais a Aritmética. [...] Os novos conteúdos elementares são construídos a partir da Teoria dos Conjuntos. [...] E os conjuntos constituem ícone desse tempo escolar: um tempo quando a escola do “ler, escrever e contar” transforma-se na escola do “ler, escrever e trabalhar com conjuntos”. (LEME DA SILVA; VALENTE, 2013, p.192).

Diante desses indícios de experimentações desenvolvidas no ensino de matemática do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no decorrer da década de 1960, consideramos que eles parecem dialogar diretamente com uma historiografia vigente, que trata de algum modo desse centro de ensino. Nessa historiografia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro é interpretado com uma ação inovadora, que praticou uma educação integrada para muito além da sala de aula, reflexo incontestável de seu idealizador, como Abreu (1960, p. 38-39) descreveu:

[...] Anísio não é homem de realizar-se nos estritos limites do reformador strictu sensu, no oportunismo da promoção de pequenas, parciais, limitadas, conciliadoras reformas, acidentalmente disseminadas aqui o acolá, para obter progressos, sem tocar nas estruturas profundas. Sua mais acentuada tendência, sua vocação mais autêntica e que constitui sua glória e seu tormento é a do coerente revolucionador de estruturas caducas, que não se arreceia de levar ao fim suas premissas básicas, procurando agir estruturalmente, fundamentalmente, de modo a atingir em toda sua extensão o organismo global, na linha do que lhe parece próprio reestruturá-lo, rediretá-lo.

Isto porque, Anísio Teixeira foi um pensador social que observava criticamente a educação para propor ações e defender, ainda numa época em que o ensino era destinado quase que exclusivamente para a elite social, a descentralização e a diferenciação educativa, ou seja, uma educação de qualidade acessível a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um projeto como o que era desenvolvido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, requeria coragem e dedicação, pois divergia do que era mais comum e mais fácil de ser feito. Nele, havia uma ênfase a valores como igualdade e individualidade, que faziam ainda mais rica a sua proposta de trabalho. Pela igualdade, seria possível que todos tivessem acesso a uma educação pública e de qualidade, já pela individualidade, haveria a valorização da especificidade de cada indivíduo, por meio de uma formação flexível e variada. Construindo assim, um ambiente enriquecido de possibilidades sociais.

Porém, houve também vários entraves envolvendo o Centro, um deles correspondeu às críticas dos educadores da época. Alguns consideravam que o Centro não passava de um modelo que não conseguiria ser reproduzido em grande número, enquanto para outros, não havia justificativas para que Anísio Teixeira tivesse erguido algo tão grandioso diante da realidade geral do ensino público vigente na época. Em algumas críticas, Anísio Teixeira era até acusado de fazer demagogia em seus discursos. (OLIVEIRA, 2002; NUNES, 2009).

De qualquer sorte, o fato é que o Centro, até no período de seu auge, – mesmo sendo objeto de visita de técnicos em educação de diversos países; foco de atenção em reportagens de várias revistas estrangeiras; conhecido e divulgado na Organização das Nações Unidas (ONU) – não se tornou um modelo de ensino hegemônico em todo o Brasil, nem na própria Bahia. Era, portanto, dentro desse contexto inovador, ao mesmo tempo polêmico, que as atividades matemáticas foram realizadas no Centro Educacional Carneiro, as quais ainda precisam ser mais bem investigadas. Incluí-se, também, a formação dos professores que ensinavam matemática nesse centro de ensino, as suas competências profissionais requeridas para fazerem parte do seu corpo docente, bem como os cursos de especialização que participaram, conforme sinalizou Eboli (1969) – sem especificar as áreas de conhecimento –, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia e em outros centros, a exemplo de Belo Horizonte e nos Estados Unidos.

Até o momento, pelas nossas análises aqui apresentadas, pudemos perceber indícios de que as experimentações matemáticas pareceriam corresponder a um verdadeiro laboratório, para onde estavam confluindo heranças do ensino tradicional, orientações oficiais induzindo o escolanovismo e ventos novos ecoando do movimento reformador internacional da matemática moderna.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960. p. 1-68.

BASTOS, Zélia. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades**. Câmara brasileira do livro: São Paulo, 2000.

BORGES, Eduardo José Santos. **“Modernidade negociada”, cinema, autonomia política e vanguarda cultural no contexto do desenvolvimentismo baiano (1956-1964)**. 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

BRASIL. Constituição (1946). **Capítulo II da Educação e Cultura**. Artigo 171. Disponível em: < <http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes4-31.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de Julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

CERQUEIRA, Claudinéa Portella. **Entrevista concedida a Juliany Santana dos Santos**. Salvador, 18 set. 2013.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. [S.I.]: INEP, 1969.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], n.14, p.19-34, mai./jun./jul./ago. 2000.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Por uma Matemática Nova nas Escolas Secundárias – Perspectivas e orientações curriculares da Matemática Moderna. In: MATOS, Jose Manuel. VALENTE, Wagner Rodrigues. (Org.) **A matemática moderna nas escolas do Brasil e Portugal: primeiros estudos**. São Paulo: Zapt Editora, 2007. p. 21-45.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

LEME DA SILVA, Maria Célia. VALENTE, Wagner Rodrigues. Aritmética e geometria nos anos iniciais: o passado sempre presente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.47, n.33, p.178-206, set./dez. 2013.

LIMA, Eliene Barbosa; LANDO, Janice Cássia; FREIRE, Inês Angélica Andrade. A Coleção Didática Ensino Atualizado da Matemática: o guia do professor. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 7., 2013. Montevideu, Uruguai. **Actas...** 2013, p. 3927-3934.

LANDO, Janice Cassia.; LIMA, Eliene Barbosa; FREIRE, Inês Angélica. A Coleção Ensino Atualizado da Matemática: os processos de ensino por meio de fichas. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 2014, Curitiba. **Anais...** 2014.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr.

2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/855/830>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971), **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, Hildérico Pinheiro de. Anísio Teixeira e a fundação que tem o seu nome. In: ROCHA, José Augusto de Lima. (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. p. 73-86.

OLIVEIRA, Laura. **Guerra fria e política editorial**: a trajetória da Edições GRD e a campanha anticomunista dos Estados Unidos no Brasil (1956-1968). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2015.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SILVA, Antonia Almeida; PINA, Maria Cristina Dantas. “Educar para enriquecer”: o liberal desenvolvimentismo, o projeto tecnocrático e a educação pública na Bahia (1940-1970). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p.57-69, dez. 2009. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art05_36.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2012.

SOUSA, Darci Santos. **Entrevista concedida a Juliany Santana dos Santos**. Salvador, 18 set. 2013.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: UNESP, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952. Versão eletrônica não paginada. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/discurso2.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. A escola pública, universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.26, n.64, p.3-27, out./dez. 1956. Versão eletrônica não paginada. Disponível em: < <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959. Versão eletrônica não paginada. Disponível em: < <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

VALENTE, Wagner Rodrigues. PINHEIRO, Nara Vilma Lima. Chega de decorar a tabuada! – As cartas de parker e a árvore do cálculo na ruptura de uma tradição. **Educação Matemática em Revista**, [S.I.], ano 16, v.1, n. 16, p. 22-37, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes (Rio de Janeiro, 1932-1935), **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.16, p. 293-314, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=672&dd99=view&dd98=PB>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

VITA, Maridaura Lêda de Almeida. **Entrevista concedida a Juliany Santana dos Santos**. Salvador, 18 set. 2013.