

GARNICA, A. V. M. . História Oral e Educação Matemática: proposta metodológica, exercício de pesquisa e uma possibilidade para compreender a formação de professores de Matemática. In: III Simpósio Internacional de Educação Matemática (SIPEM), 2006, Águas de Lindóia. **Anais do SIPEM**. Águas de Lindóia/Curitiba : SBEM, 2006.

História Oral e Educação Matemática: proposta metodológica, exercício de pesquisa e uma possibilidade para compreender a formação de professores de Matemática

Antonio Vicente Marafioti Garnica
UNESP Bauru-Rio Claro
GHOEM

*Numa página do Tratado de Arquitetura, Filarete, depois de afirmar que é impossível construir dois edifícios perfeitamente idênticos – assim como, apesar das aparências, as ‘fuças tártaras, que têm todas a mesma cara, ou as da Etiópia, que são todas negras, se olhares direito, verás que existem diferenças nas semelhanças’ – admitia que existem ‘muitos animais que são semelhantes uns aos outros, como as moscas, formigas, vermes e rãs e muitos peixes, que daquela espécie não se reconhece um do outro’. Aos olhos de um arquiteto europeu, as diferenças mesmo pequenas entre dois edifícios (europeus) eram relevantes, as entre duas fuças tártaras ou etíopes, negligenciáveis, e as entre dois vermes ou duas formigas, até inexistentes. Um arquiteto tártaro, um etíope desconhecedor de arquitetura ou uma formiga teriam proposto hierarquias diferentes. (Carlo Ginzburg em **Mitos, Emblemas e Sinais**)*

*Numa certa enciclopédia chinesa está escrito que os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador; b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas. (Borges, citado por Foucault em **As palavras e as coisas**)*

O ensaio no qual se inscreveu primeiramente este texto⁽¹⁾ foi propositalmente pensado e desenvolvido de forma a ressaltar, caoticamente, a organicidade e estabilidade no – também defendido como caótico – movimento de pesquisa. Assim, os procedimentos metodológicos que lhe dão sustentação, radicados na História Oral, não são totalmente casuais ou empregados de modo inédito. Para coletar os depoimentos e configurá-los numa forma julgada adequada ao trabalho de pesquisa, seguimos as indicações bibliográficas que nos foram surgindo e, mais importante do que esse arsenal bibliográfico básico, foi nossa proximidade com os projetos (finalizados ou em andamento) dos integrantes do Grupo de

Pesquisa “História Oral e Educação Matemática”. Assim, a terceira pessoa do plural que usamos no decorrer de todo esse estudo não é uma humildade disfarçada (o nós descentralizando o eu) nem um exercício de diluição de responsabilidades. Trata-se de ressaltar que as elaborações aqui registradas são apropriações de esforços vários, de um coletivo de pesquisadores que com seus trabalhos têm contribuído para inscrever a História Oral como método de pesquisa adequado, importante e produtivo para a Educação Matemática.

A viabilidade e validade da elaboração coletiva, do trabalho cooperativo, não é uma novidade, mas apenas muito recentemente temos conseguido efetivá-lo. E julgamos criativo tanto o processo pelo qual essa efetivação tem se dado quanto a intenção de configuração da História Oral nos domínios da Educação Matemática. Partimos não só do pressuposto de que as criações coletivas ou coletivamente discutidas e analisadas são eficazes, mas também de que toda trama de constituição de um método (um pensar metodológico) deve estar atrelado (sempre) a avaliações quanto às limitações e vantagens desse método; de que todo exercício de pesquisa deve estar acompanhado de tal avaliação – uma crítica aos procedimentos e fundantes – que a tornará pública; de que um estudo sobre possibilidades metodológicas tem mais sentido (ou só tem sentido) quando feito em trajetória, ao mesmo tempo em que investigações vão sendo desenvolvidas a partir do método julgado, até o momento, mais eficiente. Nesse liame prendem-se os procedimentos aqui utilizados.

As pesquisas do Grupo “História Oral e Educação Matemática” têm focado vários temas que aqui classificaremos como “históricos” e “não propriamente históricos” (ainda que, ressaltamos, a criação de fontes históricas seja pressuposto de todas essas pesquisas). Há trabalhos sobre a educação escolar nas “escolas alemãs” de Blumenau, sobre a formação e atuação de professores para as escolas rurais do centro-oeste paulista, sobre a formação de professores de Matemática nas regiões de Bauru, da Nova Alta Paulista e da Baixada Santista, sobre a formação, atuação e identidade de grupos de estudos e pesquisas em Educação Matemática, sobre instituições de Estado responsáveis por políticas educacionais, sobre concepções de professores, sobre profissionalização docente, sobre a relação entre escola, família e Matemática, sobre preconceito e utopias etc. Há um universo bastante

diversificado de temas e nem mesmo a opção pela História Oral como método, seus procedimentos e fundamentação, passa incólume a essa diversidade.

Há disponível um levantamento recente do estado da arte na interface “História Oral e Educação Matemática” (focando os trabalhos desenvolvidos antes da criação do Grupo, em 2002) (GARNICA, 2006) e outro com os trabalhos realizados entre 2002 e 2004 (SOUZA, 2006). A partir desses levantamentos percebe-se que não há total sincronia entre as concepções acerca do que seja História Oral, de quais são seus princípios básicos ou procedimentos; do que seja História ou, ainda, de qual nossa posição frente aos historiadores orais ou memorialistas. Dessa diversidade de perspectivas surge uma gama enorme de questões ainda em debate, mas os resíduos desses debates estão aqui representados, ora por concordarmos com eles, ora para justificar e explicitar nossos pontos de vista.

As divergências sobre os procedimentos manifestam-se, pensamos, mais na efetivação desses procedimentos que propriamente no discurso que sustenta a opção por eles⁽²⁾. Alguns fazem assim, outros fazem assado mas, de modo geral, todos concordam que uma pesquisa – qualquer que seja ela – tem um objetivo, um tema, um cenário a explorar. Concordam ainda que a oralidade é o recurso a partir do qual buscamos compreender os temas, concordam quanto às estratégias básicas para uma entrevista (seja elaborando roteiros, ou perguntas de corte, ou fichas; seja promovendo uma ou duas sessões de entrevistas) e concordam quanto a necessidade de transcrever e quanto a possibilidade de textualizar (embora as textualizações sejam elaboradas de diferentes maneiras). Discordam flagrantemente quanto a necessidade de análise, embora as posições estejam sendo, a cada dia, mais negociadas, seguindo todo um compasso de explicitações e posicionamentos.

Com uma parte do grupo defendemos a posição de que sem uma análise⁽³⁾ o trabalho de pesquisa está necessariamente incompleto. A análise permite a elaboração de compreensões pelo pesquisador – a enunciação do discurso ético, portanto – e essas compreensões devem ser explicitadas – tornadas texto escrito, por exemplo – transcendendo o discurso êmico. O mero registro da enunciação em perspectiva, a mera criação de fontes históricas, ainda que

parte significativa no processo, não deve bastar para o pesquisador. E a justificativa é a mais direta e natural possível: já quando selecionando seus depoentes – e mais incisivamente no correr de toda a trajetória de pesquisa – uma hermenêutica, sempre latente, é colocada em funcionamento. O pesquisador interpreta suas cercanias, interpreta os depoimentos ainda quando os coletando, interpreta continuamente (questionando a si próprio, questionando o depoimento, questionando o mundo). Interpreta quando textualiza o que ouviu e transcreveu (transcrição e textualização não são, como se poderia pensar, textos do outro, mas registros que o pesquisador, a partir da fala do outro, já marcou com sua interpretação). A interpretação (tomada aqui como movimento analítico) está, portanto, presente em toda e qualquer pesquisa. Nossa insistência em relação à necessidade da análise (mais adequado seria dizermos: nossa insistência quanto à necessidade de explicitar as interpretações que naturalmente participaram de todo o processo, nossa insistência quanto à necessidade de explicitar um arremate escancaradamente subjetivo a todo esse processo) mantém-se exatamente para que o pesquisador, por ingenuidade, descuido, descaso ou desconhecimento, implícita ou explicitamente, não advogue por neutralidade, com o que estaria contaminando todas as prerrogativas de uma abordagem qualitativa de pesquisa e, assim, os princípios mais elementares no tratamento com o outro.

Como procedemos, então? Ao detectarmos a possibilidade de entrevistar Seu Nivaldo Mercúrio, vislumbramos também a possibilidade de executar os procedimentos mais usuais que nossos orientandos executam quando desenvolvendo seus trabalhos. O exercício de elaborar roteiros (não simplesmente orientá-los), gravar entrevistas (não simplesmente ouvi-las), transcrever e textualizar (não simplesmente checar, cotejar e corrigir) nos pareceu necessário até para que, como orientadores, tivéssemos mais legitimidade para discutir esses momentos. O desejo de um trabalho em História Oral (e não somente um trabalho sobre História Oral ou uma sistematização de trabalhos de orientandos) também nos correu como adequada para, talvez, a elaboração de um texto para a livre-docência mas, mais fundamentalmente, nossa intenção era nutrida pela pergunta: pode, realmente, alguém, compreender algo que desconhece quase que totalmente a partir do relato de outro? Quais os percursos e desvios que essa compreensão exige? É possível registrá-los? Assim, a possibilidade do exercício manifestou-se e impôs-se até como necessidade.

A confecção do roteiro deu-se a partir das poucas informações de que dispúnhamos (conversas informais e alguns pequenos textos) Alentava-nos a constatação de que o depoente parecia ser falante, bem articulado (apesar da voz fraca e de alguns problemas de dicção – segundo ele “seqüelas” da vida no sanatório). Felizmente, no momento das entrevistas, umas poucas intervenções disparavam inúmeras histórias e memórias que fomos percebendo formar um arsenal de reminiscências à mão, talvez por ser um distintivo a fincá-lo como um sujeito diferenciado dentre outros, talvez pelo gosto de contar seus “causos”, talvez pelo hábito de contar e recontar as histórias para os que visitam o “museu” do Instituto pelo qual ele se sente responsável, talvez manifestação de um ressentimento não muito aparente no modo de contar suas histórias, mas implícito no fato de querer contá-las...

A degravação da fita da primeira entrevista foi feita logo após o momento da entrevista. A degravação da segunda entrevista foi adiada por conta das inúmeras aulas e outros compromissos acadêmicos (talvez também porque o encanto com a novidade tenha se esvaído na transcrição da primeira fita, sobrando apenas o enfadonho da técnica que nos obriga a registrar minuciosamente pausas, incorreções, vícios de linguagem, interrupções). Com as duas fitas já transcritas, partimos para o processo de textualização.

A textualização, segundo a concebemos, compõe-se de vários momentos, indo desde a simples “limpeza”, retirando os “vícios” de linguagem, podendo passar pela reorganização das informações transcritas – visando a uma sistematização cronológica ou temática (a narrativa, especialmente aquela dos depoentes mais fluentes, tende a entrelaçar tempos e temas) – até uma reelaboração mais radical – a chamada transcrição – para o que podem ser chamados à cena elementos e estilos teatrais, ficcionais, recursos inusitados de estilo etc. No caso do depoimento de Seu Nivaldo optamos por níveis mais simples de textualização (“limpamos” alguns “vícios” de linguagem e agrupamos tematicamente alguns recortes espalhados pelo texto). A tendência dos trabalhos no Grupo de Pesquisa tem sido a de desenvolver a textualização e poucos o fazem de forma mais radical (a maioria limita-se a um exercício muito próximo do que realizamos – exclusão das muletas

lingüísticas desde que não se perca, com isso, o tom vital do depoente; ao que se segue um reagrupamento temático – ou o que na sociologia tem sido chamado de “fichamento temático” – o depoimento é recortado em temas que se aglutinam em grupos, sendo dado a cada um desses grupos um título).

A interferência no texto gerado pelo depoimento – a textualização – é freqüentemente questionada. Deve-se compreendê-la não como uma intervenção num texto que é de outro, mas como uma elaboração do pesquisador a partir do que o outro narrou. É um texto, portanto, de autoria, já impregnado de interpretações e vieses. Ainda que usemos – não poucas vezes – falar de uma co-autoria da textualização, ocorre que a escrita do pesquisador já está manifestando os momentos daquela hermenêutica que foi disparada no mesmo instante que a própria possibilidade da pesquisa foi aventada. Talvez desejássemos um Seu Nivaldo monstro, desolado, afastado. Talvez quisessem alguns um Seu Nivaldo como feliz em meio às diversidades, descobrindo grandeza na dor. Essas perspectivas, de um modo ou outro, inscrevem-se junto ao registro escrito daquele momento evanescente do contato face-a-face do entrevistador com o entrevistado. Deve-se assumir que não há, definitivamente, 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 insinuam. Como estratégia para dar ao depoente certo controle (ou conhecimento) sobre o que dele será registrado, há um momento reservado às correções e conferências, ao final do que 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) pode ocorrer. Trata-se mais de um cuidado de natureza jurídica. E tal instrumento será mais e melhor elaborado segundo as decisões e possibilidades dos envolvidos. Para alguns, o registro oral da cessão já é suficiente, como o foi no caso de Seu Nivaldo. Com uma alfabetização deficitária, decidimos que leríamos a textualização a ele e gravaríamos essa leitura, ao final do que pediríamos que registrasse suas impressões, autorizando ou não a continuidade da pesquisa. Para outros, o documento há que ser detalhadamente elaborado (alguns pesquisadores afirmam que essa situação é usual aos depoentes com maior grau de escolaridade e às figuras públicas ou aos iletrados anônimos cujas famílias, temerosas, exigem maior “clareza” nos termos “do contrato”. De

certo há que não há regras: nas pesquisas desenvolvidas no Grupo vivenciamos várias situações que nos permitem assegurar que não há como caracterizar *aprioristicamente* esses momentos. Houve um caso em que a redação simples e clara dos compromissos, na carta de cessão sugerida pelo pesquisador, foi recusada em detrimento a uma redação incrivelmente ilegível e gramaticalmente incorreta elaborada pelo “advogado da família” do depoente. Houve caso em que a família sugeriu que a carta de cessão, “talvez”, devesse ser paga pelo entrevistador). 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 personagem, narrando 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, nesses casos, querem manter-se, tanto quanto possível, na posição de personagem...

Não só devido à dificuldade de estabelecer parâmetros fixos de ação mas também – e principalmente – pela natureza fluida da pesquisa qualitativa, em que os procedimentos vão se configurando frente aos dados⁽⁴⁾ obtidos pelo pesquisador, temos proposto uma regulação (não uma regulamentação) metodológica.

“Regular” diz sobre dirigir, regradar, estabelecer e facilitar por meio de disposições: implica a necessidade de negociação para estabelecer as regras. “Regulamentar” fala da sujeição a regulamentos. Sendo intencional, visando a uma finalidade, a pesquisa – como qualquer outra esfera da vida humana – pede por critérios que, direcionando as ações que buscam alcançar objetivos, organize e ordene – ao menos minimamente - o caótico.

Entende-se por regulação um processo em que grupos que se constituem socialmente discutem e esclarecem continuamente as finalidades que organizam sua vida em comum, de forma que os procedimentos de convivência e realização de ações coletivas estejam em adequação com as finalidades compromissadas coletivamente. As finalidades acordadas são a única e genuína fonte das regulações que necessitam ser combinadas para ir organizando e dando eficácia ao desenvolvimento das ações comuns. Ao invés disso, vive-se, como ‘natural’, uma sociedade regulamentada, com a característica dos regulamentos multiplicarem-se como tentáculos de um nefando e infundável polvo que passa a constituir a ‘vida’ de cada instituição, até sufocar qualquer possibilidade de uma

vida real, autônoma, libertadora para as pessoas que as constituem. Como os regulamentos investem-se, ideologicamente, das características de ‘democracia’ e de servirem ao ‘bem comum’, tornam-se ‘naturais’ e passam a afigurar-se como ‘princípios’ inquestionáveis, muito embora a grande maioria chegar para essa ‘vida’ coletiva onde o embrulho já está pronto e ser-lhes apresentado como o ‘melhor possível’, elaborado por quem ‘sabe o que faz’. Ora, decorre daí ‘naturalmente’, dado que cada regulamento é o ‘melhor possível’, que é o ‘melhor’ para todos e para todas as situações.⁽⁵⁾

A regulação de uma prática científica ou de uma forma específica de pesquisar coloca-se, agora, em nosso panorama.

A quantificação alterou significativamente e ideologicamente a natureza da pesquisa científica, à luz do paradigma clássico, dificultando a aceitação de outras formas de investigar. Abrahan Moles acertadamente reconhece que “A medida ser algo bom” passou a ter a interpretação hegemônica “Algo só é bom se pode ser medido” e, nessa cadeia de elos ideológicos, a pesquisa aceita é aquela que utiliza a medida em larga escala, ancora-se em métodos matemáticos, substancia-se “quantitativamente”. No contexto acadêmico atual é ainda bastante nítido o eco dessas afirmações, embora a pesquisa de natureza qualitativa já tenha cavado algumas trincheiras e se colocado à luz, dispondo-se ao debate. Expondo-se, expõem-se também alguns de seus flancos.

A quantificação não é o único elemento a garantir a validade, a veracidade, a confiabilidade. Do mesmo modo como a paixão pela medida foi articulada ideologicamente, as regulamentações também o são. Regras nos dão algumas certezas cômodas, nos dão segurança. Regras absolutas nos dão certeza, segurança e confiabilidade absolutas. Transferem-se as responsabilidades para as regras do mesmo modo como a responsabilidade do pesquisador em relação ao pesquisado, na vertente quantitativa, transfere-se para o método. Na busca de uma dita segurança para o desenvolvimento de pesquisa em modalidades qualitativas proliferam as denominações, os itens a serem seguidos, as listas desses itens. A novidade da abordagem qualitativa ou de uma “pretensa abordagem qualitativa” é a palavra de ordem nas ciências – nitidamente nas chamadas Ciências Humanas – e acaba por revestir-se da ausência de raízes fundantes – característica típica do modismo – para fixar-se na busca de receituários sobre “como fazer o que se julga

dever ser feito”. Torna-se, assim, essa pesquisa qualitativa, passível daquela regulamentação que torna rígida – mas segura – a ação: é a tentativa de evitar tropeços e, talvez, impermeabilizá-la em relação às possíveis – e necessárias, e vitais, e produtivas – críticas. Passa-se “naturalmente” da necessária regulação ao espartilho da regulamentação. A tessitura fluida e leve das malhas qualitativas – uma de suas maiores dificuldades, mas, sem dúvida, sua maior vantagem por dar-lhe poder de abrangência – parece ser um obstáculo natural principalmente àqueles que inicialmente se defrontam com o modo qualitativo de pesquisar. Soltos no mar da liberdade, os pedidos por regulação – não poucas vezes – transformam-se em desejo de regulamentação.

No caso do ensaio que parte do depoimento de Seu Nivaldo, nossas disposições de tomar partido de alguns princípios mas caminhar por adequações, confrontos e complementações numa trajetória relativamente livre nos permitiram compreender não só o universo da Hanseníase num quadro histórico e institucional (ao que se aliam as compreensões que tivemos sobre a própria doença, obviamente), mas também de nos compreendermos compreendendo algo que desconhecíamos quase que inteiramente. Pensamos que essa trajetória, por fim, constitui um exercício de meta-análise pois, em síntese, analisa um processo analítico que defendemos ser caótico – em sua origem –, nutrido por inúmeras referências – e, portanto, caótico também em seu desenvolvimento – e potencialmente interminável.

Lepra, Metodologia, Narrativas, Oralidade, Pesquisa, Regulação...: Educação Matemática?

Esse ensaio é parte de um estudo em História Oral sobre História Oral. E seria adequado justificar isso (depois, seria preciso justificar também por que pensamos ser um ensaio em História Oral e sobre História Oral e Educação Matemática). Aliás, seria preciso defendermos até mesmo o que pensamos ser História Oral, posto que até agora nos dedicamos apenas a apresentar e justificar procedimentos – e ainda que uma metodologia tenha sempre seu conjunto de procedimentos, ela não pode restringir-se a esse conjunto: é essencial prover tais “ações” com fundamentações estáveis. Mas isso não nos será possível aqui. Apresentaremos, então, uma perspectiva que justifique por que pensamos essa

iniciativa como inscrita nos domínios da pesquisa em Educação Matemática. E optaremos por apresentar a perspectiva mais objetiva dentre as muitas que poderíamos chamar à cena para justificar nossa pertença ao grupo das investigações nessa região de inquérito: é preciso pensar nos métodos, é preciso avaliar nossas metodologias, é preciso testar os limites e potencialidades desses métodos e metodologias. Mas essa afirmação é óbvia e, portanto, sobra-nos um pouco mais de tempo para esboçarmos algumas possibilidades do método (que talvez seja mais pertinente, segundo alguns, para justificar esse trabalho como um exercício em Educação Matemática): com a História Oral temos tentado, entre outras coisas, constituir um mapa da formação de professores de Matemática no Brasil.

Mas o que é e como, afinal, tem se constituído esse mapa da formação de professores?

Um mapa – melhor até seria um mapeamento – da formação de professores de Matemática (de um modo mais geral “professores que ensinam Matemática”) é por nós entendido como uma configuração aberta, uma possibilidade de reescritura das condições em que ocorreu e continua ocorrendo essa formação, dos modos com que se deu (se dá) a atuação desses professores, do como se apropriavam (se apropriam) dos materiais didáticos, seguiam ou subvertiam (seguem ou subvertem) as legislações vigentes etc. Tal mapeamento não se faz, de modo pleno, por um único pesquisador, num curto período de tempo. São necessários esforços vários e devem ser chamados a interagir, para essa configuração, diversas áreas do conhecimento e suas abordagens, posto que o retraço histórico (um olhar ao passado e ao presente-passado-recente) pressupõe, sob nossa ótica, 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. As fontes sobre as vidas dos nossos principais atores para esse mapeamento têm sido, majoritária e usualmente, os estáticos registros escolares (diários de classe, boletins de supervisores de ensino, atas e livros de ponto) que pouco ou nada falam sobre suas expectativas 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 e às quais se tornaram assujeitados, as formas de subversão que implementavam – ou não –, as

possibilidades de formação a que recorreram, as limitações políticas, geográficas etc. Não que os grandes vultos, os secretários de educação, os acadêmicos, os ministros, presidentes, os responsáveis pelas políticas públicas não possam contribuir para a formação desse cenário. Podem e o têm feito em algumas das investigações também em nosso grupo de pesquisa, mas é importante ressaltar a necessidade de focar os que efetivamente freqüentaram os corredores e pátios, conviveram com os alunos, prepararam as merendas, viveram o dia-a-dia – muitas vezes desgastante – das escolas e não apenas uma sua idealização. Não se trata de ouvir apenas os excluídos, os casos desviantes, mas TAMBÉM de ouvi-los, e ressaltar suas perspectivas nesse cenário em que, mais freqüentemente, o foco na prima dona 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, já o sabemos, são registradas e interpretadas por nós como verdades que os sujeitos enunciam como suas e assim são 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. As datas estão corretas, as situações, as grafias dos nomes, as personagens das muitas histórias que se entrelaçam? Certamente há um esforço para que isso seja colocado da melhor forma possível – e até por isso não dispensamos o recurso auxiliar dos documentos escritos e do cotejar entre depoimentos – mas, certamente, esse é um dos aspectos mais banais no universo mais amplo que esses textos pretendem esboçar. Eles querem realçar a perspectiva dos seus narradores e, assim, nem mesmo as questões sobre parcialidade se impõem: nossos textos são sim, parciais, como seriam parciais 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.

A versão dos professores formados, atuantes e formadores que conhecemos a partir dos seus relatos, as narrativas que nos permitiram constituir momentos dessa história de formação e atuação são, definitivamente, um constructo ideológico como o é a historiografia:

*“O fato de que a história propriamente dita seja um constructo ideológico significa que ela está sendo constantemente retrabalhada e reordenada por todos aqueles que, em diferentes graus, são afetados pelas relações de poder – pois os dominados, tanto quanto os dominantes, têm suas próprias versões do passado para legitimar suas respectivas práticas, versões que precisam ser tachadas de impróprias e assim excluídas de qualquer posição no projeto do discurso dominante. Nesse sentido, reordenar as mensagens a serem transmitidas (com frequência o mundo acadêmico chama de ‘controvérsias’ muitas dessas reordenações) é algo que precisa ser continuamente elaborado, pois as necessidades dos dominantes e/ou subordinados estão sempre sendo retrabalhadas no mundo real à medida que eles procuram mobilizar pessoas para apoiarem seus interesses. A história se forja em tal conflito, e está claro que essas necessidades conflitantes incidem sobre os detalhes (ou seja, a luta pela posse) do que é a história.” (Keith Jenkins em **A História Repensada**)*

Notas

- (1) Trata-se da tese de livre-docência (GARNICA, 2005) cujo objetivo principal é discutir as possibilidades da História Oral como metodologia de pesquisa para a área de Educação Matemática, o que é desenvolvido a partir do depoimento de Seu Nivaldo Mercúrio, um ex-hanseniano até hoje interno no Instituto Lauro de Souza Lima, em Bauru (SP).
- (2) Essa afirmação tem uma raiz mais profunda, ligada aos nossos estudos acerca das concepções de professores: tais concepções, defendemos, manifestam-se mais claramente nas práticas que nos discursos sobre as próprias concepções. Mas este poderia ser tema para um outro ensaio.
- (3) E, certamente, o que entendemos por “análise” é o que tentamos elaborar ao longo de todo nosso trabalho. Análise será entendida, em síntese, como a enunciação sobre a configuração de compreensões que se tornam possíveis a partir de uma determinada trama investigativa.
- (4) Há pesquisadores que diferenciam dados de informações. O pesquisador, em campo, coletaria informações que ele assumiria ou não como dados para sua pesquisa. O dado, portanto, é constituído pelo pesquisador exercitando-se na pesquisa. Essa diferenciação – ainda que possa parecer artificial a alguns ou

meramente didática e classificatória a outros – ressalta a sempre latente hermenêutica dos processos investigativos.

- (5) Essas disposições são de Geraldo Bergamo, divulgadas em documento interno, enviado ao Conselho de Curso da Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru no ano de 2000.

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, M. R. (2003). *As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?)*. Bauru. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista.
- 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) – IGCE, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro.
- GARNICA, A. V. M. e FERNANDES, D.N. (2002). Concepções do professor de Matemática: contribuições para um referencial teórico. *Boletim GEPEN*, Rio de Janeiro, R.J., n. 40, p. 11-36.
- GARNICA, A. V. M. e FERNANDES, D.N. (2002). Concepções de professores formadores de professores: exposição e análise de seu sentido doutrinário. *Quadrante: Revista de Investigação em Educação Matemática*, Portugal, v. 11, n. 2, p. 75-98.
- GARNICA, A.V.M. (2006) História Oral e Educação Matemática: um inventário. *Revista Pesquisa Qualitativa*, Bauru: SEPQ, ano 2, v.1, pp. 137-160, 2006.
- GARNICA, A.V.M. (2005) *Um tema, dois ensaios: História Oral, Metodologia, Concepções, Educação Matemática*. Tese (Livre-docência). FC, Universidade Estadual de São Paulo, Bauru.
- GIANI, L. M. C. de C. (2004). *Concepções de professores de Matemática: considerações à luz do processo de seleção de livros-texto*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- MARTINS, M. E. (2003). *Resgate histórico da formação e atuação de professores de escolas rurais da região de Bauru (SP)*. Relatório de Iniciação Científica. FAPESP/Departamento de Matemática, Universidade Estadual de São Paulo, Bauru.
- 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. de. (1998). *Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no período de 1953 a 1980*. Dissertação (Mestrado em Educação

- Matemática) – IGCE, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro.
- SOUZA, G.L.D. de. (2005). *Educação Matemática na CENP: um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática*. Tese de doutorado – FE/UNICAMP.
- SOUZA, L.A. de. (2006) *História Oral e Educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro.
- TUCHAPESK, M. (2004). *O Movimento das Tendências na Relação Escola-Família-Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UNESP-Rio Claro.
- VIANNA, C. R. (2000). *Vidas e circunstâncias na Educação Matemática*. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.