

Um ensaio sobre História Oral: considerações teórico-metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática

Antonio Vicente Marafioti Garnica

Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru e Rio Claro, Brasil

Centros e periferias na História da Educação Matemática Brasileira

Joaquim José da Silva Xavier — apelidado Tiradentes pela habilidade em arrancar dentes sem ter formação específica para isso — é o maior herói nacional brasileiro, tido como mártir do movimento que levou o Brasil à independência de Portugal. Tiradentes foi enforcado no Rio de Janeiro em 21 de abril de 1792. Tanto sua biografia quanto os traços de seu caráter são incertos, vagamente registrados: de Tiradentes não conhecemos um esboço fisionômico confiável, nem podemos decidir se foi um consistente revolucionário ou apenas uma personagem útil às causas da República implantada no país em 1889.

Dentre tantos revolucionários de biografia mais documentada, com configuração de caráter e fisionomias menos lacunares, foi Tiradentes o escolhido a representar o sucesso da causa republicana: tão logo proclamada a República, já o dia 21 de Abril de 1890 foi feriado. O regime militar, em 1965, declarou Tiradentes “Patrono da Nação Brasileira”. Os espaços em branco no registro de sua trajetória permitiam que ele fosse visto por uns como o defensor dos valores que os militares pretendiam representar e, por outros, como um revolucionário contrário aos valores defendidos pelo poder instituído. Sobretudo, agradava à população a fusão de dois aspectos — o Tiradentes herói defensor da Pátria e o Tiradentes ícone religioso que, como um quase-Cristo protagonizou uma paixão, percorrendo seu calvário. Mas, principalmente — e este é o traço que pretendemos realçar — Tiradentes havia nascido no estado de Minas Gerais. Ao contrário de outros estados brasileiros onde viveram grandes revolucionários, defensores das causas da Pátria, Minas Gerais constituiria, já em meados do século XIX, com os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, o centro político do país.

Essa visão a partir de um centro instituído, que relega à marginalidade a periferia (que só pode ser tida como periferia a partir da constituição de um *locus* convencionalizado como central) desliza para outras esferas da vida comunitária, vindo a instalar-se também na academia: a História da Educação Matemática Brasileira padece de um fascínio pelo centro. Falar da formação de professores de Matemática no Brasil tem implicado, necessariamente, falar da constituição da primeira universidade brasileira, a Universidade de

São Paulo, criada em 1934. Falar em antigos professores de Matemática implica realçar os legisladores, os doutos do Colégio Pedro II¹, os conhecidos autores de manuais didáticos com suas inúmeras edições, os grandes movimentos pedagógicos. Ainda que reconheçamos a importância desses personagens e situações, apontamos a necessidade de reconfigurar a História da Educação Matemática de modo que ela possa abranger também os anônimos que de modo significativo ajudaram a constituir esse complexo sistema que é o ensino de Matemática no Brasil.

Nesse país de proporções continentais que, “descoberto” por portugueses no início do século XVI, só viria a constituir efetivamente um sistema nacional de educação pública na segunda metade do século XX, os que estudam a História da Educação Matemática Brasileira via-de-regra negligenciam a importância dos professores que, à custa de grandes esforços, ensinavam nos interiores, no sertão, distantes dos grandes centros e das conhecidas instituições. Pouco nos perguntamos sobre o processo de formação desses professores que, impossibilitados de frequentar as raras universidades existentes², ministravam aulas de Matemática. Mesmo quanto ao sistema de ensino secundário, cuja constituição efetiva — que se dá com a ampliação das poucas escolas existentes — ocorre apenas na década de 1950, esquecemos de nos perguntar quem eram seus professores, como eram formados e, talvez principalmente, quais as conseqüências desse modelo de formação. Num país em que uma diminuta parcela da população vivia em zonas urbanas no início do século XX — uma realidade que mudará de forma brusca na década de 1970, com o maciço êxodo rural — quais eram as práticas vigentes no ensino de Matemática e onde radicavam essas práticas?

Com o recurso da História Oral temos tentado preencher algumas dessas lacunas, escrevendo um registro complementar à História da Educação Matemática Brasileira.

A História Oral como método de pesquisa

As pesquisas desenvolvidas a partir de recursos que invocam a oralidade e a memória são usuais; todas as investigações de natureza qualitativa, de uma forma ou outra, parametrizam suas ações a partir da coleta de informações tornadas manifestas pela oralidade. Mais que isso: a constituição de um método que ressalta a importância da memória, da oralidade, dos depoimentos, das vidas das pessoas julgadas essenciais — sob algum ponto de vista — para compreender os “objetos” que as investigações pretendem focar, são, desde muito tempo, no Brasil e no mundo, comuns. A História Oral é um dentre esses métodos.

O surgimento das novas tecnologias de registro — notadamente o gravador portátil — foi uma revolução similar àquela da imprensa, permitindo vislumbrar uma pluralidade de recursos para investigações. A expressão “História Oral” surge entre os americanos, embora focos bastante nítidos de práticas comuns possam também ser detectadas na Europa. À história de seu surgimento vincula-se, via-de-regra, o nome de Allan Nevins, devido às gravações que realizou com personalidades americanas — dentre as quais se destaca a biografia de Henry Ford — logo após a segunda grande guerra.

A expansão das atividades industriais e a atenção aos “excluídos” no processo de industrialização no mundo contemporâneo, intensificam a utilização das memórias gravadas como recursos para a pesquisa. É mais propriamente no intervalo entre-guerras que a História Oral começa a considerar como foco principal as populações marginalizadas e casos discrepantes na norma social vigente. Com isso, as biografias surgem como instrumento privilegiado, embora a intenção mais fortemente detectada seja a de estudar, a partir de particularizações, os processos e contornos que permitem, criam, mantêm e re-produzem a marginalização, o desvio, a exceção. É em seu processo de desenvolvimento que a História Oral passa a estudar grupos e populações de segmentos médios, que dão um panorama mais nítido da realidade.

Atualmente parece haver um interesse generalizado nos processos que envolvem as memórias, quer sejam individuais ou coletivas, voluntárias ou involuntárias; vivemos um momento histórico em que a sociedade dos meios de massificação pretende homogeneizar — e o tem feito violentamente — todas as formas de saber e de comunicação social. Nesse cenário a História Oral pode desempenhar função singular. Segundo Thompson (1992), três fatores distinguem e validam essa abordagem: a oralidade permite ressaltar, tornando mais dinâmicos e vivos, elementos que seriam inacessíveis; a evidência oral permite compreender, corrigir ou complementar outras formas de registro (quando existem); e a evidência oral traz consigo a possibilidade de transformar “objetos” de estudos em “sujeitos”, ao evitar que, como na “historiografia clássica”, os atores da História sejam compreendidos à distância e (re)elaborados em uma “forma erudita de ficção”.

Como método de pesquisa com procedimentos mais plenamente configurados (pois se inicia sua reflexão metodológica) a História Oral surge em meados das décadas de 1960/70. Trata de abordar o acontecimento social sem classificações prévias, optando por abrir os vários planos discursivos de memórias várias, considerando as tensões entre as histórias particulares e a cultura que as contextualiza. No Brasil, embora haja registros de pesquisas desenvolvidas segundo abordagem similar em tempos mais remotos (vinculadas à Sociologia e à Psicologia Social), a Associação Brasileira de História Oral é fundada em 1975 e a aplicação desse recurso por universidades e outras instituições é flagrante a partir da década de 1980.

História Oral e Pesquisa Qualitativa

Como História Oral entendemos a perspectiva — essencialmente híbrida e multifacetada — de, frente à impossibilidade de constituir fontes que recriem “A” história, registrar algumas de suas várias versões, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais nesse processo as memórias desses atores — via-de-regra negligenciados pelas abordagens oficiais — sem desprestigiar, no entanto, os dados “oficiais”, sem negar a importância das fontes escritas primárias, dos arquivos, dos monumentos, dos tantos registros possíveis, os quais consideramos uma outra versão, outra face dos “fatos”.

A História é, como sentencia Cohen (2000), apenas um outro texto em uma precisão de textos possíveis e não uma garantia de qualquer significação singular. Entendemos, portanto, a História Oral como método de pesquisa qualitativo que nos permite compreender e constituir panoramas históricos tendo não só questões de pesquisa “propriamente historiográficas” — ainda que a constituição de registros seja inerente à opção pelo método — e investigar os regimes de verdade que cada uma das versões registradas cria e faz valer, redimensionando registros e práticas.

Nesse panorama, os “memorialistas” são constituidores de registros: constroem, com o auxílio de seus depoentes-colaboradores, fontes que são “enunciações em perspectiva”, “versões” que compõem cenários possíveis e preservam vozes muitas vezes alternativas e dissonantes aos “fatos” históricos.

Considerar a História Oral como método qualitativo de pesquisa implica também inscrevê-la como uma possibilidade frente às características do que Lyotard define como pós-modernismo, momento em que se declara uma “morte aos centros” e uma “desconfiança das metanarrativas”. Como afirma Jenkins (2005), os antigos quadros de referência anglocentrados, eurocentrados, sexistas etc já não são mais considerados legítimos ou naturais e não há consenso quanto as verdades radicadas nas metanarrativas teológicas, nas metanarrativas científicas ou filosóficas, nem quanto aos programas unidirecionados de progresso, reforma e emancipação do homem. O passado — preenchido ontologicamente pelos homens do passado — pode também ser redescrito infinitamente.

De um lado, o passado podendo ser lido nesse campo de interesses diversos, cada um desses interesses produzindo seus textos e suas leituras (estabelecendo, portanto, o passado “em si” como uma ausência); do outro lado, o passado assentado como a verdade definida e definidora da história autorizada. No “entre”, a possibilidade de mais pessoas e mais grupos produzirem suas próprias histórias — uma prática discursiva que possibilita a mentalidades do presente irem ao passado para sondá-lo e reorganizá-lo de maneira mais adequada às suas necessidades — para que possam dar visibilidade a aspectos do passado antes ocultos ou dissimulados, que foram desconsiderados ou postos de lado (Jenkins, 2005), uma história que mostra que o passado comportava outros futuros além daquele que se processa no presente (Souza, 2005).

Optando pela História Oral, o pesquisador, intencionalmente, cria fontes históricas explicitando-as como fontes históricas. Esse “intencionalmente” é fundamental para uma diferenciação entre a História Oral e as demais abordagens qualitativas: qualquer trabalho elaborado e disponibilizado (tornado público) é, obviamente, uma fonte histórica potencial, mesmo que a preocupação em constituir o trabalho como fonte histórica não esteja no horizonte do pesquisador. A diferença é que o pesquisador que se vale da História Oral é um “fazedor de fontes” sabendo-se “fazedor de fontes” e, portanto, envolto em todas as circunstâncias que esse fazer exige: o reconhecimento da inexistência de uma verdade sólida, inquebrantável, intransponível, definida e definitiva; o choque entre a pluralidade de pontos de vista distintos que essas fontes trazem à tona; a responsabilidade ao costurar, para sua pesquisa, essas fontes que lhe dão uma percepção parcial, mas nem por isso pouco nítida, da realidade em que está mergulhado. Esse pesquisador reconhece que

as fontes que constitui são lacunares e parciais, um resgate da perspectiva original de alguns narradores: parciais como seriam um relato da escravidão pelo negro; um relato do cativo pelo prisioneiro e um relato das perseguições pelo homossexual. Parciais como seriam um relato da inquisição pela Igreja, da escravidão pelo senhor, do cativo pelo carcereiro.

Procedimentos, metodologias e métodos

Metodologia tanto não é mero exercício técnico, um conjunto de procedimentos que o pesquisador desenvolve procurando resultados. Metodologia inclui, sim, um conjunto de procedimentos (cuja função é tornar mais sistemática a procura do pesquisador por compreender determinado objeto), mas, além disso, inclui uma fundamentação desses procedimentos.

O humano tem suas crenças e é nelas que ele busca segurança para a tomada de decisões, criando hábitos de ação. Mas o mundo desafia essas nossas crenças, pois nossos hábitos nem sempre dão conta dos conflitos aos quais nos expomos. Face a uma perturbação, uma impossibilidade, sou forçado a criar outros hábitos que alteram minhas crenças e inscrevo a vida, assim, como um processo de fixação de crenças.

O que chamamos de “ciência” é um dos discursos, dentre vários, aos quais nos apegamos nesse processo de fixação de crenças, e alguns modos de compreender, julgados legítimos, constituem o que temos chamado “o método científico” que, como qualquer método, visa a uma economia de forças, uma organização, vinculando-se à idéia de eficácia: procuramos seguir um conjunto de regras que, servindo como um guia contra o erro, nos permita elaborar estratégias para agir.

A História Oral, pensada como método de pesquisa, exige considerarmos o sujeito que a implementa e o horizonte em que ela é implementada, o que a inscreve como uma abordagem qualitativa, do domínio das Humanidades, cujo solo é constituído pelas narrativas.

Narrativas. Assumir as narrativas como fundamentais para conhecer algo, como resíduos de enunciação a partir dos quais o pesquisador intencionalmente cria de fontes históricas, implica desestabilizar o registro, a interpretação, aceitando a verdade do sujeito que fala sobre aquilo que se pretende conhecer.

A investigação biográfica e narrativa, particularmente em Educação, está assentada na “virada hermenêutica” das Ciências Sociais, um momento em que os fenômenos sociais passam a ser vistos como textos, cujos valor e significado são dados pela auto-interpretação que os sujeitos relatam em primeira pessoa, atrelando temporalidade e biografia.

Por “narrativa” Bolívar (2002) entende a experiência estruturada como relato, como um “contar”. Como enfoque para pesquisa, as narrativas são vistas como forma de construir sentidos.

O objeto da narrativa — dizia Bruner — são as vicissitudes das intenções humanas. Como modo de conhecimento, o relato capta a riqueza de detalhes e dos significados nos assuntos humanos (motivações, desejos, sentimentos ou propósitos) que não podem ser expressos em enunciados factuais ou proposições abstratas como faz o raciocínio lógico-formal. (Bolívar, 2002:6)

Mas a narrativa não é mero aspecto de um método possível: é uma forma de produzir realidade — e por esse motivo a metodologia assenta-se em uma ontologia — essencial para as práticas de pesquisa, pois a individualidade não pode ser explicada unicamente por referenciais externos. A narrativa não só expressa importantes dimensões acerca da experiência vivida como, mais radicalmente, é mediadora da própria experiência e configura a construção social da realidade. Se o positivismo implantou a correlação entre despersonalização e objetividade, a investigação narrativa vem justamente negar esse pressuposto: os colaboradores depoentes falam de si mesmos, negando o silenciar da subjetividade. Ricoeur (1987, 1988) reforça essa idéia: a ação significativa é um texto a interpretar, e todo o tempo humano articula-se de um modo narrativo. Assim, narrativas de depoentes e narrativas de investigadores fundem-se de modo produtivo para compreender a realidade social.

Pergunta e escolha de depoentes. Toda pesquisa requer um planejamento prévio, pois não nos lançamos a investigar determinado fenômeno se não tivermos intenções delineadas. Com o desenrolar do trabalho essas intenções vão sendo reformuladas, complementadas, refeitas, mas há que se ter uma configuração inicial para que o trabalho se desenvolva: todo projeto de pesquisa é uma fantasia que vai se tornando realidade à medida que se desenvolve, a partir de uma questão que dirigirá o estudo. Do planejamento inicial da pesquisa, portanto, constam não só o esboço de uma pergunta diretriz, mas também uma listagem prévia dos depoentes que o pesquisador julga importantes para auxiliá-lo, e a elaboração de um roteiro para as entrevistas. Deve-se esclarecer ao depoente, além da natureza da investigação e dos procedimentos, a possibilidade dele ter em mãos, previamente, esse roteiro.

Pode-se imaginar que esclarecer mais profundamente ao depoente a natureza de suas intenções inviabiliza as análises pois envieza as narrativas. Defendemos o oposto: além de ter necessariamente que se pautar pela ética da pesquisa, deixar claras, aos depoentes, essas intenções, fará com que os depoimentos também possam ser analisados pelas “ausências” (sabendo, em linhas gerais, as cercanias que o pesquisador pretende visitar, por que o depoente não trata daquele assunto? Por que trata do tema segundo uma tal abordagem e não outra? etc).

As entrevistas. Entrevistas são diálogos acerca de algo (o objeto da pesquisa) e são tanto mais ricas quanto mais ocorrerem num clima de cumplicidade entre entrevistador e entrevistado. Essa cumplicidade, via-de-regra, exige que o pesquisador conheça aspectos daquilo que o depoente narra. A fluência da narrativa demanda interlocução e essa inter-

locação demanda um horizonte comum a partir do qual um tema é focado. Ainda que seja possível uma entrevista em que o depoente “ensine” ou “explique” algo a um entrevistador totalmente ignorante acerca do que lhe é narrado, mais ricas são as situações nas quais o pesquisador interage com o depoente, perguntando, complementando, valorizando a narrativa.

É equivocado supor que uma pessoa não possa narrar, para outra, algo que vivenciaram juntas. As experiências são vividas particularmente, e mesmo dois interlocutores que tenham participado das mesmas situações poderão elaborar e narrar essas vivências segundo uma perspectiva nova, desconhecida do outro. Sempre há entre dois interlocutores um estranhamento visceral, primário, fundado na impossibilidade da comunicação plena do que foi experienciado e na particularidade desse modo de experienciar. A entrevista é um momento em que se tenta ultrapassar a incomunicabilidade da experiência, quando detalhes, percepções e focos são reconstituídos e partilhados.

Uma entrevista pode ser, também, um momento de embate, no qual, por conhecer o ambiente sobre o qual o depoente narra, o entrevistador a ele se contrapõe, exigindo, por exemplo, uma explicitação mais clara de seus pressupostos ou uma tomada de posição. Certamente há, nessa perspectiva, a possibilidade de interrupção da interlocução e, por isso, o pesquisador deve avaliar cuidadosamente essa opção. De todo modo, há que se negar veementemente a neutralidade do pesquisador, quer no momento da entrevista, quer em outras instâncias do processo de investigação. O pesquisador não é neutro e não deve mostrar-se neutro para seu colaborador: deve interagir com ele, cativá-lo para tê-lo como interlocutor; deve ouvi-lo, podendo contestá-lo ou não, mas nunca — e isso é fundamental — manter uma postura de afastamento silencioso que, querendo manifestar neutralidade e imparcialidade (com o que já contamina negativamente os parâmetros que situam sua abordagem como qualitativa) demonstra também desinteresse, implicando, via-de-regra, a quebra da interlocução.

É certo que nossas convicções e pressupostos insinuam-se no nosso modo de ver o mundo e, certamente, em nosso modo de conduzir as investigações. Está baseada nessa constatação nossa afirmação sobre o processo de análise não ser um momento estante na pesquisa, mas um movimento que atravessa todo processo, desde suas intenções iniciais. Os “dados” de uma pesquisa não são coletados como se estivessem disponíveis, em uma forma estável, independente daquele que vai coletá-los. Mas é equivocado pensar que — devido nossas intenções já dispararem um processo hermenêutico — nossos pressupostos *determinam* nossa trajetória que, assim “determinada”, não pode passar por um processo de contínuas reformulações e sofrer alterações significativas na trajetória da investigação. Ainda que haja uma insinuação de nossos pressupostos no encaminhar da investigação, é ingênuo pensar que não haja possibilidades para que outros fatores, não aventados por nós, surjam. A aceitação desses “surgimentos” (que levarão a reconfigurações no desenho de pesquisa inicialmente proposto) faz parte da postura necessária para conduzir investigações de natureza qualitativa. Assim, se por um lado devemos evitar a ingenuidade de que nossos encaminhamentos são neutros, devemos também evitar o determinismo da afirmação de que, linearmente, nossos pressupostos impedem o surgimento de situações que não tenham sido “pré-programadas”.

Várias estratégias podem disparar narrativas: fotografias, outros relatos, livros, lembranças comuns a entrevistador e entrevistados, pequenas fichas com termos ou expressões deixadas à mão para “guiar” a rememoração/narração etc, podem ser ingredientes para a quebra das barreiras do primeiro contato, trazendo à tona algumas lembranças, criando uma atmosfera para o diálogo. No decorrer da entrevista, conforme a sensibilidade e habilidade do entrevistador, a conversa poderá adquirir um caráter informal e desinibido, levando o depoente a discorrer de modo mais livre. Em nuances da linguagem pode estar o objeto de análise do pesquisador, pois um depoimento, além de dados, manifesta as cercanias de um discurso que não só reconstitui o que está sendo narrado, mas é, ele próprio, instância de constituição de situações e sujeitos. Narrando-se, os depoentes explicitam plenamente a subjetividade que o pesquisador deve respeitar ao tramar suas análises. É exatamente por isso que, nas pesquisas conduzidas segundo os parâmetros da História Oral, as questões de anonimato — salvo raríssimas exceções³ — não se impõem, como é usual ocorrer às demais modalidades qualitativas de pesquisa. Na verdade, as intenções do pesquisador em esconder sob pseudônimos seus colaboradores, em quaisquer modalidades de pesquisa qualitativa, freqüentemente resvalam para um pseudo-anonimato, dado que as características gerais do depoente devem sempre ser tornadas públicas, já que as percepções do narrador estão vinculadas às suas experiências e aos lugares que ocupam no mundo. Explicitar — de uma forma ou outra — quem são os depoentes é necessário até para avaliar a pertinência desses depoentes no processo de construção solidária das compreensões que a pesquisa busca.

Depoimentos e micro-físicas. Os depoimentos que coletamos pretendem captar, de algum modo, a micro-sociedade em que estão inseridos os depoentes, suas práticas. Mas tanto pesquisador quanto depoentes compreendem essa trama de existências a partir de um filtro essencial: o presente. Vemos o mundo com nossos pés fincados no presente. Assim, o esforço ao “analisar” o depoimento é o de tentar retrazar essa micro-física a partir dos depoimentos e dos referenciais de que dispõe. Mas o depoente reconhece como questões as questões que coloco? Como captar a narrativa de um tempo que não vivi? Como criar com o depoente um espaço comunicativo de tal modo que a interlocução seja mais fluente? Essas perguntas — se tomarmos o viés procedimental para respondê-las — nos levam a cuidar da elaboração de nossas intervenções, quando elaborando nossas perguntas, quando programando nossas entrevistas etc. Mas as análises é o pesquisador, com o pé no presente, com suas práticas de habitar, de vestir, de trabalhar, de descansar, de viver uma época, de atribuir significado ao que vive... é o pesquisador quem as executa, tentando ao máximo recuperar, nesse presente, e munido dos referenciais de que dispõe, as redes de poder, não “como realmente foram”, mas como são possíveis a ele compreendê-las, resgatá-las.

As lembranças, quase sempre, passam pelo crivo dos valores atuais, resultantes da inter-relação sociedade-indivíduo que determinam um tipo de discurso, de prática, de experiência. Mas há ocultamentos, há o que não pode aparecer no discurso, as relações que causam desconforto face aos valores assumidos na vida cotidiana. Não há teoria ou te-

órico que dê conta, de modo pleno, quando estamos face ao relato do outro, principalmente se sabemos que há sempre algo desconfortável, “infernai”, provocante naquilo que consideramos como sendo bom e valioso e no que, portanto, decidimos comunicar. Mas há uma alternativa para compreendermos a micro-sociedade em que nos inserimos e escaparmos da confortável superfície das narrativas: entender como, no presente, valorizamos nossas práticas de habitar, vestir, trabalhar, descansar...

Podemos tentar subverter esse suposto de que sempre vemos o mundo a partir de um presente e de um “lugar” se nos perguntarmos: temos que ver as coisas a partir de um “lugar”? É possível nos situarmos em “lugar algum”? Temos condição de nos colocar “fora do nosso tempo”? Podemos conduzir nosso pensamento de modo a confrontar a “naturalidade” com que vemos as coisas a partir de tempos e lugares? Tais questões perpassam nossos modos de usar a História Oral como recurso de pesquisa, pois nossas concepções não são disparadoras, ou organizadoras de práticas: nossas concepções são nossas práticas, assim como uma teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela “é” uma prática.

Só uma entrevista basta? Há duas possibilidades de resposta a essa questão: (a) Não, uma entrevista (ou milhares delas) não basta para compreendermos um cenário, e ficamos numa posição indefensável se tentarmos argumentar por esse caminho, pois estaríamos, de fato, defendendo uma verdade, “a” verdade. Mas (b) uma única entrevista pode ser suficiente se o meu objetivo não for compreender um cenário: ela bastará se meu objetivo for a entrevista, ela própria; se pretendêssemos captar o que foi dito, do modo como foi dito por alguém. Se tomarmos essa via, nosso objetivo será registrar esse depoimento, torná-lo público, considerá-lo fonte, referência para outros, e talvez esses outros queiram utilizar esses registros para constituir cenários, ou constituir “uma” verdade, ou “a” verdade, seja lá o que esses outros desejarem fazer. Num viés mais restrito dessa segunda possibilidade, há os defensores da concepção de que caberia à História Oral apenas essa constituição de registros: podemos, se quisermos, apenas constituir fontes, mas pela possibilidade que têm os depoimentos de produzir realidades, julgamos que uma análise é sempre possível e pertinente.

Transcrições e Textualizações. Para alguns pesquisadores que utilizam a História Oral como recurso metodológico, a fonte, por excelência, é a fita gravada. Para outros, é o texto escrito com o registro do momento da entrevista. Essa discussão é inócua se pretendemos com ela decidir qual é o suporte que mais “representa a realidade” do momento da entrevista, pois qualquer suporte que seja é um registro do momento e, como registro, um filtro. O momento vivido não se deixa apreender totalmente por nenhum instrumento, por nenhum tipo de registro. Mesmo a linguagem, por meio da qual a narrativa se manifesta, é já filtrada pelo tempo histórico, pelas condições sócio-culturais e pelas limitações naturais do momento da comunicação. Não há um registro definitivo de “fatos” pois não há fatos; há sempre uma percepção, um modo de comunicar as intenções, “algo” que se mostra em perspectiva, uma perspectiva (a do falante) que mais freqüentemente é compreendida segundo outra perspectiva (a do ouvinte) e as perspectivas, quaisquer

que sejam elas, escapam às tentativas de apreensão plena quer pela malha da imagem, quer pela do som ou da escrita. Ainda que estejamos num meio fluido em que ouvinte e falante, significativamente, trocam de posição, nenhum deles tendo a prerrogativa de dominar o discurso do outro; e ainda que nenhum deles possa registrar ou controlar as formas como os significados são atribuídos ao que foi dito ou ouvido, algo permanece: permanecem registros, permanecem resíduos. Caberá ao pesquisador optar pelo registro que julgar mais útil, dadas as limitações impostas para divulgação e conservação dos vários registros possíveis. A opção entre a gravação ou a escrita é, portanto, de ordem técnica, não filosófica.

O momento seguinte ao das entrevistas é o da degravação (ou transcrição) que é uma alteração o suporte da entrevista, do meio magnético ou digital para o papel: é a fixação do diálogo por meio de caracteres gráficos. A degravação é um processo demorado e minucioso, a elaboração de um primeiro registro escrito que, posteriormente, será “textualizado”.

A “textualização” é um processo em que o pesquisador se lança sobre o depoimento não mais de modo tão técnico como quando lançou-se à degravação (para a degravação existem, inclusive, aparelhos projetados — chamados transcritores — e *softwares* específicos). Não há aparelhos que textualizem, pois essa é uma ação essencialmente humana de atribuição de significado.

Há níveis de textualização: o pesquisador pode optar apenas por excluir do texto da transcrição alguns elementos próprios da oralidade (usualmente chamados “apoios”, “muletas” ou “vícios de linguagem”) e preencher algumas poucas lacunas que tornarão mais fluente sua leitura. Frequentemente, o próprio depoente exige essa “limpeza”, pois não se reconhece na transcrição, posto que oralidade e escritura são modos muito diferentes de expressão⁴. Além dessa textualização inicial, o pesquisador pode optar por reordenar o fluxo discursivo, e essa reordenação pode ser feita temática ou cronologicamente. Alguns pesquisadores optam por inserir subtítulos, realçando temas. Há inúmeras formas de proceder nas textualizações, e a mais ousada dessas formas é a transcrição, a criação de uma situação (que pode ser totalmente fictícia em seus personagens e situações) a partir das informações disponíveis na transcrição. A transcrição consiste na elaboração de um texto em que o autor assume o discurso do depoente, trabalhando nele segundo seus interesses. Essa intervenção ocorre com a intenção de aperfeiçoar o texto, e deve ficar clara para o leitor a construção da narrativa por um autor — o pesquisador — que literariamente molda o depoimento na direção dos objetivos do seu trabalho. A transcrição está radicada no teatro da linguagem de Barthes e na “tradução criativa” de Haroldo de Campos (Seara, 2006). Para Campos, transcriar é traduzir levando em conta a reconstituição da informação estética do original para o português. O processo exige técnicas sofisticadas e uma familiaridade com a criação literária que, usadas com maestria, valorizam a narrativa e permitem ao leitor um diálogo com o texto, extraindo dele suas próprias análises e conclusões, dando sentido a frases, palavras e expressões apenas insinuadas num gesto, num olhar. Na *transcrição* o narrador aparece mediando o vivido por si e pelo outro e em seu empreendimento tentar-se-á expor não só a emoção do depoente, mas também a do entrevistador. A ficção não tem a conotação de “falsidade”, mas de

“criação”, de incorporação de uma personagem com o intuito de mediar os depoimentos obtidos (Seara, 2006).

Transcrição, textualização e transcrição são procedimentos. Mas é enganoso ver esses momentos de trabalho com o texto meramente como uma técnica em cuja essência está apenas uma preocupação estilística. Para além da mera técnica, esses momentos são estratégias de ação metodológica, instâncias de familiarização em relação ao que foi narrado pelo depoente. Muito do que ocorre no momento vivo da entrevista pode ter passado despercebido pelos atores que a vivenciaram e, assim, o trabalho posterior com o texto da oralidade, tornado mais facilmente manipulável devido à escritura, é um esforço de resgate para a atribuição de significados.

Por serem estratégias de ação metodológica, transcrição, textualização e transcrição denotam uma forma de conceber conhecimento e implicam, seguramente, uma concepção de História Oral atrelada a uma epistemologia.

A interferência no registro escrito do depoimento é freqüentemente questionada. Deve-se compreendê-la não como uma intervenção num texto que é de outro, mas sempre como uma elaboração do pesquisador a partir do que o outro narrou. É um texto, portanto, de autoria, impregnado de interpretações, pois a escrita do pesquisador já está manifestando os momentos daquela hermenêutica que foi disparada no mesmo instante em que a possibilidade da pesquisa foi aventada. As perspectivas do pesquisador, de um modo ou outro, inscrevem-se junto ao registro escrito daquele momento evanescente do contato face-a-face do entrevistador com o entrevistado.

Não há neutralidade em pesquisa. Ainda que preservemos e divulguemos somente a fita gravada, ainda que nos bastem as transcrições em seu estado mais bruto, toda uma gama de possibilidades e interpretações já se insinua. Como estratégia para dar ao depoente ciência sobre o que dele será registrado, há um momento reservado às correções e conferências, ao final do qual uma carta de cessão de direitos é por ele assinada, contendo todos os termos segundo os quais a divulgação e o uso dos textos (escritos e orais, gravados) ocorrerá. Trata-se de um cuidado de natureza tanto ética quanto jurídica. A carta de cessão de direitos é um instrumento que será mais e melhor elaborado segundo as decisões e possibilidades dos envolvidos. Para alguns, o registro oral da cessão já é suficiente; para outros, o documento há que ser detalhadamente elaborado (alguns pesquisadores afirmam que essa situação é usual aos entrevistados com maior grau de escolaridade, às figuras públicas ou a depoentes cujas famílias, temerosas, exigem maior “clareza” nos termos “do contrato”). De certo há que, também nesse caso, não há regras rígidas: nas pesquisas que temos acompanhado vivenciamos várias situações que nos permitem assegurar que não há como caracterizar *aprioristicamente* esses momentos. Uma constatação que vem se mantendo de forma mais estável é de que os mais velhos, principalmente aqueles que, com a pesquisa, se vêem pela primeira vez na posição de narradores, contando suas experiências (que via-de-regra, eles assumem como desinteressantes, ainda que nem sempre pensem assim) demoram-se mais nos momentos de checagem, exigindo inúmeras idas e vindas, reescritas, correções. Alguns memorialistas defendem que alguns depoentes querem manter-se, tanto quanto possível, na posição de personagem.

Por uma análise (narrativa) das narrativas

Com a derrocada de uma visão extremada do positivismo em sua pretensão de explicar “cientificamente” o mundo, foi possível começar a entender as ações humanas como textos e centrar o foco nos significados que os atores sociais atribuíam às coisas. Minimizou-se a importância dos grandes princípios universais e abstratos que, defendendo a generalização, distorciam a compreensão das ações concretas e particulares. Se a explicação é o modo de dar conta dos fenômenos naturais, estabelecendo conexões constantes entre seus elementos, a compreensão seria o modo de dar conta das ações humanas, das intenções que lhes conferem sentido. A vinculação entre explicação e compreensão, entretanto, como propõe Ricoeur (1988), deve ser tratada em termos dialéticos, construindo uma mediação necessária entre as formas de apreender os fenômenos. Assim, munido desses supostos, Bolívar (2002) apresenta dois modos possíveis de pensar o modo de conhecimento científico: o paradigmático (mais propriamente do domínio das Ciências Naturais e Físicas) e o narrativo (comum às Humanidades), aos quais se vinculam práticas específicas.

O modo paradigmático de conhecer e pensar, de acordo com a tradição lógico-científica herdada, se expressa em um conjunto proposicional, normalmente normatizado por regras, máximas e princípios descritivos. (...) O modo narrativo é caracterizado por apresentar a experiência concreta humana como uma descrição das intenções, mediante uma seqüência de eventos em tempos e lugares, na qual os relatos biográfico-narrativos são os meios privilegiados de conhecimento e investigação. O método narrativo de conhecimento parte do princípio de que as ações humanas são únicas e irrepetíveis. Sua riqueza de matizes não pode, então, ser exibida em direções, categorias ou proposições abstratas. Se o pensamento paradigmático se expressa em conceitos, o narrativo o faz por descrições anedóticas de incidentes particulares, na forma de relatos que permitem compreender como os humanos dão sentido ao que fazem (Bolívar, 2002: 8–11).

Se tentássemos contrastar o conhecimento narrativo das Ciências Humanas com o conhecimento paradigmático das Ciências Físicas ou Naturais poderíamos afirmar que as primeiras não produzem conhecimento que conduza à predição e controle da experiência humana; em seu lugar, geram conhecimento que aprofunda e incrementa a compreensão da experiência humana. O modo de conhecimento paradigmático caracteriza-se por classificar os indivíduos e os relatos sob o conceito de categoria, anulando qualquer diferença individual. Mas — e essa afirmação é fundamental para não incorreremos numa classificação fácil, mas equivocada, das pesquisas de natureza qualitativa em relação às chamadas quantitativas — é importante notar que o raciocínio paradigmático é comum tanto nos desenhos quantitativos de investigação quanto nos qualitativos. O que é próprio do modo paradigmático, então, é a ordenação das experiências de um modo tal que se produza uma rede de conceitos que agrupem elementos comuns, mediante categorias com

algum grau de abstração. O que caracteriza como qualitativa uma análise não é o modo de coleta de dados, mas, sim, a forma distinta pela qual fazem uma determinada teoria emergir. Ressalta-se que, no fundo, todas as análises temáticas de entrevistas, desenvolvidas segundo taxonomias de categorias, têm a mesma lógica: empregam-se, com fins ilustrativos, certas referências ou citações selecionadas das entrevistas (recortes) cuja finalidade é apoiar o que a análise qualitativa previamente determinou.

A Análise Narrativa das narrativas coletadas pelo pesquisador participa dos estudos cuja ênfase está na consideração de casos particulares, e o produto dessa análise manifesta-se como a narração de uma trama ou argumento que torna os dados significativos, que os re-significa não pela busca de elementos comuns mas, ao contrário, pelo realce a elementos singulares que configuram a história. É, em suma, uma narrativa particular que não aspira à generalização. Bolívar (2002) sugere que numa investigação narrativa deve-se praticar uma espécie de visão binocular, uma dupla descrição. De um lado, é necessário esboçarmos um retrato da realidade interna do colaborador, por outro é necessário nos inscrevermos num contexto externo, que dê sentido à realidade vivida pelo informante. É necessário situar as experiências narradas num conjunto de regularidades e pautas explicáveis sócio-historicamente, pensando que o relato de vida responde a uma realidade socialmente construída, embora não se possa negligenciar que ela é completamente única e singular. Propomos ir além disso: embora seja possível — e um forte aliado para nossas compreensões — o exercício de, segundo o modo paradigmático, constituir uma narrativa a partir das narrativas do outro, como num processo de restauração, apelando-se para recortes que darão sustentação à trama que constituímos com nosso discurso; também é possível constituir essa trama narrativa (e aqui tratamos de uma análise narrativa a partir de dados narrativos) tendo como aliados parceiros como a Literatura e as Artes.

Melhor explicando: para a constituição de uma análise narrativa de narrativas, como a defendemos, importa a forma como essa trama é tecida; e com tal importância não queremos ressaltar meramente o caráter estilístico do resultado (se é um bom texto, um romance, um filme, se as figuras de linguagem são ou não potentes para realçar aspectos de um determinado enredo etc), mas apontar a possibilidade que têm as formas literárias e, de um modo mais geral, as formas artísticas, de conduzir um *logos* para a narrativa, de mostrar — elas próprias — elementos fundamentais que queremos ressaltar em nossa narrativa constituída a partir de outras narrativas. E, sob nossa perspectiva, ambas as formas de elaborar as compreensões, manifestando-as num discurso que poderá ser visto como “o resultado” da pesquisa, são legítimas, não sendo nenhuma delas mais “adequada”, “melhor”, mais “consistente”, menos ou mais “científica”. São modos distintos de constituirmos a narrativa do pesquisador que se esforçou para esboçar um panorama do que pretendeu focar em seu estudo e que, na trajetória para esse esboço, contou com colaborações várias, construindo, inclusive, muitas vezes, um espaço para que seus colaboradores se percebessem como narradores, constituindo a si próprios durante suas narrativas, ora expondo ora ocultando suas experiências.

Exercícios em Educação Matemática

No Brasil, o Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” tem realizado sistematicamente, em Educação Matemática, pesquisas a partir dos referenciais metodológicos da História Oral. Uma das intenções do GHOEM é configurar (ou re-configurar) um mapa histórico sobre a formação de professores de Matemática no país. Um mapeamento da formação dos professores que ensinam Matemática é por nós entendido como uma configuração aberta, uma possibilidade de reescritura das condições em que ocorreu essa formação, dos modos com que se deu a atuação desses professores, de como se apropriavam dos materiais didáticos, seguiam ou subvertiam as imposições vigentes. Tal mapeamento não se faz, de modo pleno, nem por um único pesquisador, nem num curto período de tempo. São necessários esforços vários e devem ser chamadas à cena diversas áreas do conhecimento e suas abordagens, posto que o retrato histórico pressupõe a conjugação de diferentes perspectivas e enfoques, a possibilidade de entender centros e margens, ouvindo professores, alunos, funcionários e administradores cujas vozes, via-de-regra, são silenciadas ou inaudíveis. Nas pesquisas brasileiras, as fontes sobre as vidas dos principais atores em mapeamentos similares ao que propomos têm sido, majoritariamente e usualmente, os estáticos registros escolares (diários de classe, boletins de supervisores de ensino, registros de exames, atas e livros de presença) que pouco ou nada falam sobre as expectativas desses atores sobre a profissão, seus encantamentos e desencantamentos, suas ansiedades, seus motivos e justificativas para terem desenvolvido suas experiências docentes como as desenvolveram, as imposições a que foram sujeitos, as formas de subversão que implementavam (ou não), as possibilidades de formação a que recorreram, as limitações políticas, geográficas etc.

Como exemplo, ainda que breve, discutimos aqui três pesquisas recentes⁵ que ajudam a compor um cenário sobre a formação do professor de Matemática o interior do Estado de São Paulo.

O professor “caipira”: por um espaço de práticas

Na Sociologia brasileira, o termo “rústico” está vinculado ao universo das culturas tradicionais do homem do campo, e é concebido como próximo à expressão “cultura camponesa”. Para designar os aspectos sociológicos do homem que habitava o interior do Estado de São Paulo, usa-se o adjetivo “caipira” para exprimir um modo de ser, um tipo de vida diferenciado daquele dos grandes centros, nunca significando um tipo racial.

Nos perguntamos, então: como eram formados e como atuavam os professores “caipiras”, num momento histórico em que as instituições formadoras de professores em nível superior estavam distantes do interior, fixando-se apenas na capital e nas grandes cidades?

A educação dos caipiras sempre foi vista como missão heróica: os processos usuais de escolaridade eram vistos como secundários em relação à necessidade de um projeto de re-

geração moral, já que o caipira era concebido como contrário aos estudos — pois acomodado — e pouco ambicioso — pois a natureza lhe dava, sem esforços, o básico para a subsistência⁶. Alguns poucos trabalhos em História da Educação, focando o período da Primeira República⁷, apontam o modo perverso com que essa regeneração — julgada necessária devido à impermeabilidade do caipira em relação à escola — foi implementada. O estudo de Martins (2003), voltado à formação e atuação dos professores e alunos de escolas rurais entre as décadas de 1950 e 1960 (décadas que antecedem o êxodo rural que começa a ocorrer mais intensamente a partir dos anos 1970), mostra que, nesse quadro, pouco foi alterado. Malgrado o grande interesse e atenção com que as comunidades rurais viam a possibilidade e a necessidade de educação formal (exatamente o contrário do que afirmavam os documentos das políticas educacionais da época e boa parte da Sociologia brasileira), as escolas rurais seguiam o critério de manter o oferecimento de classes até o “terceiro ano”, impedindo as crianças do campo de terminarem o curso primário (composto de 4 ou até 5 anos de escolaridade). Somente os Grupos Escolares — instituições constituídas ao final do século XIX e extintas em 1975, geralmente instalados nas cidades — ofereciam ensino até o “quarto ano”. Obrigadas a trabalhar para auxiliar no orçamento familiar, era comum que as crianças abandonassem os estudos ao terminarem o terceiro ano primário. Ao discurso da igualdade de oportunidades — intensamente proclamado por professores e pelas políticas republicanas — não se articulavam esforços para a igualdade de condições.

O professor que atuava nas escolas rurais era formado em Escolas Normais e nenhuma diretriz específica — relativa aos hábitos, experiências e clientela da zona rural — era discutida durante essa formação. Aliadas a essa preparação lacunar devem ser consideradas as dificuldades naturais enfrentadas por esses professores. Habitados à vida urbana — ainda que em pequenas cidades — eram precocemente levados a morar em sítios e fazendas, muitas vezes necessitando do amparo dos proprietários rurais⁸, convivendo com as dificuldades de locomoção e falta de materiais didáticos. A extrema vigilância dos inspetores de ensino (que, restringindo-se a uma posição de controle técnico, aplicavam as provas finais aos alunos e faziam visitas-surpresa para verificação dos diários de classe) e a falta de apoio pedagógico eram suportadas pelos professores que buscavam transferir-se o mais rápido possível para um Grupo Escolar próximo. Trazendo em seus depoimentos uma visão idílica do camponês dócil, com seus hábitos saudáveis e seu modo de ser autêntico e natural — um “bom selvagem” — o professor da escola rural, saudoso e ávido pela urbanidade, fazia do campo uma “terra de passagem”, deixando gravados, nessa sua curta permanência, rastros que apontavam vivamente para a distinção entre a posição de conforto das cidades em relação à vida difícil do campo. Seus depoimentos nos permitem compreender que o discurso da modernização, do bem-estar e do acesso aos bens de consumo, por eles tão árdua e amplamente divulgado, atuava no sentido de favorecer o desligamento do caipira de suas raízes, sendo um dos elementos propulsores do êxodo rural. O que se ensinava no campo — dizem com orgulho os antigos professores — era tal e qual o que se ensinava na cidade, julgando fundamental essa educação para que o caboclo pudesse ingressar na vida urbana quando abandonasse o campo; um abandono

que ocorreria mais cedo ou mais tarde devido às precárias condições da vida campesina, condições essas sempre ressaltadas, direta ou indiretamente, pelos professores aos seus alunos. Do mesmo modo que os documentos oficiais da época, os discursos dos professores confundem a necessidade de minimizar as diferenças de condição de vida entre as zonas rurais e urbanas com a necessidade de retirar o homem do campo.

Quanto à relação entre escola, família e comunidade, o estudo de Martins mostra que era comum a própria comunidade tomar para si a responsabilidade de construir as escolas, não se submetendo simplesmente às condições dadas, mas desenvolvendo estratégias para garantir acesso ao saber escolar, tentando ultrapassar a precariedade do sistema oferecido pelo Estado, embora tais iniciativas, como efeito colateral indesejado, colaborassem para a isenção de responsabilidade, pelos poderes públicos, no que diz respeito à manutenção e desenvolvimento dos núcleos escolares rurais e seus entornos. Ressalte-se, também, a decisiva participação da família na educação formal dos filhos. Nesse sentido, Martins detecta, em relação ao ensino de matemática, que os processos iniciais de contagem e rudimentos das operações fundamentais eram, muitas vezes, desenvolvidos em casa. Esse interesse manifestado pela comunidade rural contribui para repensarmos aquele quadro de aversão do caipira pela educação formal.

A formação dos professores que ensinavam Matemática nas escolas primárias apresenta-se como bastante lacunar, mas os conteúdos a serem ensinados eram variados, embora nem sempre fossem cumpridos plenamente. Poucos docentes conseguem atingir um aprofundamento maior nos temas de Matemática e chegar, por exemplo, ao estudo das frações e porcentagens. Há muita ênfase em relação ao sistema decimal — praticamente restrito à contagem —, às quatro operações fundamentais, à resolução de problemas simples, e às tabuadas do dois à do nove, decoradas. As grandes dificuldades em relação ao ensino e aprendizagem dos “problemas” não estavam nas operações que deviam ser resolvidas, mas na compreensão de seu conteúdo — tanto pelos professores quanto pelos estudantes — e de qual estratégia utilizar em sua resolução. Maiores dificuldades, entretanto, são encontradas quando tratando da operação de divisão (principalmente por três algarismos) e à falta de habilidade para decorar tabelas de multiplicação, uma vez que até o terceiro ano os estudantes já deviam “saber” (usualmente significando “decorar”) as tabuadas, o que possibilitaria agilidade nas operações e no encaminhamento dos “problemas”.

Mesmo diante dessas várias dificuldades e lacunas, os alunos rurais que continuaram seus estudos avaliam, em seus depoimentos, sua formação como adequada. Mas o fato de alguns terem superado, ao menos em parte, as desigualdades de condições oculta o que, para a maioria, foi fator determinante para o abandono dos estudos.

Na década de 1950, quando o sistema educacional rural ainda não dava sinais visíveis de esgotamento (hoje as escolas rurais estão em pleno processo de extinção no interior do estado de São Paulo) e serviam como uma prova-de-fogo no início da carreira⁹, quando o êxodo rural e o fenômeno geral de urbanização do estado de São Paulo causavam ainda poucas preocupações e quando, portanto, a reforma agrária era um discurso político ou tema de investigações econômicas e agrônômicas especializadas, começa a expansão do

ensino secundário para o interior, para o que se implantou uma onda de construção de novos prédios escolares. Não se trata mais, portanto, das escolas primárias: era a expansão do ensino secundário. Como, porém, prover de professores essas escolas construídas em cidades do interior, distantes da capital e de outras grandes cidades do estado onde havia alguns cursos de formação de professores? Da necessidade urgente de formar professores para as escolas secundárias surge a CADES, Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, em 1953. Embora dando tratamento emergencial ao problema, a falta de professores para preencher os quadros das escolas continuava flagrante quase uma década depois (Baraldi, 2003). A literatura especializada em Educação e em História da Educação Brasileira guarda um silêncio injustificado quanto a essa Campanha, pois para o interior do estado de São Paulo — e também para o restante do país — a CADES desempenhou papel tão ou mais importante que as Faculdades de Filosofia no que diz respeito à formação de professores.

A implementação efetiva dos cursos CADES ocorreu a partir de 1956. Esses cursos intensivos de preparação aos exames de suficiência conferiam aos aprovados o registro de professor secundário e o direito de lecionar onde não houvesse professores formados por Faculdades de Filosofia. De modo geral, tinham duração de um mês (janeiro ou julho, épocas de férias escolares no Brasil) e eram elaborados a fim de suprir as deficiências dos professores, até então leigos ou com formação muito distante da pretendida, referentes aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos específicos das disciplinas que lecionariam ou até mesmo já lecionavam. O material estudado sobre a CADES nos permite perceber a forte carga humanista da Campanha, não raras vezes indicando uma intervenção radical e explícita da ideologia da Igreja Católica. Pouco depois de terem obtido seus certificados pela CADES, os professores de Matemática seriam confrontados com uma mudança radical nos programas de ensino: o Movimento da Matemática Moderna.

Os professores, subjugados pelas determinações ditadas pelos grupos que, no Brasil, contribuíram para a implantação da Matemática Moderna, viram seus cotidianos alterados e ansiavam pelo momento em que poderiam voltar a ensinar “a” Matemática despida de modismos que, segundo eles, foram passageiros e incômodos. Do mesmo modo como não houve um cuidado para a implantação da Matemática Moderna no país, não se discutiu com os professores as críticas que levaram à falência do modelo defendido pelo Movimento. Despreparados para atuar em sala de aula com aquela Matemática que deveria pautar-se primordialmente pelo cuidado com as estruturas, pela atenção com o raciocínio dedutivo e com a linguagem da teoria dos conjuntos que desde a década de 1930 vinha sendo implementada, na prática profissional da Matemática acadêmica, pelo Grupo Bourbaki, os professores encontraram como saída uma operacionalização técnica e apoucada, promotora da memorização e da mecanização, em relação ao tratamento dos “novos conteúdos”, que a eles era facultada em cursos de treinamento bastante pontuais. Ainda que práticas bastante inovadoras e significativas, tributárias do Movimento, tenham sido implantadas em algumas (poucas) escolas, foram inúmeras as críticas negativas tanto no panorama nacional quanto no internacional. Pesavam sobre os modernizadores, por um lado, avaliações contundentes como as de René Thom e Morris Kline e,

por outro, a situação dos professores, já totalmente entregues à obrigatoriedade da implementação técnica que lhes era possível. Não tendo sido pelos professores compreendida a proposta, muito menos foram a eles compreensíveis as críticas à proposta. Na afirmação de Pires (apud GARNICA, 2007): “Do mesmo modo que não houve preparação adequada para a entrada dos professores no Movimento Matemática Moderna, também não houve discussão suficiente para que pudessem entender o que estava sendo criticado no trabalho com os conjuntos ou os prejuízos acarretados pelo excesso de algebrismo, ou abandono da Geometria, ou da falta de vínculos com o cotidiano, críticas essas que foram importantes para a elaboração das propostas que orientaram os currículos nas décadas de 1980 e 1990”.

No final da década de 1960 surgem as primeiras faculdades no interior do Estado de São Paulo, tornando os cursos e os exames promovidos pela CADES desnecessários, posto que sua função de agilizar a formação de professores não foi suficiente para torná-la uma interventora para a formação continuada, do que pouco se falava à época¹⁰. Em 1971 os exames da CADES perdem definitivamente sua validade. No início da década de 1970, portanto, foram várias as frentes de pressão ao professorado: a Matemática Moderna, a promulgação da Lei 5692 — que além de outras alterações no sistema de ensino trazia a novidade da implementação da escolaridade de primeiro grau em oito séries — e, com a perda de validade do registro temporário dado pela CADES, a necessidade de, em regime de urgência, procurar obter uma formação “formal”, em instituição de ensino superior. O registro definitivo para continuarem suas práticas letivas nas escolas secundárias, portanto, vieram de instituições recentes, muitas delas “vagas”¹¹: “formar” torna-se “formalizar”.

A “contaminação” da formação do professor de Matemática do interior do Estado de São Paulo pelas práticas desenvolvidas nas instituições mais antigas (dentre as quais às Faculdades de Filosofia é reservado um papel fundamental) já se mostra no discurso dos depoentes do trabalho de Baraldi, cujo foco esteve na região oeste do Estado. Em pesquisa realizada numa região mais afastada, porém, esse entrelaçamento entre um novo espaço de atuação e os antigos celeiros centrais de formação de professores fica ainda mais explícito no discurso de seus atores: trata-se do trabalho de GALETTI (2004), que estuda a região denominada Nova Alta Paulista, localizada no extremo oeste do estado de São Paulo. Para essa investigação foram coletados depoimentos de professores de Matemática atuantes de 1950 a 1970, que colaboram para a continuidade do mapeamento proposto.

Os professores que atuaram na Nova Alta Paulista são pioneiros, oriundos de “regiões mais velhas” do estado que, ao assumirem suas funções no magistério, integram-se ao projeto expansionista instalado na região a partir das primeiras décadas do século XX, tornando-se “atores” não só do processo educacional e cultural, mas também do processo colonizador de uma área distante dos grandes centros. À época, essa região contava com um sistema precário de transportes e de comunicação, onde predominava a cultura do café em pequenas e médias propriedades, e cuja força de trabalho constituía-se, basicamente, de imigrantes italianos e japoneses que não dominavam a língua portuguesa.

Esses professores recém-chegados à região têm formações diferenciadas e seus depoimentos permitem perceber isso com clareza. Num universo dominado por professores primários — formados pelas Escolas Normais e pela CADES — havia professores formados em Universidades na capital do estado. Nessas Universidades centrais, esses professores conviviam com docentes experientes, dentre os quais havia estrangeiros e pesquisadores de renome no campo da Matemática; utilizavam bibliografia variada e tinham acesso a bibliotecas com bons acervos. Ao chegarem à Nova Alta Paulista, encontram uma paisagem que exigiu alterações nas estratégias — pedagógicas e culturais — que dominavam. Precisaram ser criativos, uma vez que a nova situação requeria práticas diferentes daquelas vigentes nas regiões “mais velhas”. Assim, o ensino de Matemática que se desenvolve na região é peculiar, surpreendentemente semelhante e ao mesmo tempo diferenciado daquele das regiões antigas do estado, pois mantendo os conteúdos matemáticos que são tradicionalmente trabalhados nas escolas, criam-se novas práticas visando à transposição para o novo espaço. A colonização implica aculturação: os professores provenientes dos grandes centros elaboram e mantêm um “projeto” para ensinar a Matemática que dominavam aos filhos de migrantes e imigrantes: são professores-colonizadores.

Os agentes do processo de colonização não se reduzem àqueles que trabalham e cultivam o solo. Um grande rol de trabalhadores, dentre eles os da educação, são também colonizadores. Para os professores de matemática, o verbo *colo* assume o seu sentido básico: *o de tomar conta*, com o significado de “cuidar”, cuidar do ensino da matemática.

O “novo bandeirante”¹² e o professor — de modo diverso do que aconteceu no século XVIII, quando o bandeirante de São Paulo e os padres jesuítas travaram uma luta de morte — conciliam suas práticas, atuando, cada um ao seu modo, no projeto de colonização. Enquanto uns plantam e comercializam, outros constroem estradas e ferrovias, outros, ainda, contribuem para um projeto de formação escolar e cultural. Esses professores não se dedicam apenas ao ensino da matemática escolar, mas também desenvolvem um projeto expansionista no que diz respeito ao ensino da matemática. Eles direcionam a trajetória escolar dos filhos dos colonizadores buscando dar-lhes acesso a tradicionais escolas secundárias e universidades da capital. Repete-se, portanto, um ciclo de exclusões similar àquele já apontado quando tratávamos da escola rural: a desigualdade de condições — no caso, a inexistência de determinadas escolas ou universidades na região — faz com que os filhos dos colonizadores busquem as escolas dos grandes centros, uma distorção que, de certa forma, pode também ser explicada pela necessidade de diferenciação de um determinado grupo em relação a outros. Para facilitar a frequência de alunos da zona rural às atividades escolares, os professores-colonizadores da Nova Alta Paulista chegam a acolhê-los em suas próprias residências. Cuidam também da formação complementar dos demais professores da região, uma vez que, sendo amigos pessoais de matemáticos conhecidos no cenário nacional, os recebem em visita à região para aulas e reuniões nas quais se instala um outro tipo de cruzamento, aquele entre a matemática acadêmica conhecida e produzida nos grandes centros e a ensinada nas escolas pelos professores da região.

Essas rápidas considerações acerca da formação do “professor caipira”, estudada a partir da perspectiva da História Oral, parecem ser suficientes para nos revelar tons distintos

nessas investigações em relação àqueles temas que têm sido privilegiados pela História da Educação Matemática Brasileira.

Para a configuração de um cenário, certamente são importantes as fontes de natureza arquivística, tanto quanto o é a memória dos grandes vultos, dos acadêmicos renomados, dos secretários, ministros, presidentes e responsáveis pelas políticas públicas. Fontes assim nos têm dado contribuições fundamentais, mas é importante ressaltar a necessidade de focar também os que efetivamente frequentaram os corredores e pátios, conviveram com os alunos, prepararam as merendas, viveram o dia-a-dia das escolas e não apenas uma sua idealização. Não se trata de ouvir apenas os excluídos, os casos desviantes, mas de TAMBÉM ouvi-los e ressaltar suas perspectivas nesse cenário em que, mais frequentemente, o foco na *prima-donna* tem apagado coro e orquestra.

Julgamos que na composição de nosso mapeamento uma rica pluralidade de aspectos pode ser resgatada a partir da narrativa dos professores, relatos que imprimem vida ao traçado histórico, preenchem as infinitas e profundas entrelinhas dos registros escolares. Tais narrativas têm sido registradas e interpretadas por nós como verdades que os sujeitos enunciam como suas, sendo assim aceitas. A memória filtra, reordena, fantasia. A memória interpreta, redimensiona, inventa, complementa. A memória nos permite constituir textos — como o são aqueles que compõem o nosso mapeamento — nos quais também nós, como pesquisadores, reordenamos, interpretamos, fantasiamos, estabelecemos verdades que julgamos poder sustentar. É assim esse mapeamento coletivamente constituído: um outro texto na procissão de textos possíveis, sem a pretensão de uma significação singular.

Notas

- ¹ O Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739, foi transformado em Instituto de Ensino Secundário em 1837, e como Colégio Pedro II assumiu a função de formar as elites políticas e intelectuais do país, tornando-se modelo para outras instituições de ensino.
- ² Os cursos de Licenciatura — como no Brasil é conhecida a modalidade de formação superior cuja função precípua é a formação de professores — no país começam a ser constituídos a partir da primeira Universidade ainda que por muito tempo tenham seguido não o modelo da USP, mas aquele das Escolas Normais, estabelecimentos criados no século XIX para formar professores de primeiras letras.
- ³ A mais usual dessas exceções tem sido os casos em que a identificação do depoente implica violência, em qualquer de suas formas — opressão, punição, exclusão etc —, ao entrevistado, por conta de seu relato.
- ⁴ No português falado no Brasil, é muito nítida essa distinção entre a língua falada e a escrita, pela grande quantidade de gírias e estrangeirismos, e por uma liberdade com a linguagem que permite conotações além dos sentidos referencial e literal.
- ⁵ A opção por apresentar esses três trabalhos (Baraldi, 2003; Martins, 2003 e Galetti, 2004) funda-se em dois motivos principais: (a) eles tratam de uma mesma região e focam um mesmo período guardando, portanto, entre si certas sincronias que permitem constituir um quadro relativamente contínuo e homogêneo — e (b) esses estudos (uma “iniciação científica”, uma dissertação de mestrado e um trabalho de doutorado) mostram que exercícios em História Oral e Educação Matemática po-

dem ser desenvolvidos em diferentes momentos da formação do pesquisador.

- ⁶ Essas eram as disposições textuais do *Anuário da Educação Paulista*, de 1917.
- ⁷ O período chamado de “Primeira República”, no Brasil, compreende os anos de 1889 a 1930.
- ⁸ Essa disposição dos fazendeiros muitas vezes escamoteava interesses políticos, como a necessidade de formar grupos de eleitores e o desejo de valorizar a propriedade, práticas também comuns na Primeira República.
- ⁹ É significativo registrar que os professores-depoentes da pesquisa consideraram como início da carreira o momento em que assumem aulas em áreas urbanas.
- ¹⁰ Projetos sistemáticos de formação continuada visando a ministrar cursos de treinamento a professores em serviço surgem, com enorme ênfase, ao final da década de 1970, curiosamente num momento em que se registrou a diminuição mais significativa no salário dos professores.
- ¹¹ “Curso Vago” é expressão depreciativa usada para instituições cujas exigências quanto à frequência são bastante flexíveis.
- ¹² São chamados “bandeirantes” os membros de um dos principais grupos de colonizadores que se dirigem aos novos espaços, no século XVIII, num país ainda pouco explorado territorialmente.

Referências

- Baraldi, I. M. (2003). *Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — IGCE, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro. (*)
- Bernardes, Marisa Rezende. (2003). *As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?)*. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) — FC, Universidade Estadual Paulista, Bauru. (*)
- Bolivar, A. (2002). ‘De nobis ipsis silemus?’: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Consultado em 05/abril/2005 em <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Carvalho, J. M. de. (1990). *A Formação das Almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Cohen, J. J. (2002). A cultura dos monstros: sete teses. In Silva, T. T. da. (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dunaway, D. K. & Baum, W. K. (ed.). (1996). *Oral History — An Interdisciplinary Anthology*. New York: Altamira Press.
- Gaertner, R. (2004). *A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — IGCE, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro. (*)
- Galetti, I. P. (2004). *Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientação para tecer paisagens*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro. (*)
- Garnica, A. V. M. (2005). Escolas, Professores e Caipiras: exercício para um descentramento histórico. USP-São Paulo: *Revista Educação e Pesquisa*. Volume 31, n. 1, pp. 121–136, Jan./Abr., 2005.
- Garnica, A.V.M. (2007). Educação Matemática e Políticas Públicas: currículos, avaliação, livros-didáticos e formação de professores. *ANAIS da 30ª. Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)*. Caxambu (MG) — Grupo de Trabalho 19 (Educação Matemática).
- Jenkins, K. (2005). *A História Repensada*. São Paulo: Contexto.

- Joutard, P. (1983). *Esas voces que nos llegan del pasado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martins, M. E. (2003). *Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista*. Monografia (Iniciação Científica). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru. (*)
- Pires, R., da C. (2006). *A presença de Nicolas Bourbaki na Universidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Ricouer, P. (1987). *Têoria da Interpretação*. Lisboa. Edições 70.
- Ricouer, P. (1988). *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Porto: Rés.
- Rollkouski, E. (2006). *Vidas de Professores de Matemática: (im)possibilidades de leitura*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro. (*)
- Seara, H. F. (2006). Transcrição e perspectivas de trabalho em História Oral In Garnica, A. V. M. (org.). (2006). *Mosaico, mapa, memória: ensaios na interface história oral e educação matemática*. (CD-ROM). Bauru: Canal 6/e-GHOEM.
- Seara, H. F. (2005). *Núcleo e Difusão do Ensino da Matemática — NEDEM — “Não é Difícil Ensinar Matemática” — História Oral Temática*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. (*)
- Silva, H. da. (2007). *Centro de Educação Matemática: fragmentos de identidade*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro. (*)
- Silva, R. V. da. (2004). *Identidade Cultural do Professor de Matemática a partir de depoimentos (1950–2000)*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro. (*)
- Souza, G. L. D. (1999). *Três décadas de educação matemática: um Estudo de caso da Baixada Santista no período de 1953–1980*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). IGCE — Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. (*)
- Souza, G. L. D. (2005). *Educação Matemática na CENP: um estudo histórico das condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). FE, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. (*)
- Souza, R. F. de. (1998). *Templos de civilização: a escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)*. São Paulo: Editora UNESP.
- Thompson, P. (1992). *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (primeira edição — original — de 1978).
- Tuchapesk, M. (2004). *O Movimento das Tendências na Relação — Escola–Família–Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UNESP-Rio Claro. (*)

Os trabalhos indicados com (*) estão disponíveis eletronicamente, na íntegra, para *download* gratuito, em www.ghoem.com.

Resumo. O artigo apresenta considerações teórico-metodológicas acerca da História Oral como abordagem qualitativa de investigação, e tece um breve retrato da atual produção brasileira que, em Educação Matemática, se vale desse método. Para isso, são realçados as concepções e os trabalhos do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM).

Palavras-chave: História Oral, Narrativa, Metodologia, Pesquisa Qualitativa, Educação Matemática.

Abstract. This paper presents some remarks on Oral History seen as a qualitative research approach, and builds up a brief sketch of the investigations produced according to this method in Brazil. In order to do this, we particularly put the focus on those researches developed by the Brazilian Research Group “Oral History and Mathematics Education” (GHOEM).

Keywords: Oral History, Narratives, Methodology, Qualitative Research, Mathematics Education

■■■

ANTONIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA

Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru e Rio Claro, Brasil

vgarnica@fc.unesp.br

